



diversiteit is een werkwoord

**Rapport Commissie Diversiteit
Universiteit van Amsterdam**

**diversity
commission**

Diversiteit is een werkwoord

Rapport van de Commissie Diversiteit van de Universiteit van Amsterdam (UvA)

prof. dr. Gloria Wekker
dr. ir. Marieke Sloomman
dr. Rosalba Icaza
prof. dr. Hans Jansen
dr. Rolando Vázquez

Onderzoeksassistenten

Jessica de Abreu, Tashina Blom,
Sander Bolier, Melissa Evora,
Emilie van Heydoorn, Evelien Moors,
Lilith Philips, Max de Ploeg,
Willemijn Rijper, Inez van der Scheer,
Zenab Tamimy, Ana Terol Díez,
Dominique van Varsseveld

Engelse titel: *Let's do diversity*

Copyright © 2016, Commissie Diversiteit Universiteit van Amsterdam/Gloria Wekker,
Marieke Slootman, Rosalba Icaza, Hans Jansen, Rolando Vázquez.

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag op enige wijze worden
gereproduceerd zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de auteurs.

Ontwerp omslag: Bas Cornelissen
Redactie: UvA Talen
Druk: Ipskamp Printing

Samenvatting

Van maart tot september 2016 heeft de Commissie Diversiteit onderzoek gedaan naar diversiteit aan de Universiteit van Amsterdam. Om vorm te kunnen geven aan **sociale rechtvaardigheid** aan de universiteit is een actieve houding nodig ten aanzien van diversiteit. De commissie benadert diversiteit op twee manieren: diversiteit van mensen en diversiteit in kennis.

De diversiteit van mensen verwijst naar de uitdaging om een gevarieerde academische omgeving te creëren, met mensen met een verschillende culturele en sociaal-economische achtergrond, religie, huidskleur, geslacht, leeftijd en seksuele oriëntatie, of andere kenmerken die hun positie in de maatschappij vormen. Wij stellen ons een universiteit voor die streeft naar gelijke kansen voor alle mensen; een universiteit die vrij is van discriminatie, een universiteit waar mensen zich thuis voelen. Om dit soort diversiteit in kaart te brengen, hebben wij gekeken naar vragen als: welke dynamiek zien we als we kijken naar gender en etniciteit van mensen die belangrijke inhoudelijke posities bekleden binnen de universiteit? Welke bestendige machtsverschillen bestaan er binnen alle verscheidenheid in de archipel van eilanden die samen de UvA vormen?

Diversiteit in kennis verwijst naar de uitdaging om de heersende canon te verbreden en de focus op westerse tradities en teksten te verrijken met andere academische perspectieven en pedagogische benaderingen. Wij stellen ons een universiteit voor die zich bewust is van de historische processen waarbinnen kennis wordt geproduceerd, een universiteit die zich bewust is van haar impact op de sociale en natuurlijke omgeving. Om dit type diversiteit te bestuderen hebben we vragen gesteld als: welke epistemologische kaders krijgen de voorkeur binnen een bepaald vakgebied, welke kennis wordt serieus genomen en van wie komt deze kennis, met andere woorden: wie spreekt er in curricula, in de klas, in lesboeken, en welke processen bepalen wie een stem krijgt?

Diversiteit biedt een kans om de UvA-gemeenschap te verrijken. Zij heeft een belangrijke meerwaarde voor de universiteit. Diversiteit aan ideeën en standpunten kan wetenschappelijk werk naar een hoger niveau brengen en tot nieuwe inzichten leiden over menselijke culturen en de wereld om ons heen. De beste voedingsbodem voor **academische excellentie** is een omgeving die divers en inclusief is; een omgeving die een breed en divers spectrum aan perspectieven op waarde schat. (*Nature*, 2014).

De Commissie heeft in haar onderzoek gebruik gemaakt van verschillende methoden. Zo hebben we rapporten, beleidsdocumenten en databronnen bestudeerd (zowel van de UvA zelf als op nationaal en internationaal niveau). Ook is er een enquête gehouden, zijn er foto's gemaakt en geanalyseerd, interviews afgenomen en focusgroepen

georganiseerd (zogenaamde 'diversity discussion circles'). Om sociale rechtvaardigheid en diversiteit bij de universiteit te bevorderen, doen we verschillende aanbevelingen die we hieronder presenteren onder zes hoofddoelen.

I. Stevige verankering van sociale rechtvaardigheid en diversiteit

Op verschillende plekken binnen de UvA zetten studenten en werknemers zich actief in om van de universiteit een meer diverse en inclusieve omgeving te maken. Er bestaan vakken die rijk zijn aan diversiteit, waar studenten uitgedaagd worden om verschillende perspectieven met elkaar te vergelijken. Ook zijn er hier en daar stilteruimtes gerealiseerd. En in de afgelopen jaren zijn er verschillende initiatieven geweest om de positie van vrouwen te verbeteren. Echter, de meeste van deze initiatieven zijn incidenteel en onvoldoende op elkaar afgestemd. Het ontbreekt de universiteit aan een consistent, gecoördineerd en goed gefaciliteerd diversiteitsbeleid.

Gelukkig blijkt uit de enquête dat de steun voor diversiteitsbeleid breed gedragen wordt, of in ieder geval gemakkelijk gemobiliseerd kan worden. Een meerderheid van de respondenten onder UvA-werknemers zou het waarderen als de UvA diverser zou worden in termen van achtergronden, culturen, levensstijlen en denkscholen (62%), en veel mensen zien graag dat er meer aandacht komt voor diversiteit (61%). Deze steun is nog breder onder mensen die gezien worden als minderheden.

Aanbevelingen om sociale rechtvaardigheid en diversiteit te verankeren:

- ***Maak het bevorderen van sociale rechtvaardigheid en diversiteit tot een centraal aandachtspunt van de universiteit, vastgelegd in een Diversiteitsbeleid en een Actieplan, met doelen voor de lange en korte termijn.***
 - *Diversiteit moet enerzijds uitgesproken steun krijgen van het hoogste centrale niveau, en anderzijds verankerd zijn in praktijken en initiatieven op lokaal, decentraal niveau.*
 - *De doelen moeten transparant zijn. Mensen moeten zowel op centraal als op decentraal niveau verantwoordelijk gehouden worden, en er moet continuïteit in het beleid zijn.*
 - *De participatie van de gehele UvA-gemeenschap (studenten, medewerkers en ondersteunend personeel) moet worden gestimuleerd en beschermd, met name van degenen die structureel ondervertegenwoordigd zijn.*
- ***Installeer een Diversiteitsunit die als een spin in het web fungeert, verantwoordelijk is voor het coördineren van het diversiteitsbeleid, en toeziet op de implementatie van het actieplan. De Unit moet toezicht houden op de vorderingen ten aanzien van de doelstelling om een meer inclusieve universiteit te worden, ook in termen van aantallen. De Unit zal onderzoek doen naar de wenselijkheid en uitvoerbaarheid van het instellen van quota voor gender en ras/etniciteit wanneer deze doelen niet bereikt worden binnen de gestelde periode. De Diversiteitsunit***

- *Staat direct onder het College van Bestuur en legt aan hen verantwoording af.*
- *moet verschillende vertakkingen hebben op een lokaal, decentraal niveau, omdat 'ownership' van het beleid en steun van onderop essentieel zijn voor het succes van het beleid.*
- *moet de middelen hebben om door studenten en werknemers opgezette initiatieven te ondersteunen.*
- ***Installeer – gekoppeld aan de Diversiteitsunit – een UvA Meldpunt Discriminatie of Ombudspersoon, specifiek gewijd aan het oplossen van problemen, het registreren van klachten, het bevorderen van bewustzijn ten aanzien van diversiteit en het aanbieden van steun door counselors en bemiddelaars die daar specifiek voor getraind zijn. De autoriteit van dit orgaan reikt verder dan die van de vertrouwenspersonen, en het is, anders dan de vertrouwenspersonen, niet ingebed in de afdelingshiërarchieën. Dit zou moeten leiden tot veilige en efficiënte procedures waarmee discriminatie aangepakt kan worden. Momenteel zijn dergelijke procedures er niet.***
- ***Werk samen met andere universiteiten in binnen- en buitenland om dit proces te bevorderen, internationale voorbeelden te vinden, vergelijkingen te maken en deze onderwerpen onder de aandacht te brengen van instellingen zoals NWO, KNAW, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap en NVAO (visitatiecommissies). Zoek aansluiting bij netwerken zoals LNVH, het Nationale Netwerk van Diversity Officers, Platform Diversiteit in Wetenschap, de Alliantie voor Gelijke Kansen in Hoger Onderwijs en het Europese Netwerk van Ombudspersonen voor Hoger Onderwijs.***
- ***Ontwikkel samen met andere Nederlandse universiteiten een Nederlandse Charter Diversiteit voor hoger onderwijs en een centrale expertise-eenheid die criteria ontwikkelt voor institutionele excellentie, waarbij de mate van diversiteit en sociale rechtvaardigheid centraal staan.***

II. Stel de universiteit open voor de diversiteit in de samenleving

In het academisch jaar 2015-2016 had 14% van alle geregistreerde UvA-studenten een niet-westerse achtergrond, wat inhoudt dat ten minste één van de ouders geboren is in een niet-westers land (nationale database '1cijferHO'). Wanneer we buitenlandse studenten niet meerekenen bij dit percentage komen we uit op 13%. Hoewel dit ongeveer gelijk is aan het nationale gemiddelde (12% van de studenten aan universiteiten in Nederland heeft een niet-westerse achtergrond), is 13% relatief laag als we het vergelijken met de VU (21%) en de Erasmus Universiteit (22%), twee universiteiten die zich in steden bevinden met een vergelijkbaar aandeel jongeren van niet-westerse afkomst. Van de medewerkers die de enquête hebben ingevuld, heeft 11% een niet-westerse achtergrond en dit is nog maar 4% wanneer we internationale professionals buiten beschouwing laten. Voor een universiteit die aangeeft nauw

verbonden te zijn met de stad Amsterdam – waar autochtone bevolkingsgroepen sinds kort in de minderheid zijn – laat dit percentage te wensen over.

Dit gebrek aan diversiteit heeft invloed op mensen aan de universiteit. Veel van de studenten en werknemers met een minderheidsachtergrond die onderdeel waren van ons onderzoeksproject, gaven aan dat ze zich op meerdere niveaus niet gerepresenteerd voelden, en dat er voor hen te weinig rolmodellen waren.

Aanbevelingen voor een diversere samenstelling van studenten en staf

- ***Mensen met een minderheidsachtergrond moeten actief aangetrokken, behouden, ondersteund en bevorderd worden, zodat zij meer aanwezig zijn in de UvA, met name op zichtbare en invloedrijke posities zoals in medezeggenschapsorganen. Dit kan o.a. door:***
 - *Diversiteit een factor te maken binnen sollicitatieprocedures voor werknemers.*
 - *Meer studenten aan te trekken van scholen in (de regio) Amsterdam met een hoog percentage leerlingen van minderheidsachtergronden.*
 - *De schakeltrajecten intact te houden waarmee studenten kunnen doorstromen van het HBO naar de UvA.*
- ***Deze doelen moeten vastgelegd worden in concrete voorstellen voor beleidsdoelen die expliciet ondersteund worden vanuit de bestuurlijke top. De resultaten van dit beleid moeten transparant en inzichtelijk gemaakt worden, actoren moeten verantwoordelijk gemaakt worden voor dit beleid en er moet sprake zijn van continuïteit. Wanneer de doelen niet bereikt worden op een vrijwillige basis, dan moeten ze bindend gemaakt worden (bijvoorbeeld door middel van quota).***
- ***Etnische achtergronden moeten geregistreerd worden, maar uitsluitend om een eerlijke afspiegeling van de maatschappelijke samenstelling te evalueren en bevorderen (deze gegevens worden alleen op een geaggregeerd niveau bewaard en gebruikt).***

III. Op weg naar een sociaal rechtvaardige universiteit

Uitsluiting komt veel voor aan de UvA: 41% van de medewerkers die deelgenomen hebben aan de survey gaf aan zo nu en dan getuige te zijn van praktijken van uitsluiting, terwijl 15% aangaf persoonlijke ervaring te hebben met discriminatie. Voor de studentrespondenten lagen deze percentages op 33% en 8%. Van de medewerkers die aanzienlijke hinder ondervonden door een ziekte of functiebeperking, had 27% ervaring met discriminatie. Onder de internationale medewerkers met een niet-westerse achtergrond had zelfs 42% persoonlijke discriminatie ondervonden. Vrouwen hebben vaker te maken met discriminatie dan mannen, en oudere vrouwen vaker dan jongere vrouwen. **Studeren of werken aan de UvA is blijkbaar niet voor iedereen dezelfde ervaring.**

Mensen worden apart gezet en uitgesloten van de 'norm' wanneer ze in de positie van buitenstaander (of 'de ander') geplaatst worden. Dit gebeurt ook wanneer zij worden aangesproken als de vertegenwoordiger van een bepaalde groep, wat vaak voorkomt. Andere microagressies, zoals negeren of beledigen onder het mom van een grap, kunnen ook uitermate kwetsend zijn en een blijvende indruk achterlaten op de manier waarop studenten en medewerkers hun universiteit beleven. Het doel zou daarom niet moeten zijn om meer mensen zich aan te laten passen aan de norm, maar om de norm zelf meer divers te maken. Ook is er geen adequate infrastructuur om klachten of problemen rondom discriminatie, geweld of intimidatie aan te pakken. Respondenten van het onderzoek gaven aan dat zij niet serieus werden genomen wanneer zij voorvallen van discriminatie probeerden te bespreken.

Mensen die worden gezien als leden van een minderheidsgroep, lijden niet alleen aan uitsluiting in sociale interacties, ze worden ook op meer structurele manieren benadeeld of achtergesteld. Zo hebben studenten met een etnische minderheidsachtergrond gemiddeld lagere studieresultaten. En zo zijn vrouwen ondervertegenwoordigd in hoge posities; vrouwen met een etnische minderheidsachtergrond in het bijzonder. Dit wijst (op zijn minst ten dele) op discriminatie. Voor mensen met fysieke beperkingen is het lastig werken of studeren aan de UvA, doordat veel gebouwen slecht toegankelijk zijn voor rolstoelen. Ook zijn er te weinig faciliteiten voor slechtzienden en slechthorenden en andere mensen met een functiebeperking.

Aanbevelingen om sociale rechtvaardigheid te bevorderen:

- ***Neem discriminatie en racisme serieus*** en stel voorvallen van uitsluiting expliciet aan de kaak.
- ***Vergroot het bewustzijn*** over de impact van bepaalde uitdrukkingen, grappen of attitudes door een zichtbare en expliciete gedragscode.
- ***Creëer een infrastructuur waarbinnen klachten over voorvallen van discriminatie veilig behandeld en aangepakt kunnen worden*** (zie ook punt 1 over de Ombudspersoon).
- ***Overweeg kleinere leeromgevingen te creëren waarbij er vanaf het begin begeleiding is en er een kleinere afstand is tussen docenten en studenten.***
- ***Ga verder met het verbeteren van de toegankelijkheid van universiteitsgebouwen.*** Maak toegankelijkheid voor mensen met een functiebeperking tot een permanent aandachtspunt.

IV. Van zogenaamd 'egalitair' naar 'diversiteitsvaardig'

Om sociale rechtvaardigheid en diversiteit te kunnen bevorderen is het van cruciaal belang om een taal te hebben waarmee deze thema's veilig besproken kunnen worden. Helaas ontbreekt het op veel plekken binnen de universiteit nog aan een gedeelde taal of begrippenkader waarmee we op een weloverwogen manier over diversiteit kunnen

praten. Ons onderzoek toont aan dat veel betrokkenen zelfverzekerd spreken over gender en internationalisering, maar zich ongemakkelijk voelen wanneer het over ras of etniciteit gaat. De angst dat het erkennen van verschillen – en het bespreken van diversiteitsbeleid – bijdraagt aan stigmatisering en uitsluiting is begrijpelijk, aangezien veel Nederlandse termen een problematische connotatie hebben (zoals het onderscheid tussen ‘allochtonen’ en ‘autochtonen’).

Daarnaast zijn er verschillende wijdverbreide opvattingen die een obstakel vormen voor het implementeren van diversiteitsbeleid en die expliciet aan de orde gesteld dienen te worden. Zo is er de vrees dat het bevorderen van diversiteit ten koste gaat van academische excellentie, vooral met betrekking tot ras/eticiteit. De volgende opvattingen zijn voorbeelden van dergelijke obstakels:

1. “Onze meritocratie/egalitarisme is een garantie voor kwaliteit”

Het egalitaire, meritocratische denken staat op gespannen voet met de erkenning van verschil. Deze opvattingen zijn gebaseerd op de aanname dat iedereen gelijk is en alleen talent ertoe doet: ‘iedere persoon is geheel zelf als individu verantwoordelijk voor het eigen succes en het eigen falen’. Onderzoek heeft reeds bewezen dat deze opvattingen berusten op een ideaal en niet overeen komen met de maatschappelijke werkelijkheid. Aandacht voor sociale ongelijkheid in meerdere dimensies (gender, ras/eticiteit, opleidingsniveau van ouders, etc.) is daarom van essentieel belang.

2. “Gerichte maatregelen tasten excellentie aan”

Als de samenleving geheel meritocratisch was en talent een objectieve waarde, dan zou het inderdaad zo zijn dat getalenteerde studenten allemaal in gelijke mate toegang hadden tot de universiteit. Dan zouden gerichte maatregelen de kwaliteit misschien alleen maar aantasten. Maar wat gezien wordt als talent, succes, leiderschap of excellentie, is vaak niet neutraal. Deze waarden zijn meestal gebaseerd op kenmerken die masculien en westers zijn en worden geassocieerd met de sociaal-economische middenklasse. Daarbij geven mensen vaak (onbewust) de voorkeur aan mensen die op hen zelf lijken en met wie ze een klik voelen. Dit beïnvloedt selectieprocedures en evaluaties. Ook heeft niet iedereen evenveel economische en sociale en menselijke hulpbronnen (‘kapitaal’). Zou iedereen dan hetzelfde behandeld moeten worden? Dit uitgangspunt behoeft een kritische houding.

3. “Wetenschap is onafhankelijk van actoren en machtsstructuren”

Het is belangrijk te erkennen dat wetenschap bedreven wordt in een geopolitieke historische context en daardoor verweven is met machtshierarchieën. Een wetenschap die zich bewust is van deze positie – dus van haar ‘positionaliteit’ – begrijpt de impact die zij heeft op sociale en natuurlijke processen. Daarom zijn

diversiteit aan perspectieven en een diverse samenstelling van studenten, docenten en onderzoekers belangrijk.

4. “De canon is richtinggevend”

Dat er disciplinaire canons en mainstream-perspectieven bestaan, moet niet betekenen dat we uitsluitend deze canonieke teksten gebruiken en onderwijzen. Ook is aandacht nodig voor vragen over hoe de canon tot stand is gekomen en hoe deze gepositioneerd is.

5. “Goede wetenschappers zijn geëmancipeerd en niet religieus”

Deze aanname leidt er helaas toe dat mensen die religieus zijn worden uitgesloten. Secularisme wordt te vaak verward met atheïsme. Enerzijds draagt dit de ongegronde veronderstelling uit dat alleen niet-religieuze mensen goede wetenschap kunnen bedrijven, en anderzijds draagt het bij aan een cultuur waar de alledaagse persoonlijke behoeften van religieuze mensen worden genegeerd (zoals de behoefte aan gebedsruimtes).

Het gebrek aan een gedeelde taal om diversiteitsgevoelige onderwerpen te bespreken is een cruciale kwestie, die niet gemakkelijk op te lossen is. ‘Diversiteitsvaardigheid’ moet daarom bevorderd worden, maar moet eerst ontwikkeld worden door gesprekken en cursussen, die bijdragen tot een groter bewustzijn. Internationale voorbeelden kunnen hier een inspiratie zijn. Wij raden aan om terminologie te vermijden die gedateerd, polariserend, discriminerend of kleinerend is, zoals het n-woord, een woord dat nog steeds circuleert op de UvA. Ook raden wij aan om termen als ‘Surinamer’ of ‘Turk’ te vermijden wanneer er verwezen wordt naar mensen die Surinaams-Nederlands of Turks-Nederlands zijn. Kaders zoals intersectionaliteit en dekolonialiteit staan centraal bij deze diversiteitsgevoelige taal. (Zie het einde van de samenvatting voor een verklaring van deze termen).

Het is belangrijker om een plek te creëren voor respectvolle dialoog dan om alle dialoog te vermijden uit angst om het verkeerd te doen. Dit betekent echter niet dat alles gezegd kan worden onder het mom van ‘oprechtheid’.

Aanbevelingen om ‘diversiteitsvaardigheid’ te ontwikkelen en bevorderen:

- ***Ontwikkel een vocabulaire dat niet bedreigend en niet stigmatiserend is, door:***
 - *Gesprekken voor studenten of staf te organiseren, ondersteunen en bevorderen.*
 - *Goed internationaal beleid en internationale ‘best practices’ te zien als leermogelijkheid.*
 - *Externe nationale en internationale expertise te gebruiken.*
 - *Begrippenkaders als dekolonialiteit en intersectionaliteit te gebruiken.*
- ***Gebruik diversiteitsgevoelige taal in formele en informele communicatie.***

- ***Verspreid deze taal*** via cursussen en vakken op het gebied van academische vaardigheden en BKO's.

V. Van 'gesloten' kennis naar 'open' kennis

Curricula behandelen vaak alleen het dominante wetenschappelijke perspectief. Daarbij worden alternatieve, kritische stemmen te vaak genegeerd of zelfs gediskwalificeerd. Niet alle onderzoekers en docenten zijn zich voldoende bewust van de context waarbinnen kennis geproduceerd en geëvalueerd wordt. Kennis wordt tenslotte gecreëerd door specifieke personen (historisch gezien zijn dit vaak witte mannen), wordt gefaciliteerd door bepaalde geldstromen (overheden, industrieën en fondsen), komt tot stand binnen specifieke politieke en commerciële agenda's (kolonialisme, slavernij, religie, oorlog, ontwikkelingshulp voor de 'derde wereld', democratie, integratie, commercialisering van medicatie en gezondheidszorg, kapitalisme, neoliberalisme) en is het product van bepaalde wereldbeelden en normen (in Nederland is dat momenteel secularisme en de emancipatie van vrouwen en lhb'ters). Uiteraard zijn ook de mensen die deze kennis evalueren en gebruiken ingebed in zo een gelaagde context, evenals de Universiteit van Amsterdam zelf. Met andere woorden: kennis is 'gepositioneerd'.

Wanneer we erkennen dat kennis en wetenschappers specifieke posities hebben – wanneer we ons bewust zijn van hun positionering binnen onderliggende machtsstructuren – creëren we ruimte voor alternatieve perspectieven en ervaringen. Deze ruimte voor kritische perspectieven verrijkt het academisch werk omdat het leidt tot dialoog, kritisch denken stimuleert en ons in staat stelt om nieuwe invalshoeken te verkennen. Bovendien biedt het tegenwicht aan bestaande machtsongelijkheden door deze kritisch te bevragen, en verleent het waarde en legitimiteit aan de gedachten en ervaringen van mensen met andere posities.

Wanneer we recht willen doen aan zowel het heden als het verleden, kunnen we deze positionaliteit en verscheidenheid aan perspectieven en ervaringen niet negeren. Een pijnlijk voorbeeld van hoe de UvA deze positionaliteit negeert is de trots op het VOC-tijdperk die tot uiting komt in de Heeren XVII-kamer in het Oost-Indisch Huis, een kamer die zonder verdere problematisering van de koloniale geschiedenis wordt gebruikt. Voor mensen die hun afkomst traceren naar gekoloniseerde volken, is het kwetsend om te worden geconfronteerd met deze onkritische trots, omdat hun visie op deze kamer en de geschiedenis waar de kamer deel van uitmaakt, op deze manier wordt genegeerd. De studenten en werknemers die meededen aan het onderzoek gaven aan ruimte voor verschillende perspectieven motiverend en verrijkend te vinden. Gelukkig bestaan er al vakken die rijk zijn aan diversiteit, maar dit betreft meestal niet de kernvakken.

Aanbevelingen om open kennis te bevorderen:

- **Zorg voor een institutionele verankering en zichtbaarheid aan praktijken die de diversiteit bevorderen.** Dit kan o.a. door diversiteit een belangrijk element te maken binnen docent- en vakevaluaties, onderzoeksevaluaties en promotiecriteria.
- Maak onderzoekers, docenten en studenten meer bewust van de positionering van kennis **en creëer ruimte voor uiteenlopende perspectieven.**
- **Gebruik vrijwillige ‘curricula-scans’** om in kaart te brengen welke vakken rijk zijn aan diversiteit, en om de diversiteit aan perspectieven binnen vakken te vergroten. Deze curricula-scans kunnen uitgevoerd worden aan de hand van de expertise die binnen de UvA aanwezig is, en door hiervoor getrainde professionals die ook als klankbord kunnen fungeren voor docenten die hun vakken verder willen ontwikkelen.
- **Zorg voor institutionele bescherming** van onderzoekers en docenten die denkscholen of perspectieven gebruiken die niet tot de mainstream of de norm behoren in hun vakgebied.
- Ontwikkel, net als bij de Ivy League-universiteiten in de VS, binnen iedere faculteit **vakken die reflectie bieden** op onderwerpen als de genealogie van het vakgebied, de positionering en de rol van gender, ras/ethniciteit, functiebeperkingen en klasse binnen het specifieke vakgebied.
- Bevorder en stimuleer **participatieve onderwijsmethoden.**
- **Vergroot het bewustzijn rondom de (historische) rol van de Universiteit van Amsterdam,** bijvoorbeeld binnen de koloniale geschiedenis.

VI De weg voor ons

Dit rapport brengt de contouren van diversiteit aan de UvA in kaart, met de zwakke en de sterke plekken. De Commissie is zich ervan bewust dat de benodigde veranderingen, niet van de ene op de andere dag verwezenlijkt kunnen worden. Hiervoor is tijd nodig, maar, in de woorden van de dichteres Adrienne Rich: “wild geduld” zal ons ver brengen.

Aanbevelingen voor vervolgstappen:

Om verder te kunnen werken aan alle uitdagingen, zou het College van Bestuur een nieuwe commissie moeten instellen die aan de universiteit deze nieuwe fase in gang kan zetten. Deze commissie, Div-II, zou moeten bestaan uit een delegatie van relevante groepen, waaronder de voormalige precommissie Diversiteit, functionarissen die de weg bereiden voor de nog te installeren Diversiteitsunit en vertegenwoordigers van de verschillende faculteiten. Deze nieuwe commissie zal de volgende kerntaken hebben:

- **Het opstellen van een concreet Diversiteitsbeleid en Werkplan** voor de komende jaren op basis van het huidig rapport. Hierbij hoort ook het oprichten van de Diversiteitsunit.
- **Vertegenwoordigers van faculteiten betrekken bij de discussie** over het huidige rapport en met hen in kaart brengen welke mogelijkheden er zijn om diversiteit te bevorderen op de afzonderlijke faculteiten.

Theoretische kaders

Zoals eerder al opgemerkt zouden de brede theoretische kaders van dekolonialiteit en intersectionaliteit centrale begrippen moeten zijn in de benadering van sociale rechtvaardigheid en diversiteit aan de UvA.

- **Het perspectief van dekolonialiteit** stelt ons in staat te herkennen hoe de dynamiek van machtsverschillen, sociale uitsluiting en discriminatie (gebaseerd op ras, gender, geografische en economische ongelijkheid) verbonden is met de erfenis van onze koloniale geschiedenis zoals die voortwerkt in het heden. Dekolonialiteit helpt ons ook te begrijpen hoe de universiteit als een modern/koloniaal instituut een rol speelt in de sterke verankering van westerse perspectieven, ten koste van de rijke schakering van soorten kennis die in de wereld voorkomt.
- **Het perspectief van intersectionaliteit** stelt ons in staat te zien hoe verschillende soorten discriminatie met elkaar verbonden zijn en invloed op elkaar hebben; en dat ze niet apart van elkaar bestaan. Witheid wordt anders ervaren door iemand die een vrouw is, en een lhbt'er die uit een lagere sociaal-economische klasse komt, zal in andere situaties terecht komen dan een witte man die homo is en uit een middenklassenomgeving komt. Categorieën zoals gender, seksualiteit en ras vormen onze maatschappij, onze instituties en onszelf. Met een intersectionele aanpak kunnen we herkennen hoe die dimensies elkaar beïnvloeden. Van elkaar gescheiden lijken discriminatie op basis van gender en ras twee aparte fenomenen, die niets met elkaar te maken hebben. Dat maakt bijvoorbeeld dat genderbeleid vaak alleen gericht is op witte vrouwen. Ras verdwijnt simpelweg van de agenda wanneer de nadruk op gender ligt, en andersom. Het begrip intersectionaliteit laat ons zien hoe de verschillende sociale posities van individuele studenten en werknemers invloed hebben op hoe zij de universiteit ervaren. Intersectionaliteit vraagt van ons dat we aandacht hebben voor de verschillende ervaringen, trajecten en perspectieven van studenten en medewerkers.

Inhoud

Woord vooraf	17
§1. Geschiedenis, mandaat en activiteiten van de Commissie Diversiteit.....	18
§2. Het belang van diversiteit, dekolonialiteit en intersectionaliteit voor de UvA als geheel.....	21
§3. Het gebrek aan een algemeen geaccepteerd, niet-onderdrukkend en niet-dreigend discours over diversiteit.....	23
§4. Verschillende verschillen vergeleken: Nederland als geheel en de UvA.....	24
§5. Inclusiviteit en de geopolitiek van kennis.....	26
§6. Veelvoorkomende misverstanden met betrekking tot diversiteit.....	28
§7. Inhoud van het rapport.....	28
1. Diversiteit en sociale gelijkheid aan de Universiteit van Amsterdam in cijfers	30
Over de enquête.....	30
§1. Samenstelling van de studentenpopulatie en studievoortgang.....	31
Samenstelling van de studentenpopulatie.....	31
Studievoortgang.....	34
Wie zijn de studenten die aan de enquête deelnamen?.....	35
§2. Samenstelling personeelsbestand en functies.....	36
Samenstelling personeelsbestand en functies (gender).....	36
Etnische samenstelling van de groep medewerkers die aan de enquête deelnam....	37
§3. Ervaringen en meningen van medewerkers en studenten.....	39
Gevallen van discriminatie.....	39
Meningen over diversiteit en de rol van de universiteit.....	43
Draagvlak voor initiatieven.....	44
§4. Conclusie.....	47
2. Onder het oppervlak van een egalitaire universiteit: alledaagse uitsluiting..	49
§1. Expliciete othering en discriminatie.....	50
§2. Microagressie en gewelddadige humor.....	53
§3. De aandacht vestigen op hen die tot 'ander' worden gemaakt.....	54

§4. Ondervertegenwoordiging en ontkenning.....	55
§5. Diskwalificatie en intimidatie.....	56
§6. Ontoegankelijkheid en andere alledaagse vormen van uitsluiting.....	57
3. De betekenis(sen) van diversiteit in het hoger onderwijs: lering trekken uit de ervaringen aan de UvA.....	59
§1. Bevindingen.....	59
Met betrekking tot beleidsrichtlijnen: Diversiteit als <i>onontkoombare</i> context.....	59
Stelsels van betekenissen: ‘the good, the bad and the ugly’.....	63
Diversiteit en curricula.....	65
De ‘relevantie’ van diversiteit.....	66
Productieve spanningen? Tussen egalitarisme en verschil.....	67
Diversiteit als internationalisering en het gebrek aan vocabulaire om over diversiteit te spreken.....	68
Gebrek aan beleidskaders.....	69
§2. Diagnose: de UvA is een geval van sterk egalitarisme en gebrek aan kennis over diversiteit.....	69
4. Diversiteit in onderwijs en studie.....	71
Het mandaat: diversiteit en kennis.....	72
Methodologische strategieën.....	73
§1. Bevindingen over diversiteit die uit de discussiekringen zijn gekomen.....	74
Curricula en positionaliteit.....	74
Diversiteit tentoonstellen.....	75
Positionaliteit en participatie.....	76
Transitionaliteit.....	77
§2. Interviews met medewerkers.....	78
Marginalisering van diversiteitsrijke vormen van kennis.....	78
Democratische onderwijsvormen: gesloten versus open expertise.....	78
Positionaliteit.....	79
Transitionaliteit: sociale en ecologische impact en ‘outreach’.....	79
De relatie tussen de begrippen talent en uitmuntendheid in verhouding tot diversiteit.....	79
De canon: epistemische diversiteit bevorderen door middel van curricula.....	80
Diversiteit als kritiek op de norm.....	81
5. Aanbevelingen.....	82

I. Een stevige verankering van ‘sociale gerechtigheid en diversiteit’	82
Diversiteitsbeleid UvA.....	82
Diversity Unit	83
Ombudspersoon voor discriminatie	84
Nationale en internationale samenwerking op het gebied van diversiteit	85
Verdere organisatorische verankering binnen verschillende instituten	86
II. De universiteit openstellen voor de diversiteit in de samenleving.....	87
III. Naar een inclusieve en sociaal rechtvaardige universiteit.....	90
IV. Van egalitair denken naar kennis van diversiteit.....	92
V. Van ‘gesloten’ kennis naar ‘open’ kennis	93
VI. Op weg naar de toekomst.....	94
Bibliografie	96
English summary. Let’s do diversity	102
Eindnoten.....	111

Woord vooraf

Dit is het eindrapport van de Commissie Diversiteit van de Universiteit van Amsterdam. De commissie is op 24 februari 2016 aan de academische gemeenschap gepresenteerd, na de Maagdenhuisbezetting in het voorjaar van 2015. Binnen acht maanden heeft de commissie, daarbij ondersteund door een team toegewijde onderzoeksassistenten, zich een beeld gevormd van hoe het binnen de UvA gesteld is met de diversiteit. Hoewel er zeker hoopvolle initiatieven, gepassioneerde (wetenschappelijke) medewerkers en welbespraakte studenten zijn die diversiteit een warm hart toedragen, schiet de UvA, als ambitieuze universiteit, gevestigd in een extreem diverse omgeving, tekort wat betreft georganiseerde inspanningen ten bate van de diversiteit. Tot die inspanningen behoren een weloverwogen diversiteitsbeleid en een pakket aan maatregelen die noodzakelijk zijn om de UvA tot een excellent, inclusieve en sociaal rechtvaardige instelling te maken. De UvA ligt zelfs achter op een aantal andere Nederlandse universiteiten, waaronder de Erasmus Universiteit Rotterdam en de Vrije Universiteit Amsterdam, wat betreft de diversiteit van studenten en medewerkers én wat het diversiteitsbeleid betreft. Tot nu toe zijn inspanningen om de diversiteit te bevorderen belemmerd door de dominante ideologie van het egalitarisme: de prevalerende overtuiging dat iedereen aan de UvA kan studeren en floreren, ongeacht gender, ras/etniciteit, lichamelijke beperkingen, levensbeschouwelijke achtergrond, seksuele oriëntatie, maatschappelijke achtergrond, land van herkomst en leeftijd, neemt de noodzaak weg om na te denken over, en zich fundamenteel in te spannen voor, diversiteit. Onze diagnose is dat de UvA een geval is van ***sterk egalitarisme in combinatie met een gebrek aan kennis van diversiteit***.

In dit woord vooraf verstrekt de commissie achtergrondinformatie over haar ontstaan en haar methodes, waarna een aantal belangrijke observaties en bevindingen over de UvA worden gepresenteerd. Deze worden in het rapport zelf verder behandeld. De commissie wil de lezer direct doordringen van de urgentie van het stimuleren van diversiteit en een aantal problemen die ze tijdens haar onderzoek heeft waargenomen expliciet benoemen. In de zes onderdelen hieronder behandelt de commissie:

- Haar geschiedenis, mandaat en werkwijze (§1).
- De *betekenis en het belang van diversiteit* voor de UvA als geheel. Daarnaast bespreken we twee perspectieven die kenmerkend zijn voor het werk van de commissie: *dekolonialiteit* en *intersectionaliteit* (§2).
- De noodzaak om een algemeen geaccepteerd, *niet-onderdrukkend en niet-bedreigend discours* te ontwikkelen om over diversiteit te kunnen spreken, en de aanbeveling om dergelijke terminologie gezamenlijk te ontwikkelen door middel van gesprekken en dialoog (§3).

- De bevinding dat verschillende assen van verschil, nl. *gender* en *ras/ethniciteit*, binnen de UvA op verschillende manieren worden benaderd (§4).
- Het belang van *epistemologische diversiteit*, waardoor ruimte ontstaat voor meer contextbewuste manieren om wetenschap te beoefenen die rekening houden met de positionaliteit van de persoon die kennis ontwikkelt en de perspectieven op kennisproductie verbreden tot voorbij de op Europa en de VS gecentreerde curricula en canons – perspectieven die vaak als de enige geldige vorm van kennis worden beschouwd (§5).
- *Veelvoorkomende misverstanden* over diversiteit, die floreren door het alomtegenwoordige egalitarisme en het ontstaan van een daadwerkelijk diverse universiteit in de weg staan. In de samenvatting gaan we uitgebreid in op vijf van dergelijke misverstanden. Eén misverstand willen we hier al benadrukken, namelijk het gelijkstellen van internationalisering aan diversiteit (§6).
- In §7 wordt ten slotte ingegaan op de inhoud van het rapport.

§1. Geschiedenis, mandaat en activiteiten van de Commissie Diversiteit

De Commissie Diversiteit is de derde commissie die is opgericht na de bezetting van het Maagdenhuis; nummers een en twee waren de Commissie Onderzoek Financiën en Huisvesting (COFH) en de Commissie Democratisering en Decentralisering (D&D). Tijdens die bezetting hing er een spandoek aan het Maagdenhuis, met daarop de tekst: “Geen democratisering zonder dekolonisering”, waaruit blijkt hoe centraal de plaats is die het idee van dekolonialiteit met betrekking tot onderwijs, onderzoek en democratisering in de ogen van de demonstranten innam. De centraliteit van dit idee kwam nog verder tot uiting in de vele activiteiten, colleges en debatten die werden georganiseerd rondom de kwestie van diversiteit, waar tot dan toe door de voornaamste protestbewegingen geen aandacht aan was besteed. Bestaande en nieuwe studentenbewegingen, waaronder de University of Colour, Amsterdam United en het New Urban Collective hebben samen met Rethink, de Centrale Ondernemingsraad (COR) en de Centrale Studentenraad (CSR) (die later samen de pre-commissie Diversiteit vormden) een belangrijke impuls gegeven aan de oprichting van de Commissie Diversiteit, die uiteindelijk een subcommissie werd van de Commissie D&D.

De pre-commissie Diversiteit heeft in de zomer van 2015 een mandaat opgesteld (zie de online bijlage op de website van de Commissie D&D¹) en interviews gehouden met mogelijke kandidaten voor de commissie. De commissie was in januari 2016 voltooid;² daarna hebben de leden hun eerste vergaderingen gehouden en bereidden ze de taken van de commissie voor. De commissie is op 4 maart 2016 formeel opgericht na goedkeuring door een gezamenlijke vergadering van de COR en de CSR en is gefinancierd door het College van Bestuur (CvB). De commissie is enthousiast en met spoed aan het werk gegaan en heeft haar mandaat vertaald in drie doelstellingen:

- I. Inzicht geven in, en aanbevelingen doen met betrekking tot *de getalsmatige diversiteit onder studenten en medewerkers (zowel wetenschappelijk als ondersteunend personeel)*. Teneinde deze diversiteit correct te evalueren, worden er vergelijkingen gemaakt met de diversiteit op andere relevante locaties, zoals de stad Amsterdam en andere onderwijsinstellingen. Dit onderzoek behelst een kwantitatieve analyse.³
- II. Inzicht geven in, en aanbevelingen doen met betrekking tot *de UvA als inclusief instituut*. De nadruk ligt op de ervaringen van studenten en medewerkers met betrekking tot inclusiviteit en exclusiviteit. Voelen studenten en medewerkers zich deel van de UvA-gemeenschap? Het onderzoek is met name gericht op formele en informele aspecten van inclusiviteit en exclusiviteit. Voor het informele deel van het onderzoek – ‘Onder het oppervlak van een egalitaire universiteit: alledaagse uitsluiting’ – is een originele benadering gehanteerd, waarbij de diversiteit is beoordeeld aan de hand van een verzameling verhalen en foto’s van de UvA, met speciale aandacht voor mensen met specifieke behoeften en beperkingen.⁴ Het formele deel – ‘De betekenis(sen) van diversiteit in het hoger onderwijs: leren van de ervaringen aan de UvA’ – houdt zich bezig met wat er onder diversiteit wordt begrepen binnen de EU, in Nederland en aan de UvA en vergelijkt *diversiteitsbeleid* met internationale ‘good practices’.⁵
- III. Inzicht geven in de huidige stand van zaken van en aanbevelingen doen met betrekking tot de *kennis en de onderwijspraktijk aan de UvA*. Wat wordt er onderwezen en hoe wordt dat onderwezen? In dit deel van het onderzoek wordt zowel geïdentificeerd in welke mate de kennispraktijken binnen de UvA de diversiteit onder studenten en medewerkers weerspiegelt, als de diversiteit aan denkrichtingen.⁶

Om inzicht te krijgen in een breder scala aan invalshoeken dan in de commissie zelf vertegenwoordigd, en vanwege de beperkte onderzoekstijd die de leden hadden in het licht van onze uitdagende opdracht, is er vanaf het begin voor gekozen dat de commissie nauw zou samenwerken met een team onderzoeksassistenten. Er zijn een secretaris, een coördinator en negen andere studenten aangetrokken om bij het onderzoek te assisteren.⁷ Daarnaast had de commissie het geluk dat zij twee vrijwilligers kon aantrekken die hun diensten aanboden vanwege hun betrokkenheid bij diversiteit. Al met al hebben er achttien mensen meegewerkt aan de totstandkoming van dit rapport. Daarnaast heeft een internationale raad van advies bestaande uit professor dr. M. Jacqui Alexander, professor Gurminder K. Bhambra, professor dr. Maurice Crul, dr. Ana Cruz, dr. Antonia Darder, professor dr. Philomena Essed, professor Gustavo Esteva, dr. Wendy Harcourt, dr. Isabel Hoving, professor Walter Mignolo, dr. Pierre Orelus, professor Louk de La Rive Box, professor dr. Hanneke Takkenberg, mw. Mary Tupan-Wenno en professor Catherine Walsh het onderzoek ondersteund door onze teksten te lezen en van commentaar te voorzien. In april 2016 is de commissie verhuisd, van het Roeterseilandcomplex naar haar eigen kantoor op Handboogstraat 2. Tijdens haar ambtstermijn heeft de commissie nauw contact onderhouden met de pre-commissie (nu

de 'Contactgroep' genaamd) en samen naar het eindproduct toegewerkt. De Contactgroep heeft contact gehouden met haar achterbannen en heeft meegeholpen aan de organisatie van de consultaties met de academische gemeenschap in september en een openbaar college getiteld 'Everyday Racism and the Future of the Academy. What does it mean for the academy to be a diverse and decolonial place of work and learning?' door prof. Philomena Essed op 16 juni 2016.

Er is een scala aan benaderingen gehanteerd, in overeenstemming met de aard van diversiteit zoals de commissie die voor ogen heeft. Dit rapport is dan ook het product van zowel kwantitatief als kwalitatief onderzoek, waarbij de leden zijn geïnspireerd door uiteenlopende maar vaak overlappende perspectieven, zoals intersectionele feministische theorie, dekoloniale theorie en Paradigm III-theorie, visuele antropologie, kritisch ontwikkelingsonderzoek, kritische rassentheorie en ander werk dat vraagt tekenen zet bij de voortdurende voortzetting van structurele ongelijkheid in het algemeen, en seksisme, racisme, islamofobie en validisme in het bijzonder, binnen het hoger onderwijs. Het resultaat is een interdisciplinair rapport. Wat de methodologieën betreft is het belangrijk te vermelden dat de commissie voor haar werk alle faculteiten, het Amsterdam University College (AUC), het Maagdenhuis en het Administratief Centrum heeft bezocht en leden van de academische gemeenschap van de UvA heeft geïnterviewd, van vertegenwoordigers uit de hoogste rangen van de organisatie tot studenten, administratieve medewerkers, medewerkers van secretariaten en die van de catering.⁸ Naast interviews heeft de commissie ook een enquête gehouden, relevante rapporten en gegevens verzameld, mensen uitgenodigd om te vertellen wat ze op dit gebied weten van de UvA, foto's genomen van belangrijke UvA-locaties, discussiegroepen over diversiteit georganiseerd voor medewerkers en studenten en zowel intern als extern evenementen georganiseerd om diversiteit onder de aandacht te brengen. De commissie heeft tijdens haar ambtstermijn ook activiteiten op locatie georganiseerd, gericht op bewustwording, informatie-uitwisseling en netwerken. Het werk van de commissie kenmerkt zich dus door een tweeledige benadering; die van ***onderzoek en bewustmaking***.

In overeenstemming met ons mandaat, dat voorschrijft dat de commissie overlegt met de academische gemeenschap over de resultaten van haar werk, kozen we ervoor om verder te gaan op de ingeslagen weg, dat wil zeggen: om de voornaamste voorlopige bevindingen op openbare bijeenkomsten te presenteren. Deze feedbacksessies zijn in de loop van september 2016 op verschillende locaties van de UvA gehouden, in de overtuiging dat deze bijeenkomsten waardevolle feedback zouden opleveren. De indruk die wij hadden na onze bijeenkomsten met de COR en de CSR, en de openbare bijeenkomsten op het Roeterseiland, het Science Park en in het Maagdenhuis, is dat de meeste deelnemers de overgangen en maatregelen die wij voorstellen ondersteunen. Het belangrijkste punt van kritiek was de quota. Op dit punt hebben we onze formulering afgezwakt.

Dit rapport geeft een eerste indicatie van de staat van de diversiteit binnen de UvA. Het werk dat hiermee is begonnen, moet een vervolg krijgen. Gezien het chronische tijdgebrek waardoor UvA-mensen worden geplaagd, hebben we besloten een beknopt samengevat rapport te publiceren dat zowel leesbaar als hanteerbaar is. Op de website van de Commissie D&D zullen we een uitgebreide versie van dit rapport publiceren, inclusief bijlagen met aanvullende informatie over methodologieën, data en theoretische instrumenten.⁹

§2. Het belang van diversiteit, dekolonialiteit en intersectionaliteit voor de UvA als geheel

De afgelopen decennia is er steeds meer erkenning gekomen voor het belang van diversiteit binnen de internationale academische wereld, van de Verenigde Staten tot het Verenigd Koninkrijk, en van Zuid-Afrika tot Nederland. Het is noodzakelijk de diversiteit te vergroten, opdat de universiteit, meer dan nu het geval is, een *inclusieve gemeenschap wordt, waarbinnen*: “Iedereen [...] de ruimte [krijgt] haar of zijn talenten optimaal te ontplooiën, ongeacht gender, etniciteit, leeftijd, seksuele oriëntatie, lichamelijke vermogens en maatschappelijke, culturele en levensbeschouwelijke achtergrond” (Mandaat, 2015). Wat is diversiteit? Wij houden de definitie aan die in het speciale nummer over diversiteit van *Nature*, uitgegeven in samenwerking met *Scientific American*, wordt voorgesteld: “**Diversiteit wil zeggen een inclusieve benadering, zowel van de wetenschap zelf als van de samenstelling van de groepen die het onderzoek uitvoeren**” (*Nature*, 2014: 279). Daarom pleiten wij zowel voor epistemologische diversiteit als voor diversiteit met betrekking tot de mensen die aan de universiteit studeren of er aan een probleem werken. *Nature*: “Een mix van mensen (ongeacht in welk opzicht die mensen gemixt zijn) zal een breder scala aan oplossingen voor een probleem kunnen bedenken en mogelijk maken” (idem). Met andere woorden, diversiteit is van doorslaggevend belang voor de academische kwaliteit.

De Commissie Diversiteit van de UvA werkt vanuit een ander perspectief dan de bestaande diversiteitsinitiatieven van andere Nederlandse universiteiten, zoals de Universiteit Leiden, de Vrije Universiteit en de Erasmus Universiteit. Hoewel wij allemaal van mening zijn dat het belang van diversiteit in de academische wereld vorm krijgt in steeds complexere lokale en mondiale contexten, beschouwt de Commissie Diversiteit van de UvA de rol van de universiteit en het vraagstuk van diversiteit in samenhang met problemen die het gevolg zijn van sociale ongelijkheid, waarbij de erfenis van onze koloniale geschiedenis op zowel lokaal als mondiaal niveau een rol speelt. De sociale ongelijkheid tussen jongeren in Nederland wordt significant beïnvloed door het opleidingsniveau van hun ouders. Dat proces begint al op jonge leeftijd en wordt nog versterkt omdat er al op twaalfjarige leeftijd een onderwijsrichting moet worden gekozen. Bij die ongelijkheid speelt een combinatie van factoren mee met betrekking tot sociale klasse en ras/etniciteit.

Om die ongelijkheden aan te pakken, hanteren we om te beginnen een interpretatie van diversiteit versterkt door *dekoloniaal bewustzijn*, waaraan wij een zo breed mogelijke invulling geven waardoor het relevant is voor allerlei verschillende dimensies van ongelijkheid. Dit is noodzakelijk om te zorgen dat de universiteit een inclusieve gemeenschap wordt, meer dan nu het geval is, waarbinnen iedereen – ongeacht zijn of haar gender, ras/ethniciteit, sociale klasse, levensbeschouwing, seksuele oriëntatie en/of lichamelijke vermogens – zijn of haar talenten kan ontwikkelen, zijn of haar kennis over ons historische heden kan uitbouwen en een verantwoordelijk, ethisch aanspreekbaar lid van de samenleving kan worden. ***Diversiteit is een aspect van, en zelfs een voorwaarde voor, academische kwaliteit en sociale rechtvaardigheid.***

Het begrip ‘dekolonialiteit’ is afkomstig uit het werk van academici die hoofdzakelijk uit het Zuiden komen, met name uit Latijns-Amerika, waarin een verband wordt gelegd tussen moderniteit en kolonialiteit: het tijdperk van de Westerse moderniteit was doorspekt met koloniale processen en praktijken die noodzakelijk waren voor de Westerse imperialistische expansie. Deze dragen nog altijd bij aan wereldwijde ongelijkheid. Kolonialiteit kwam tot uiting via een systeem van sociale classificatie dat een superieure positie toekende aan West-Europeanen en een inferieure positie aan mensen uit het Zuiden, aan mensen-van-kleur (Quijano, 2000, 2010). Datzelfde gebeurde vanuit Oriëntalistisch perspectief met mensen uit het Midden-Oosten (moslims), geschraagd door het idee van een ‘Botsing der Beschavingen’. Als we kijken naar de geschiedenis van de moderne disciplines, inclusief de exacte wetenschappen, dan wordt duidelijk dat het koloniale tijdperk een zeer belangrijke rol heeft gespeeld in de ontwikkeling van deze disciplines (Mignolo, 2000, 2003).

Dekolonialiteit is een poging om dat historische erfgoed van Westers centrisme te doorbreken. Dat betekent voor de academische wereld onder andere dat docenten, onderzoekers en studenten zich bewust moeten zijn van de geohistorische positie van hun discipline. Dat kan worden bereikt door opleidingen te ontwikkelen en aan te bieden waarin kennis gesitueerd wordt. Tot nu toe zijn er nog maar weinig disciplines die deze kennis, die op hun historische en huidige positie binnen de geopolitiek van de kennis reflecteert, waardig achten om door te geven aan toekomstige generaties academici (Harding, 1993, 2015).

Naast dekolonialiteit vormt een *krachtige intersectionele impuls* een verdere drijfveer voor de Commissie Diversiteit van de UvA, zowel wat betreft theorie als methodologie. Eenvoudig gezegd betekent dat dat de bestaande dimensies van verschil (waaronder bijvoorbeeld gender, ras/ethniciteit, sociale klasse, seksuele oriëntatie, lichamelijke vermogens, leeftijd en levensbeschouwing) waaruit de samenleving, de cultuur, instituten én wijzelf zijn geconstrueerd niet onafhankelijk van elkaar functioneren, maar bijdragen aan elkaars constructie. Met een intersectionele benadering vermijden we de neiging om deze dimensies van verschil van elkaar te scheiden. Die scheiding kan er

namelijk bijvoorbeeld toe leiden dat we discriminatie op grond van gender en van ras als geheel afzonderlijke fenomenen beschouwen, met als resultaat dat genderbeleid vaak alleen is gericht op witte vrouwen. Ras is domweg geen agendapunt meer als de nadruk op gender wordt gelegd, en vice versa. Door het concept intersectionaliteit kunnen we begrijpen waarom de per individu verschillende maatschappelijke positie van studenten en medewerkers bepaalt hoe zij de universiteit ervaren. Intersectionaliteit dwingt ons om gevoelig te zijn voor de uiteenlopende levenswandel, ervaringen en perspectieven onder studenten en medewerkers. Het is naar de mening van de commissie dan ook onmogelijk en onwenselijk om uitsluitend aan gender prioriteit toe te kennen, aangezien dat ertoe zou leiden dat ras/ethniciteit zou worden genegeerd en alleen ongelijkheid met betrekking tot witte vrouwen automatisch naar voren komt, bijvoorbeeld in het HR-beleid. 'Intersectionaliteit' als tweede fundamenteel uitgangspunt nemen betekent de **erkenning dat iedereen in het licht van zijn/haar specifieke situatie een rol speelt in en gepositioneerd is met betrekking tot diversiteitskwesaties**. Daar komt nog bij dat diversiteit een kwestie is die over de hele linie van de instelling moet worden aangepakt.

De verschillende dimensies van verschil zijn niet symmetrisch: vaak wordt één uiterste als de norm beschouwd (man, wit, middenklasse, seculier/atheïstisch, heteroseksueel), en het andere uiterste als 'afwijking' (vrouw, zwart, arm, religieus, homoseksueel). Dat andere uiterste krijgt vaak expliciet een label opgeplakt, in tegenstelling tot diegenen die aan de norm voldoen, die op die manier worden 'genormaliseerd' (neem bijvoorbeeld het bijvoeglijk naamwoord 'etnisch', dat uitsluitend verwijst naar mensen met een niet-Nederlandse achtergrond, alsof Nederlanders geen ethniciteit hebben). Door de 'normstellende categorie' onzichtbaar te maken, verheffen we deze boven elke discussie en versterken we de hiërarchie. Wij willen de maar al te vaak voorkomende tendens om de sterkste uitersten van dergelijke assen uit te vlakken, vermijden.

§3. Het gebrek aan een algemeen geaccepteerd, niet-onderdrukkend en niet-dreigend discours over diversiteit

Tijdens de vele gesprekken en interviews die de commissie hield, bleek al snel dat er een basaal gebrek bestaat aan een geschikt vocabulaire om over etnische/raciale diversiteit te praten, en al helemaal over dekolonisatie. Zodra het gesprek op diversiteit kwam, begonnen de meeste gesprekspartners over gender en/of internationalisering, maar ras/ethniciteit (evenals godsdienst, met name de islam) werd meestal vermeden, tenzij we het zelf ter sprake brachten. De meeste mensen voelen zich ongemakkelijk en weten niet wat voor termen ze moeten gebruiken. Een aantal studenten-van-kleur vertelden dat sommige docenten tijdens college kleinerende termen gebruikten. Zelfs toen sommige van deze studenten tegen deze termen bezwaar maakten, omdat ze kwetsend, onderdrukkend en anachronistisch zijn, was dat voor bepaalde docenten geen reden om deze niet meer te gebruiken. Het gebruik van ongewenste terminologie is uiteraard nog maar het topje van de ijsberg, zoals uit veel ervaringen en verhalen van studenten en medewerkers blijkt: een veel groter probleem is het **eurocentrisme van de canon en de**

lesstof waarbij geen vraagtekens worden gezet. Internationale bewegingen die vragen stellen als “Waarom is mijn curriculum zo wit?” en “Waarom zijn al mijn docenten wit?” hebben de aandacht gevestigd op dit bredere probleem.

De ongemakkelijkheid wat betreft etnische/raciale terminologie houdt deels verband met de algemene ongemakkelijkheid en onzekerheid die Nederlanders voelen als het gaat om ras/ethniciteit als een belangrijke sociale en symbolische grammatica. Deze ongemakkelijkheid komt soms tot uiting in de vorm van verbale agressie, soms in de vorm van ongepaste, neerbuigende koosnaampjes (‘allochtoontje,’ ‘zwartje’) en soms als het onvermogen om ook maar iets te zeggen.

Het is duidelijk dat de diversiteit niet wordt bevorderd door het onderwerp te vermijden of ongepaste terminologie te gebruiken. Met betrekking tot ras/ethniciteit zullen we voor medewerkers en studenten termen gebruiken als zmv (= ‘zwart, migrant en vluchteling’) of ‘van-kleur’. Daarnaast gebruiken we ‘geminoriseerd’ om te voorkomen dat de status als etnische minderheid wordt genormaliseerd en in plaats daarvan het actieve aspect van het proces te benadrukken: mensen zijn alleen leden van een minderheidsgroep, of worden zo beschouwd, als ras/ethniciteit als een sociaal relevante categorie wordt beschouwd. De commissie wil geenszins correcte terminologie voorschrijven of aan censuur doen, aangezien dit een geleidelijk proces is dat zijn eigen traject heeft. Het probleem van terminologie moet binnen de gehele instelling aan de orde worden gesteld en ontwikkeld door middel van colleges, gesprekken en discussies, om de ‘geletterdheid’ en welbespraaktheid met betrekking tot diversiteit te verbeteren, evenals de bewustwording.

§4. Verschillende verschillen vergeleken: Nederland als geheel en de UvA

Wat **genderdiversiteit** betreft is er een brede consensus, met slechts een paar uitzonderingen, dat er maatregelen moeten worden genomen om te garanderen dat vrouwelijke medewerkers de academische ladder moeten kunnen beklimmen op een wijze die evenredig is met hun aantallen in de academische wereld. Die consensus heeft echter in de loop der jaren maar weinig resultaat opgeleverd, en vrouwelijke medewerkers hebben kille verhalen in overvloed over marginalisatie, overgeslagen worden voor promoties en andere voorbeelden van alledaags seksisme. Dat genderdiversiteit – in ieder geval verbaal – breed wordt ondersteund ligt echter in de lijn van ons nationale zelfbeeld met betrekking tot gendergelijkheid én het vrij algemeen geaccepteerde besef dat meer genderdiversiteit tot betere wetenschappelijk resultaten leidt. Die positieve houding ten opzichte van gendermaatregelen komt bijvoorbeeld tot uiting in het Aspasia-programma van NWO, dat veelbelovende jonge vrouwelijke academici helpt om universitair hoofddocent te worden. Er worden statistische gegevens verzameld om de vorderingen van vrouwen binnen de academische wereld in kaart te brengen, zonder dat daartegen wordt geprotesteerd. Maar ondanks al die

inspanningen wordt het huidige landelijke percentage vrouwelijke hoogleraren in Nederland geschat op 20%, een betreurenswaardig percentage. Bij de UvA ligt dit percentage op 19% (rapport LNVH, 2015), waarmee de UvA landelijk de vijfde plaats inneemt.¹⁰ Interessant genoeg zijn de verschillende initiatieven op gendergebied niet bekritiseerd op een verondersteld gebrek aan kwaliteit waartoe zij zouden leiden, in sterk contrast met de maatregelen in de context van etnische/raciale diversiteit, die haast als vanzelf regelmatig op heftig verzet stuiten.

De belangrijkste nationale maatregel op het gebied van *etnische/raciale diversiteit* was het NWO-programma Mozaïek (2004–2012), dat was gericht op het laten instromen van excellent presterende studenten uit etnische minderheidsgroepen in een promotietraject. Het werd door NWO georganiseerd in samenwerking met het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW). In 2002 werd duidelijk dat etnische minderheden nauwelijks vertegenwoordigd waren in het wetenschappelijk personeel, hoewel er steeds meer zmv-studenten afstudeerden. Een en ander vroeg om extra inspanningen. Voor het programma werd jaarlijks een groep van ongeveer twintig zmv-studenten geselecteerd die deels door NWO en deels door hun eigen universiteit werden gefinancierd. In de loop van het Mozaïek-programma zijn er ongeveer 200 zmv-studenten gepromoveerd, maar het programma is direct afgeschaft door het eerste kabinet-Rutte. Het loont de moeite om te bespiegelen over de redenen waarom deze vaak uitstekende studenten, met indrukwekkende cijferlijsten, in eerste instantie niet konden deelnemen aan een regulier promotietraject. De officieel gegeven redenen hadden vaak betrekking op hun gebrek aan goede netwerken en rolmodellen, een gebrekkige beheersing van het Nederlands en relatief weinig steun vanuit thuis (Wolff, 2013). Volgens Essed en Goldberg (2002) speelt het mechanisme van ‘cloning’ hierbij een rol; het proces waarbij studenten persoonlijk door een mentor of hoogleraar worden uitgekozen wordt verstoord door deze studenten, die gewoon te veel van hen verschillen.¹¹

Het is duidelijk dat er met betrekking tot etnische/raciale diversiteit geen nationale of lokale infrastructuur voor zmv-studenten of -medewerkers is die vergelijkbaar is met die voor vrouwen. Evenmin is er een dwingende nationale consensus dat er iets aan de raciale/etnische diversiteit binnen de academische wereld moet worden gedaan. Meestal wordt er geen urgentie ervaren of onderkend: “iedereen die genoeg talent heeft, kan naar de universiteit. De leden van deze groepen krijgen, als ze hier lang genoeg zijn en de juiste houding en interesses hebben ontwikkeld, automatisch een academische functie.” Dat gebrek aan betrokkenheid blijkt ook uit het ontbreken aan routinematig gegenereerde statistische gegevens over docenten en studenten uit een etnische minderheid, vaak verdedigd met als argument de bescherming van de privacy (terwijl gegevens over gender volop beschikbaar zijn en kennelijk minder gevoelig liggen).

Dit gebrek aan betrokkenheid, aan infrastructuren om achterstelling recht te trekken en aan concrete maatregelen houdt duidelijk verband met de redenering dat gerichte

maatregelen zullen leiden tot een daling van de kwaliteit van het wetenschappelijk onderwijs en onderzoek. Soms wordt dat openlijk gezegd, en zelfs voor vanzelfsprekend gehouden, maar soms is deze aanname meer impliciet. Maar ondanks het progressieve imago van de UvA heeft dit meer betrekking op gender dan op ras/ethniciteit en wordt algemeen aangenomen dat dit terecht is. Vaak wordt intolerantie jegens groepen die als raciale, etnische en religieuze minderheden worden beschouwd gelegitimeerd als 'bescherming van gender-gelijkheid en seksuele gelijkheid'. Minderheden worden tegen elkaar uitgespeeld. Waarom is dat? Waarom wordt één verschil (gender) wel als legitieme reden voor ongerustheid en beleidsmaatregelen gezien, terwijl dat voor een ander verschil (ras/ethniciteit) niet het geval is? De Commissie Diversiteit kan zich niet aan de conclusie onttrekken dat de UvA aan het typisch Nederlandse euvel leidt dat genderverschillen als oorzaak van onacceptabele achterstand worden beschouwd en moeten worden gecompenseerd, terwijl de kwestie van ras/ethniciteit buiten beeld wordt gehouden (Wekker, 2016). Ras/ethniciteit is een controversiële variabele, waarvan de rol die deze speelt in het dagelijks leven en het onderwijs vaak wordt ontkend. Als deze kwestie wel wordt erkend, wordt de verantwoordelijkheid gelegd bij mensen-van-kleur zélf, van wie wordt geëist dat zij zich aanpassen aan de Nederlandse samenleving wat betreft taal, mores, ambities en netwerken. In dit zogenaamde 'cultureel-tekort-model' (Essed en Goldberg, 2002) wordt de verantwoordelijkheid om actie te ondernemen in ieder geval deels verschoven van instituten zoals universiteiten naar de benadeelde partijen zelf, inclusief hun familie, cultuur, gemeenschap en waardestelsel.

Andere dimensies, zoals seksuele oriëntatie en levensbeschouwing, behoeven vergelijkbare aandacht, maar de beschikbare ruimte laat dat hier niet toe. We beperken ons tot de korte waarneming dat gender en seksuele oriëntatie de afgelopen decennia weliswaar lakmoesproeven zijn geworden voor moderniteit en Nederlander-zijn, maar volgens LGBTIQ's¹² aan de UvA bestaat de reactie op niet-normatieve seksuele oriëntatie meestal toch uit ongemakkelijkheid, oorverdovende stilte of zelfs grappen achter iemands rug, terwijl de levensbeschouwelijke standaardhouding seculier is (of liever gezegd: atheïstisch).

§5. Inclusiviteit en de geopolitiek van kennis

Universiteiten hebben altijd een belangrijke rol gespeeld bij de wereldwijde productie en reproductie van kennis en doen dat nog steeds. Het is noodzakelijk om na te denken over hun rol binnen de geopolitiek van kennis (Hountondji, 1997; Mignolo, 2011; Santos, 2014). De geschiedenis van de universiteit is verstrengeld met de koloniale geschiedenis van de Westerse moderniteit. Universiteiten hebben een belangrijke rol gespeeld bij het articuleren van de kloof tussen modern en koloniaal. De hoofdzakelijk 'Westers gecentreerde' benadering van kennis die onze 'globale universiteiten' hanteren is een erfstuk uit de moderne/koloniale geschiedenis. De reproductie van Westers gecentreerde of 'monoculturele' kennis is het resultaat van een dubbel ontkenningmechanisme: de ontkenning van de positionaliteit van Westerse kennis

gecombineerd met de ontkenning van andere soorten kennis. Daardoor kon ‘Westers gecentreerde’ kennis de indruk wekken dat het de enige geldige kennis was en is het de norm geworden (Vázquez, 2011).

In hedendaagse curricula wordt te vaak alleen het dominante wetenschappelijke perspectief vertegenwoordigd, waarbij alternatieve of kritische geluiden worden genegeerd of zelfs uitgesloten. Niet alle onderzoekers en docenten realiseren zich of doceren dat kennis mede wordt gevormd door de context waarin deze wordt geproduceerd en beoordeeld. Kennis wordt nu eenmaal gecreëerd door specifieke personen (historisch gezien vaak witte mannen), wordt door specifieke fondsen mogelijk gemaakt (industrie, overheid, financieringsinstanties), ontstaat vanuit een specifieke politieke of commerciële agenda (kolonialisme, slavernij, godsdienst, oorlog, ‘ontwikkeling van de derde wereld’, democratie, integratie, commercialisering van geneesmiddelen en zorg, kapitalisme, neoliberalisme) en wordt geïnspireerd door specifieke wereldbeschouwingen en normen (in Nederland momenteel: secularisme en de emancipatie van vrouwen en LGBTIQ’s). Uiteraard zijn de mensen die deze kennis beoordelen en gebruiken ook ingebed in een context, net als de UvA zelf. Met andere woorden: kennis is ‘gepositioneerd.’

Zoals Haraway (1988) en Harding (2015) hebben laten zien, is kennis met een hoger waarheidsgehalte ***kennis waarvan de locatie/het gepositioneerd zijn duidelijk is.*** Volgens ons is de erkenning van de geohistorische locatie van kennis noodzakelijk voor het realiseren van meer inclusieve kennispraktijken, die een diverse benadering van onderwijs, studie en onderzoek stimuleren. Diversiteit met betrekking tot kennis betekent meer inclusiviteit en een verschuiving van grotendeels monoculturele en ‘gesloten’ vormen van deskundigheid naar pluriculturele en ‘open’ vormen van deskundigheid. Dat zou tegelijk actieve bespiegeling mogelijk maken op de verantwoordelijkheid van universiteiten ten opzichte van de wereldwijde kennispolitiek.

De commissie breekt een lans voor het belang van epistemologische diversiteit, die ruimte geeft aan meer contextbewuste vormen van wetenschapsbeoefening, waarbij de positionaliteit van de persoon met kennis wordt erkend en bredere perspectieven worden geboden op kennisproductie, die verder gaan dan de op Europa en de VS gecentreerde curricula en canons, die tot op heden als de enige geldige vormen van kennis zijn beschouwd. De erkenning van de geohistorische positionaliteit van de universiteit en haar kennispraktijken is een voorwaarde voor de verandering naar een inclusieve academische gemeenschap. Als we dat traject volgen, zullen we deskundigheid kunnen ontwikkelen die opener is en een hoger waarheidsgehalte heeft, zodat diversiteit en academische kwaliteit tot bloei kunnen komen.

Maar laat één ding duidelijk zijn: we betogen *niet* dat het ideaal van objectieve wetenschap moet worden losgelaten. In plaats daarvan pleiten we voor ‘sterke

objectiviteit' binnen de wetenschap (Harding, 2015). Daarvoor moet rekening worden gehouden met het feit dat een groot deel van onze wetenschappelijke kennis onder andere wordt beïnvloed door de achtergronden, perspectieven en belangen van onderzoekers en de instituten die hen financieren, en dat de kennis die wordt ontwikkeld slechts een *deel* is van wat er allemaal te weten valt. Door de wetenschap diverser te maken kan deze kennis worden uitgebreid.

§6. Veelvoorkomende misverstanden met betrekking tot diversiteit

Het alomtegenwoordige egalitarisme vormt een goede voedingsbodem voor *veelvoorkomende misverstanden* over diversiteit, die de realisatie van een daadwerkelijk diverse universiteit in de weg staan. Die misverstanden zijn:

- *“Onze meritocratie/ons egalitarisme garandeert gelijkheid”*
- *“Gerichte maatregelen brengen de kwaliteit in gevaar”*
- *“Wetenschap is niet afhankelijk van actoren en machtsstructuren”*
- *“De canon is leidend”*
- *“Goede wetenschappers zijn niet godsdienstig”*
- *“Diversiteit is internationalisering”*

Wat de eerste vijf misverstanden betreft verwijzen we naar de samenvatting van het rapport, waarin deze worden behandeld. Hier bespreken wij het misverstand dat 'aan diversiteit doen' simpelweg een kwestie is van internationale studenten aantrekken, aangezien zij diversiteit met zich meebrengen, en er dus geen specifieke maatregelen nodig zijn ten bate van geminoriseerde Nederlandse studenten, met andere woorden, dat internationalisering gelijk is aan diversiteit. Hoewel de aanwezigheid van internationale studenten een verrijking vormt voor de academische omgeving en deze studenten wel degelijk diversiteit met zich meebrengen, is het niet juist om diversiteit gelijk te stellen aan internationalisering, aangezien diversiteit ook specifiek moet zijn gericht op Nederlandse zmv-studenten. Er zijn specifieke maatregelen nodig om deze studenten aan te trekken en te behouden. Als er geen onderscheid wordt gemaakt tussen deze twee concepten en de verschillende redeneringen daaromheen, kan de fictie staande worden gehouden dat “als we voor internationalisering zorgen, de diversiteit vanzelf geregeld is”.

§7. Inhoud van het rapport

Hoofdstuk 1, 'Diversiteit en sociale gelijkheid aan de Universiteit van Amsterdam in cijfers', bevat een kwantitatieve analyse die een referentiepunt geeft voor de demografische samenstelling van de UvA in 2016. Er zijn data verzameld uit relevante rapporten en bestaande databases, zoals UvAData, 1cijferHO en Statline. Daarnaast is er onder studenten en medewerkers een *enquête* gehouden. In dit hoofdstuk worden de samenstelling en ervaringen van studenten en medewerkers in kaart gebracht, met gender en etniciteit als betekenisvolle variabelen, waarbij ook rekening is gehouden met

klasse, seksuele oriëntatie, levensbeschouwing en lichamelijke beperkingen. Er worden inzichten gepresenteerd in het verband tussen gender en etniciteit en studie-/loopbaanvoortgang, evenals inzichten in het verband tussen diversiteit en het ervaren van insluiting/uitsluiting en houdingen ten opzichte van 'diversiteitsinitiatieven'.

In hoofdstuk 2, 'Onder het oppervlak van een egalitaristische universiteit', worden verschillende *kenmerkende verhalen* van UvA-studenten en -medewerkers gepresenteerd die tijdens interviews zijn verzameld. Deze verhalen gaan over alledaagse ervaringen met seksisme, racisme, validisme en uitsluiting die meestal 'onder het oppervlak' verborgen blijven. De verhalen geven een beeld van de huidige situatie aan de UvA met betrekking tot diversiteit en verlenen meer inzicht in de achterliggende gedragspatronen en houdingen. Daarnaast worden er foto's van UvA-gebouwen (binnen- en buitenkant) gedeconstrueerd om de toegankelijkheid van de gebouwen te beoordelen.

In hoofdstuk 3, 'De betekenis(sen) van diversiteit in het hoger onderwijs', worden de betekenissen geïdentificeerd die samenhangen met het concept 'diversiteit', plus de gevolgen daarvan voor het overwinnen of juist reproduceren van discriminatie in het hoger onderwijs. Tot de gebruikte methodes behoren een analyse van de hoofdlijnen van het beleid ten aanzien van diversiteit op EU-niveau, nationaal niveau en UvA-niveau, plus semigestructureerde interviews met decanen, docenten en programmaleiders. Het team heeft 21 personen geïnterviewd, waaronder vijf van de zeven decanen van de UvA, en een analysetool ontwikkeld om de bevindingen inzichtelijk te maken.

In hoofdstuk 4, 'Diversiteit in onderwijs en studie', wordt diversiteit beschouwd als een set onderwijs- en studiepraktijken. Er is een theoretisch kader ontwikkeld voor de analyse van diversiteit in samenhang met wat er wordt onderwezen en hoe dat aan de UvA gebeurt. Om zowel structurele en pedagogische praktijken te identificeren die verschil ontmoedigen of juist stimuleren, zijn er interviews en discussiekringen met studenten en medewerkers georganiseerd, waarvoor een toolkit en handleiding zijn ontworpen. Daarnaast heeft het team diepgaande semigestructureerde interviews gehouden met belangrijke informanten uit de faculteiten.

In hoofdstuk 5 wordt een aantal beleidsadviezen gepresenteerd.

De Commissie Diversiteit hoopt dat dit rapport het startschot zal zijn voor een vruchtbare, productieve periode waarin de academische gemeenschap van de UvA zich op diversiteit zal richten, zowel bottom-up als top-down en overal daartussen.

Amsterdam, 24 september 2016.

1. Diversiteit en sociale gelijkheid aan de Universiteit van Amsterdam in cijfers

In dit hoofdstuk onderzoeken we een aantal thema's kwantitatief:

- **Diversiteit:** Wat is de samenstelling van de studenten- en medewerkerspopulatie? Is de universiteit 'divers' genoeg? (§1 en 2)
- **Gelijkheid wat kansen betreft:** Presteren mensen die worden beschouwd als behorend tot een minderheid even goed? (§1 en 2)
- **Gelijkheid wat ervaringen betreft:** Ondervinden sommige mensen meer uitsluiting en discriminatie dan anderen? (§3)
- **Meningen over diversiteit:** Hechten studenten en medewerkers waarde aan een diverse omgeving, en vinden zij dat er actie moet worden ondernomen? Wie hebben er over het algemeen zulke meningen en wie juist niet? (§3)

De data die wij hebben gebruikt zijn afkomstig uit verschillende bronnen. De twee voornaamste bronnen zijn:

- Administratieve gegevens: hoofdzakelijk UvAData en de nationale database 1cijferHO.¹³ Deze bevat informatie over gender (studenten en medewerkers) en etnische achtergrond (studenten).
- Een enquête onder alle studenten en medewerkers van de universiteit, waarbij we ervaringen en meningen hebben gevraagd over verschillende kenmerken, zoals gender, etnische achtergrond, sociale klasse, seksuele oriëntatie, levensbeschouwing en lichamelijke vermogens/beperkingen.

Over de enquête

De enquête is ontwikkeld in samenwerking met een groot aantal partijen, waaronder de Contactgroep. Alle studenten en medewerkers hebben in een e-mail (in het Nederlands en in het Engels) een link naar de enquête ontvangen.¹⁴ (Zie de online appendix voor meer informatie over de enquête, de gebruikte methodes en de data.) Van de medewerkers vulden 2.815 respondenten de enquête in. Dat komt in verhouding tot de 8.998 mensen die als UvA-personeel zijn geregistreerd¹⁵ neer op een responspercentage van 31%. Van de studenten vulden er 3.841 de enquête in, wat neerkomt op ongeveer 10% van het totale aantal ingeschreven studenten (36.649).¹⁶ Vrouwen waren licht oververtegenwoordigd. De etnische samenstelling van de studenten onder de respondenten kwam sterk overeen met de samenstelling van de studentenpopulatie als geheel.

Net als iedere enquête, en zeker enquêtes die via e-mail worden verspreid, is deze waarschijnlijk niet helemaal representatief voor de universiteit als geheel. Waarschijnlijk zijn mensen met veel affiniteit met diversiteit en inclusiviteit oververtegenwoordigd. Maar aangezien de aantallen respondenten groot zijn, met name bij de medewerkers, geeft de enquête wel een beeld van de omstandigheden en meningen van een substantieel deel van de universiteitspopulatie. Daarnaast stellen deze grote aantallen ons in staat om trends te identificeren, bijvoorbeeld om te onderzoeken of bepaalde ervaringen en meningen vaker voorkomen bij bepaalde groepen respondenten dan bij andere.

§1. Samenstelling van de studentenpopulatie en studievoortgang

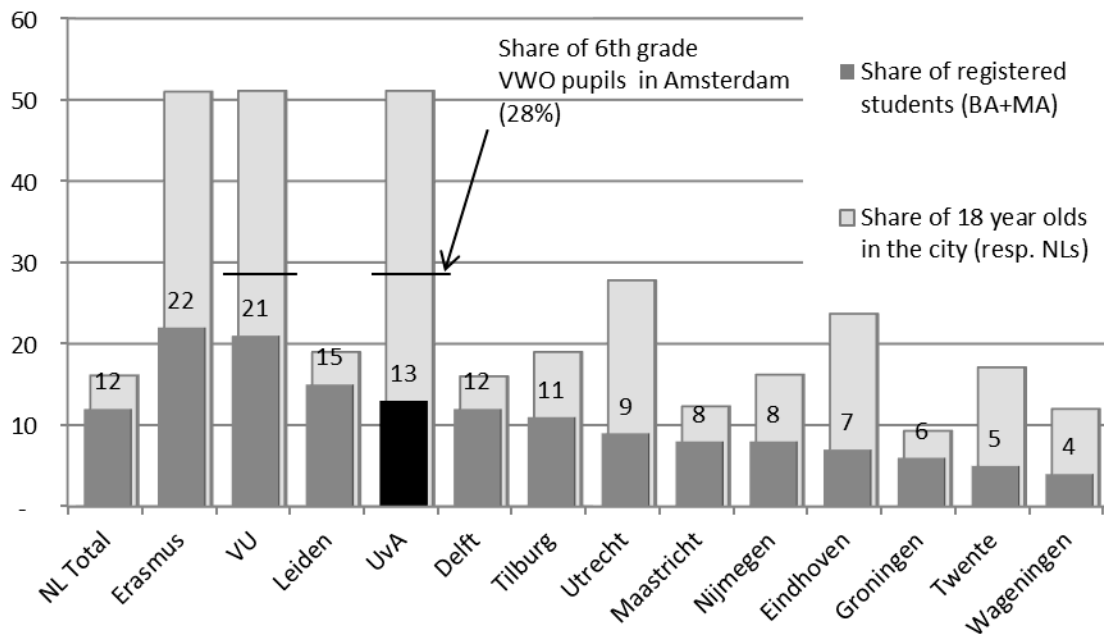
Is de Universiteit van Amsterdam divers en eerlijk? Is zij divers en eerlijk genoeg?

Samenstelling van de studentenpopulatie

Van het totale aantal studenten dat voor 2015/2016 is ingeschreven aan de universiteit heeft 13% een 'niet-Westerse' immigrantenachtergrond (data: 1cijferHO).¹⁷ Als we internationale studenten meetellen, komt dat aandeel op 14%.¹⁸

Is dat 'divers' genoeg? In vergelijking met andere universiteiten in steden met vergelijkbare percentages inwoners met een 'niet-Westerse' achtergrond is dat aandeel van 13% laag te noemen. Aan de Vrije Universiteit Amsterdam (VU) heeft 21% van de studentenpopulatie een 'niet-Westerse' achtergrond en aan de Erasmus Universiteit Rotterdam ligt dat aandeel op 22%. (Figuur 1 toont de percentages mensen met een 'niet-Westerse' achtergrond onder respectievelijk universitaire studenten aan alle Nederlandse universiteiten, 18-jarigen in de betreffende steden en leerlingen 6 vwo in Amsterdam.) Hoewel de UvA is gevestigd in de etnisch meest diverse stad van Nederland, waar meer dan 50% van de 18-jarigen en 28% van de leerlingen van de zesde klas van het vwo

Figure 1. Share of people with 'non-western' backgrounds^a (in %)



Source: 1cHO 2015/2016 (universities); CBS Statline 2014 (cities); OIS 2015/2016 (VWO Amsterdam)

^a) Includes VWO students and students with alternative secondary education. International students are excluded.

Note: Leiden is close to the Hague (where 47% of the 18-year olds have a 'non-western' background)

een 'niet-Westerse' achtergrond heeft, komt het aandeel binnen de universiteit niet boven het landelijk gemiddelde uit. **Voor een universiteit die zichzelf presenteert als zijnde geworteld in de stad Amsterdam is deze 13% onbevredigend.**

In vergelijking met de VU en de Erasmus Universiteit Rotterdam is met name het aandeel studenten van Turkse of Marokkaanse afkomst aan de UvA erg laag (3% aan de UvA tegenover 7% aan de VU en de Erasmus Universiteit Rotterdam); in absolute cijfers: 208 Turks- en Marokkaans-Nederlandse studenten begonnen in 2015/2016 aan een bacheloropleiding aan de VU tegenover 123 aan de UvA (zie tabel 1). Dit verschil zou erop kunnen duiden dat studenten met een 'niet-Westerse' achtergrond de UvA beschouwen als minder open voor etnische, raciale en levensbeschouwelijke diversiteit.

Table 1. Share of people with 'non-western' backgrounds^a (in %)

	Share of first year university students						Share of 18y-olds in cities/NL		
	NL	Erasmus	VU	Leiden	UvA	Delft	NL	A'dam	R'dam
Antilles & Aruba	1.0	1.6	0.8	1.4	1.0	1.3	1.4	2.2	6.0
Surinam	1.8	4.0	3.3	2.6	2.7	1.1	2.6	11.9	10.3
Morocco	1.5	3.6	3.8	1.7	1.4	1.1	3.1	15.2	10.2
Turkey	1.7	3.7	3.0	1.7	1.9	1.4	3.4	7.9	11.2
Ant., Aruba & Sur.	2.8	5.6	4.1	4.0	3.7	2.4	4.0	14.1	16.3
Mor. & Tur.	3.2	7.3	6.8	3.4	3.3	2.5	6.5	23.1	21.4

Source: 1cHO 2015/2016 (universities) and Statline 2014 (cities/NL)

^a) Includes VWO students and students with alternative secondary education that are registered at a university for the first time (2015) at Bachelorlevel. International students are excluded.

Moet de Universiteit van Amsterdam zich afmeten aan andere Nederlandse universiteiten? Een ruwe schatting, gebaseerd op een vergelijking van universitaire studenten met het totale aantal 18-jarigen in Nederland, wijst op een kloof tussen etnisch-Nederlandse jongeren en jongeren van 'niet-Westerse' afkomst. Van die eerste groep gaat 19% naar de universiteit, terwijl bij de tweede groep dat aandeel op 12% ligt.¹⁹ Uiteraard zijn niet alleen de universiteiten verantwoordelijk voor dat verschil. Studieloopbanen worden nu eenmaal bepaald door een veelheid aan maatschappelijke factoren. Een aantal van die mechanismen zijn oneerlijk en versterken ongelijkheid, zoals bijvoorbeeld het feit dat in Nederland kinderen van laag opgeleide ouders het advies krijgen om voor een lager onderwijsniveau te kiezen dan kinderen die even hoog scoren op hun basisschooltoetsen maar hoger opgeleide ouders hebben. Als gevolg daarvan behalen zij middelbare-schooldiploma's van een lager niveau (CBS 2016; Inspectie van het Onderwijs, 2016). Uit onderzoek is gebleken dat kinderen van immigranten met name profiteren van een laat keuzemoment en minder vaak een alternatief, minder 'rechtlijnig' onderwijstraject volgen (Crul *et al.*, 2012; Wolff, 2013). Deze jongeren profiteren van de mogelijkheid om van onderwijsniveau te wisselen en te 'stapelen'. Daarom zijn schakelprogramma's belangrijk om studenten met een 'niet-Westerse' achtergrond in staat te stellen naar de universiteit te gaan. Hoewel algemeen wordt erkend dat het garanderen van een eerlijk onderwijsstelsel deels buiten de verantwoordelijkheid van de universiteit valt en dit op alle niveaus moet worden bestudeerd en verbeterd, ontslaat dat de universiteit nog niet van de verplichting om haar deel van de verantwoordelijkheid te nemen.

Over de gehele breedte van de UvA is er een kloof tussen het aantal vrouwelijke en het aantal mannelijke studenten: 56% van alle UvA-studenten is vrouwelijk.²⁰ Dat geldt voor alle etnische groepen. Op masterniveau ligt het aandeel vrouwelijke studenten nog hoger, op 58%.

Opmerking over het gebruik van terminologie

Wij zijn ons ervan bewust dat het gebruik van data over etnische achtergronden gevoelig ligt, aangezien dit al snel kan leiden tot

stereotypering en profilering. Desalniettemin vragen ongelijkheidskwesties om de registratie en analyse van kenmerken zoals etnische achtergrond. Deze data dienen uitsluitend op geaggregeerd niveau te worden gebruikt om trends te verkennen en niet op individueel niveau, omdat dit een nog grotere kans op stereotypering en discriminatie met zich meebrengt.

Daarom zijn onze analyses gebaseerd op categorieën die in de Nederlandse samenleving gangbaar zijn, zoals 'autochtoon' (beide ouders geboren in Nederland), 'Westerse allochtoon' (minimaal één ouder geboren in een 'Westers' land) en 'niet-Westerse allochtoon' (minimaal één ouder geboren in een 'niet-Westers' land). Om echter polariserende en radicaliserende (wit/niet-wit) bijbetekenissen te vermijden,

onthouden we ons van het gebruik van die specifieke termen. We verwijzen naar deze categorieën als een 'etnisch-Nederlandse' achtergrond hebbende en een immigrantenachtergrond, met een afkomst uit een 'niet-Westers' of een 'Westers' land.

We gebruiken de termen 'niet-Westers' en 'Westers' met enige tegenzin. Deze weerspiegelen namelijk geen objectieve geografische locatie – zoals wordt gesuggereerd – maar zowel waargenomen als veralgemeniseerde socioculturele en sociaaleconomische verschillen, en hebben daardoor een stigmatiserend effect. Dat blijkt bijvoorbeeld uit het feit dat Japan en Indonesië formeel als 'Westerse' landen worden beschouwd.

Studievoortgang

Aan alle universiteiten vertonen *studenten met een 'niet-Westerse' achtergrond meer uitval en een tragere studievoortgang dan hun etnisch-Nederlandse*

medestudenten.²¹ Aan de meeste universiteiten is het aandeel studenten dat hun bacheloropleiding in vier jaar voltooit van studenten met een 'niet-Westerse' achtergrond meer dan 10% kleiner dan dat van studenten met een etnisch-Nederlandse achtergrond, zelfs als er ook voor het niveau van de middelbare-schoolopleiding wordt gecorrigeerd. De UvA, de VU en de Erasmus Universiteit Rotterdam (en ook de TU Delft) presteren iets beter, hoewel studenten met een 'niet-Westerse' achtergrond nog altijd in het nadeel zijn (zie tabel 2).

Aan de UvA stopte 29% van de studenten met een etnisch-Nederlandse achtergrond met hun studie na het eerste jaar, terwijl dat aandeel onder de studenten met een 'niet-Westerse' achtergrond op 37% lag.²² Van de studenten die doorgingen, voltooide 75% van de studenten met een etnisch-Nederlandse achtergrond de bacheloropleiding in vier

Table 2. Share of second-year BA students who obtained a diploma within four years^a (in %)

	Ethnic Dutch	'Non-Western'	Difference
<i>NL Total</i>	76	69	-7
1 Erasmus	79	75	-4
2 Delft	60	55	-5
3 UvA	75	68	-7
4 VU	80	71	-9
5 Nijmegen	81	71	-10
6 Leiden	76	65	-11
7 Tilburg	80	69	-11
8 Utrecht	82	71	-11
9 Eindhoven	72	61	-11
10 Groningen	72	61	-11
11 Twente	69	55	-14
12 Wageningen	82	65	-17
13 Maastricht	85	67	-18

Source: 1cHO (2015/2016)

^a) Students with VWO diplomas who started in 2011

jaar, in vergelijking met 68% van de studenten met een 'niet-Westerse' achtergrond (zie tabel 2). Dat betekent dat van alle studenten die aan een universitaire opleiding begonnen, 53% respectievelijk 43% in vier jaar afstudeerde. Aan de VU voltooide 80% van de etnisch-Nederlandse studenten die na het eerste jaar verder gingen de opleiding in vier jaar, in tegenstelling tot 71% van de studenten met een 'niet-Westerse' achtergrond. Aan de Erasmus Universiteit Rotterdam bedroeg dat verschil slechts 4% (79% tegenover 75%) (zie tabel 2).

In alle etnische groepen presteren vrouwen beter dan mannen. Zo voltooide bijvoorbeeld 80% van de etnisch-Nederlandse vrouwelijke studenten die na het eerste jaar bleven studeren hun opleiding in vier jaar, terwijl bij de mannelijke studenten dat aandeel op 68% lag.²³ Onder de studenten met een 'niet-Westerse' achtergrond was het aandeel respectievelijk 75% (voor vrouwen) en 59% (voor mannen). Daaruit blijkt hoe noodzakelijk het is om verschillende kenmerken tegelijk in beschouwing te nemen: een 'niet-Westerse' achtergrond hebben verkleint de kansen op blijven studeren na het eerste jaar en het voltooien van de opleiding in vier jaar, maar die kansen lopen nog verder terug als de student in kwestie een man is.

Wie zijn de studenten die aan de enquête deelnamen?

Wie zijn de studenten die de enquête hebben ingevuld? De etnische samenstelling van de groep student-respondenten komt bijna exact overeen met die van de studentenpopulatie van de UvA (zie tabel 3). In vergelijking met de studentenpopulatie zijn vrouwen iets oververtegenwoordigd onder de respondenten (61%). Het merendeel van de respondenten uit de studentenpopulatie studeert aan de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen (FMG: 28%), de Faculteit der Geesteswetenschappen (FGw: 24%), de Faculteit der Natuurwetenschappen, Wiskunde en Informatica (FNWI: 20%), of de Faculteit Economie en Bedrijfskunde (FEB) 11%), wat de studentenpopulatie als geheel weerspiegelt.²⁴ De bevindingen van de enquête onder studenten zijn voornamelijk op deze faculteiten van toepassing.

Van de respondenten met een 'niet-Westerse' afkomst was een ruime meerderheid geboren en/of opgegroeid in Nederland: 62% was hier geboren (formeel de 'tweede generatie') en 13% is hier als kind van jonger dan 17 jaar komen wonen (formeel de '1,5-generatie') (zie tabel 3). Een kwart (24%) van de respondenten met een 'niet-Westerse' achtergrond kwam naar Nederland toen zij 17 of ouder waren, dus dit zijn waarschijnlijk internationale studenten die zonder hun ouders naar Nederland zijn gekomen. Studenten met een 'Westerse' achtergrond zijn relatief vaak internationale studenten (46%). Om de interpretatie van de resultaten te vergemakkelijken, hebben we voor de overige analyses de tweede generatie en de 1,5-generatie samengevoegd onder de aanduiding 'tweede generatie', in tegenstelling tot respondenten die als volwassene naar Nederland zijn gekomen (de 'eerste generatie', hier aangeduid als 'internationale studenten').

Table 3. Ethnic background and immigrant generation of the student respondents, compared with 1cHO data^a

	Ethnic background			Immigrant generation				
	Survey		1cHO	Survey				1cHO
	N	%	%	2nd gen	1.5 gen	1st gen/ internat	Total	1st gen/ internat
				%	%	%	%	%
Ethnic Dutch (ED)	2343	68	68					
'Non-western' (NW)	512	15	14	62	14	24	100	23
'Western' (W)	603	17	18	49	5	46	100	51
Total	3458	100	100					

Source: Survey Diversity Commission and 1cHO (2015/2016).

^{a)} These figures include all students registered at Uva, with all secondary education levels (including international students).

§2. Samenstelling personeelsbestand en functies

Hier zullen we ons op basis van administratieve gegevens eerst richten op gender. Daarna bespreken we de etnische samenstelling op basis van de enquêtegegevens.

Samenstelling personeelsbestand en functies (gender)

Hoewel er ongeveer evenveel mannen als vrouwen in dienst zijn bij de UvA (48% van de medewerkers is vrouw), is er sprake van een lichte onbalans als we het wetenschappelijk personeel en het ondersteunend personeel afzonderlijk beschouwen. Onder het wetenschappelijk personeel (WP) is het aandeel vrouwen 43%, terwijl dit bij het ondersteunend en beheerspersoneel (OBP) 57% is (zie tabel 4). Het aandeel vrouwen varieert per faculteit: van 23% van het wetenschappelijk personeel aan de Faculteit Economie en Bedrijfskunde tot 57% van het wetenschappelijk personeel aan de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen (zie tabel 4). In alle faculteiten zijn vrouwen in de meerderheid onder het ondersteunend en beheerspersoneel. Onder de aannemers (waaronder schoonmakers, beveiligers en cateringmedewerkers) die ook een bijdrage leveren aan het universitaire landschap varieert het aandeel vrouwen van 18% tot 43%.²⁵

In alle faculteiten bezetten minder vrouwen dan mannen hogere academische posities: hoe hoger de positie, hoe minder vrouwen (zie tabel 4). Dit weerspiegelt een nationale trend (LNVH, 2015: 13). Ongeacht de reden: dit is een onwenselijke situatie vanuit het oogpunt van diversiteit. Niet alleen zal een toename van de genderdiversiteit waarschijnlijk voor meer verschillende perspectieven en houdingen binnen de universiteit zorgen, de aanwezigheid van vrouwen op de hoogste posities is ook belangrijk om vrouwen (en mannen) een rolmodel te bieden.

Als we kijken naar de nationale cijfers blijkt dat de UvA, samen met de Vrije Universiteit Amsterdam, met 19% vrouwelijke hoogleraren de vijfde plaats in Nederland inneemt (LNVH, 2015: 19). De Open Universiteit heeft het grootste aandeel vrouwelijke hoogleraren (26%), gevolgd door de Universiteit Leiden en de Radboud Universiteit Nijmegen (beide 23%). Met name wat de eerste loopbaanstappen betreft kan dit verschil niet geheel worden verklaard uit het historische tekort aan vrouwen in de wetenschap (LNVH, 2015). Het goede nieuws is dat het aandeel vrouwen op hoge posities gestaag toeneemt. Dit moet echter niet al te positief worden ingeschat: bij de huidige snelheid zal het nog tot 2055 duren voor deze kloof op hoogleraarsniveau is gedicht (LNVH, 2015: 4). Als we naar het buitenland kijken, blijkt dat we onze ambities hoger moeten stellen: op een lijst met 27 Europese landen staat Nederland op de 24e plaats wat betreft het aandeel vrouwelijke hoogleraren (SheFigures in LNVH, 2015: 17). Er moeten duidelijk extra inspanningen worden gedaan om het aandeel vrouwen op de hogere niveaus te vergroten

Table 4. Share of men and women per position (per faculty/entire UVA)

	UvA		FGW		FdR		FdT		FNWI		FEB		FMG	
	m	f	m	f	m	f	m	f	m	f	m	f	m	f
Professor	81%	20%	70%	30%	76%	24%	94%	6%	94%	6%	89%	11%	68%	32%
Associate prof	73%	27%	71%	29%	72%	28%	92%	8%	89%	11%	76%	24%	51%	49%
Assistant prof	56%	44%	57%	43%	39%	61%	65%	35%	70%	30%	80%	20%	43%	57%
Researcher	54%	46%	49%	51%	51%	49%	47%	54%	72%	28%	77%	23%	43%	57%
Teacher	52%	48%	40%	60%	51%	49%	48%	53%	60%	40%	81%	19%	37%	63%
PhD candidate	51%	49%	44%	56%	45%	55%	25%	81%	64%	36%	60%	40%	37%	63%
Total WP	57%	43%	49%	51%	55%	45%	52%	48%	71%	29%	77%	23%	43%	57%
Total OBP	43%	57%	30%	70%	30%	70%	35%	66%	48%	52%	32%	68%	29%	71%

Source: UvAData (year 2016; PID and PNID)

Note: The Medical Faculty is not included in UvAData

Etnische samenstelling van de groep medewerkers die aan de enquête deelnam

Van de medewerker-respondenten op de enquête heeft 11% een 'niet-Westerse' achtergrond. De helft daarvan zijn internationale medewerkers, die als volwassene naar Nederland zijn gekomen. Daarom heeft slechts **ongeveer 5% van de medewerkers onder de respondenten een tweede-generatie 'niet-Westerse' achtergrond** (zie tabel 5).

Table 5. Ethnic background and immigrant generation of the staff respondents

	Ethnic background		Immigrant generation			
	N	%	2nd gen	1.5 gen	1st gen/ internat.	Total
			%	%	%	%
Ethnic Dutch (ED)	1645	67				
'Non-western' (NW)	277	11	35	14	51	100
'Western' (W)	531	22	42	6	52	100
Total	2453	100				

Source: Survey Diversity Commission

Dat dit aandeel aanzienlijk lager ligt dan onder de studenten houdt verband met het feit dat de meeste immigranten met een 'niet-Westerse' achtergrond die de afgelopen decennia naar Nederland zijn gekomen zelf een laag formeel opleidingsniveau hadden. Desalniettemin is dit kleine aandeel betreuenswaardig te noemen vanuit het oogpunt van diversiteit en rolmodellen. De helft van de medewerkers met een immigrantenachtergrond (zowel 'Westers' als 'niet-Westers') is als volwassene naar Nederland gekomen. Zij zijn waarschijnlijk voornamelijk internationale kennismigranten: 'internationalen' die voor hun loopbaan zijn geëmigreerd. Daaronder bevinden zich mensen die tijdelijk in Nederland verblijven. Deze 'internationalen' zijn hoofdzakelijk afkomstig uit Europa, Zuid-Amerika, China en andere Aziatische landen, terwijl medewerkers die in Nederland zijn opgegroeid wortels hebben in Indonesië, Marokko, Aruba/de Antillen en Suriname.

Het is lastig om vast te stellen in hoeverre de respondenten de daadwerkelijke samenstelling van het personeelsbestand weerspiegelen. In het licht van de verwachting dat met name mensen die zich bekommeren om het thema diversiteit gemotiveerd zullen zijn geweest om de enquête in te vullen en dat mensen die tot een minderheidsgroep behoren gevoeliger zullen zijn voor kwesties van diversiteit en inclusiviteit, is het waarschijnlijk dat mensen met een 'niet-Westerse' achtergrond oververtegenwoordigd zijn en dat de etnische samenstelling van het personeel van de UvA waarschijnlijk minder divers is dan die van de respondenten. Desalniettemin was de etnische samenstelling van de groep student-respondenten een goede afspiegeling van de etnische samenstelling van de studentenpopulatie. Met betrekking tot medewerkers weten we in ieder geval dat wat gender betreft vrouwen licht oververtegenwoordigd zijn (53% van alle medewerker-respondenten is vrouw: 49% van de respondenten uit het wetenschappelijk personeel en 57% van de respondenten van het ondersteunend en beheerspersoneel).

Daarnaast zijn bijna alle medewerker-respondenten werkzaam binnen de Faculteit der Maatschappij- en Gedragwetenschappen (FMG: 26%), de Faculteit der Natuurwetenschappen, Wiskunde en Informatica (FNWI: 25%) en de Faculteit der

Geesteswetenschappen (FGw: 18%). 17% van de respondenten is werkzaam bij de gemeenschappelijke dienstverlenende eenheden.²⁶

§3. Ervaringen en meningen van medewerkers en studenten

De enquête was niet alleen bedoeld om een beeld te krijgen van de samenstelling met betrekking tot verschillende dimensies van in ieder geval een deel van de medewerkers- en studentenpopulatie; hij moest ook inzicht verschaffen in:

- Ervaringen en observaties m.b.t. inclusiviteit en uitsluiting
- Houdingen ten opzichte van diversiteit en inclusiviteit aan de UvA
- Houdingen ten opzichte van de verantwoordelijkheid van de UvA met betrekking tot diversiteit en inclusiviteit

Om die thema's te onderzoeken bevatte de enquête een groot aantal vragen en uitspraken. Voor analyse hebben we de volgende acht items geselecteerd (zie de verantwoording in de online appendix). Tekst die specifiek is voor de studenten-enquête staat tussen rechte haken.

1. Ik zie praktijken die ik uitsluitend of discriminerend vind voor mijzelf of voor anderen.
2. Ik word gediscrimineerd [door docenten].
3. Diversiteit in achtergronden, culturen, levensstijlen en denkscholen verrijkt de academische omgeving.
4. Ik zou het toejuichen als mijn directe werkomgeving [studeeromgeving] meer divers wordt qua achtergronden, culturen, levensstijlen en denkscholen.
5. Wat vindt u van de aandacht voor het thema 'diversiteit en inclusie' op de UvA?
6. De inhoud van onderzoek of onderwijs staat los van de mate van diversiteit onder medewerkers en studenten.
7. De UvA moet er meer aan doen om de diversiteit onder medewerkers [medewerkers/docenten] te vergroten.
8. Als ik melding zou maken van uitsluiting en/of discriminatie, dan zou ik niet serieus worden genomen.

De antwoorden werden gegeven op een 4- of 5-puntsschaal, die van '(bijna) nooit' tot '(bijna) altijd' liep en van 'helemaal mee eens' tot en met 'helemaal mee oneens.' Om interpretatie van de data mogelijk te maken, zijn de antwoorden dichotoom ('ja of nee') weergegeven, waarbij 'ja' betekent: 'ja, dat gebeurt weleens' of 'mee eens', en waarbij 'nee' betekent: 'nee, dat gebeurt niet' of 'niet mee eens; niet mee eens of neutraal'.²⁷ De voornaamste resultaten van dit onderdeel zijn opgenomen in tabel 6.

Gevallen van discriminatie

Discriminatie binnen de universiteit is een thema dat aandacht verdient. Discriminatie wordt door veel respondenten geobserveerd en ondervonden, meer door medewerkers dan door studenten. Van de respondenten heeft **41% van de medewerkers en 33% van**

de studenten (weleens) discriminatie geobserveerd. Van de medewerker-respondenten heeft **15% (weleens) persoonlijk discriminatie ondervonden.** Van de student-respondenten heeft 8% discriminatie door docenten ondervonden. Een even groot aandeel, 8%, heeft discriminatie door medestudenten ondervonden.

Zoals hier besproken, blijkt uit de analyses dat mensen die niet als onderdeel van de meerderheid worden beschouwd, of die buiten wat algemeen als de norm wordt beschouwd vallen, vaker discriminatie ondervinden. Dat geldt voor bijna alle kenmerken die we hebben geanalyseerd:

Gender. Vrouwen observeren en ondervinden vaker uitsluiting dan mannen. Dat geldt nog sterker voor mensen die zich niet met deze binaire genders identificeren en zichzelf beschrijven als agender, genderfluïde, transgender of 'queer'. Van de respondenten gaf 1,4% van de studenten en 0,8% van de medewerkers een andere identiteit aan dan het dichotome etiket 'man of vrouw'.

Leeftijd. Terwijl er bij mannen geen verschil was tussen jongere en oudere respondenten, ondervonden oudere vrouwen meer uitsluiting dan jongere vrouwen. Dat wijst erop dat leeftijdsdiscriminatie 'gendered' is: alleen bij vrouwen speelt de leeftijd een rol.

Seksuele oriëntatie. Hoewel Nederland prat gaat op de algemene tolerantie van homoseksualiteit, ondervonden respondenten uit de categorie LGBTIQ bijna twee keer zo vaak discriminatie als heteroseksuele respondenten. Van de respondenten koos 16% van de studenten en 12% van de medewerkers bij de vraag over seksuele oriëntatie een ander antwoord dan 'heteroseksueel.'

Functiebeperking, medische aandoening, ziekte. Van de respondenten ondervond 25% van de studenten en 17% van de medewerkers bij hun studie of werk hinder van een functiebeperking, medische aandoening of ziekte. 11% van de studenten en 4% van de medewerkers gaf aan hier *veel* hinder van te ondervinden. Dat is afhankelijk van gender en etnische achtergrond. Bij alle etnische groepen ondervond 10% van de mannelijke studenten veel hinder, terwijl dat aandeel

**Table 6. Experiences and opinions regarding discrimination and diversity
Respondents that answered 'yes/agree' (% per subgroup)**

Staff	All	Gender			Sexual orientation		Strongly hindered		Parents' education ^b		Ethnic background			Religion							
		Male	Fem	Oth	Het.	LGB.	Not	Yes	HE	NoHE	EtnD	N-W	Wes	No	Cath	Prot	Isl	Jew	Hin	Bud	Oth
		1171	1333	19	2054	280	2704	111	933	704	1645	277	531	1651	283	209	47	29	16	14	122
N (total) ^a	2815	1171	1333	19	2054	280	2704	111	933	704	1645	277	531	1651	283	209	47	29	16	14	122
Observe exclusion	41	34	46	65	39	48	39	65	39	35	37	56	44	40	39	35	61	38	64	50	50
Experience discrimination	15	12	16	38	13	22	14	27	11	9	10	30	19	12	19	11	33	18	53	7	21
Diversity is enriching	90	85	94	71	90	90	90	90	91	85	89	93	92	90	91	86	93	86	93	100	86
More diversity is welcome	62	50	73	71	61	69	61	71	63	51	58	75	67	62	58	55	79	70	85	69	59
Diversity needs more attention	36	28	44	59	34	53	35	57	36	26	32	50	44	37	35	32	49	36	36	57	39
Science is independent	36	43	29	41	37	28	37	25	33	40	36	36	34	35	44	38	36	38	46	31	29
UvA must do more to enhance diversity	54	42	64	67	53	62	53	62	51	45	49	69	61	53	51	51	68	72	69	77	55
Will not be taken seriously	11	7	14	36	11	12	10	33	9	8	8	14	18	10	12	11	12	21	9	11	15
Students																					
N (total) ^a	3841	1335	2204	49	2795	517	3432	409	1719	608	2343	512	603	2487	267	222	105	32	17	17	178
Observe exclusion	33	32	32	58	30	46	31	42	27	30	28	48	40	31	33	25	55	57	44	40	48
Experience discr.	8	6	9	21	7	11	7	16	5	5	5	20	11	6	9	9	20	21	38	7	16
Diversity is enriching	88	79	94	91	88	90	88	91	87	85	87	91	92	89	85	85	93	96	100	100	85
More diversity is welcome	67	55	74	85	65	78	66	72	64	59	63	77	74	67	60	59	84	100	75	100	63
Diversity needs more attention	23	17	25	54	20	36	21	33	17	16	17	39	30	22	22	16	41	35	44	21	24
Science is independent	40	49	35	22	43	30	41	36	42	43	42	35	36	41	36	43	43	29	33	29	46
UvA must do more to enhance diversity	46	36	52	73	44	60	46	53	43	33	41	67	52	46	46	34	75	64	56	50	48
Will not be taken seriously	11	9	12	26	9	19	9	23	8	10	9	21	11	10	11	6	15	23	23	10	20

Source: Survey Diversity Commission

^{a)} 'N (total)' refers to the number of respondents who answered the question about the particular characteristic (e.g. sexual orientation). The amount of respondents for every statement is slightly lower, as not all respondents answered all questions.

^{b)} Shares for parents' education include only respondents with ethnic-Dutch backgrounds.

bij vrouwelijke studenten lag op 13% (etnisch-Nederlandse achtergrond), 17% (tweedegeneratie 'Westerse' achtergrond) en 20% (tweede generatie 'niet-Westerse' achtergrond). Bij internationale studenten was dit aandeel relatief klein (3-7%). Van de vrouwelijke medewerkers gaf 23% aan hinder te ondervinden van een medische aandoening of functiebeperking, in vergelijking met 15% van de mannelijke medewerkers.

En alsof veel hinder ondervinden van een functiebeperking of aandoening nog niet genoeg is, ondervonden deze respondenten ook twee keer zo vaak discriminatie als personen die, met of zonder aandoening, niet veel hinder ondervonden. Dat stemt overeen met de resultaten uit het ASVA-rapport, die erop wezen dat net als studenten met een 'niet-Westerse' achtergrond en religieuze studenten, studenten met een functiebeperking zich minder thuis voelen aan de UvA dan andere studenten. De urgentie van deze kwestie wordt nog eens onderstreept door het feit dat de UvA jaar in jaar uit van alle Nederlandse universiteiten de laagste tevredenheidsscores krijgt van studenten met een functiebeperking (zie de resultaten van het Nationale Studenten Enquête (NSE) in Choi, 2016).

Opleidingsniveau van de ouders. Van de etnisch-Nederlandse respondenten gaf 43% van de medewerkers en 26% van de studenten aan dat hun ouders geen diploma hebben behaald in het hoger onderwijs (hbo of universiteit). Met andere woorden, zij zijn 'eerste generatie' universitair geschoolden/studenten. Onder respondenten met een tweede-generatie 'niet-Westerse' achtergrond liggen die percentages hoger: 55% van deze medewerkers en 37% van deze studenten zijn eerste-generatie universitair geschoolden/studenten. In tegenstelling tot onze verwachting dat uit een lagere sociale klasse komen en dus afwijken van een impliciete norm tot gevoelens van uitsluiting leidt, ondervonden respondenten met ouders zonder een hogere opleiding niet meer discriminatie. Dat geldt zowel voor respondenten met een etnisch-Nederlandse als met een 'niet-Westerse' achtergrond.²⁸

Etnische achtergrond. Een immigrantenachtergrond, met name een 'niet-Westerse' achtergrond, is duidelijk aanleiding tot discriminatie. Studenten met een 'niet-Westerse' achtergrond ondervinden vier keer zo vaak discriminatie als studenten met een etnisch-Nederlandse achtergrond. Onder medewerkers is dat drie keer zo vaak het geval: 30% van de medewerkers met een 'niet-Westerse' achtergrond heeft discriminatie ondervonden. Onder 'niet-Westerse' internationale respondenten is dat cijfer zelfs 42%. Mensen met een 'Westerse' achtergrond nemen een middenpositie in. Alleen onder etnisch-Nederlandse respondenten geven vrouwen aan meer discriminatie te ondervinden en te observeren dan mannen.

Huidskleur/ras. Doordat een van de vragen respondenten ruimte bood om de aanleiding voor discriminatie aan te geven, weten we dat veel respondenten vergelijkbare discriminatie hebben ondervonden naar aanleiding van hun

huidskleur/ras. Van de respondenten waarvan de moeder in Suriname was geboren gaf bijna een derde (32% van de medewerkers en 29% van de studenten) aan dat zij vanwege hun huidskleur/ras werden gediscrimineerd. Van de mensen met een achtergrond op Aruba, Curaçao of de Nederlandse Antillen was dat aandeel ongeveer een kwart (22% van de medewerkers en 29% van de studenten). Van de mensen van Afrikaanse afkomst was dat aandeel 16% van de medewerkers en 35% van de student-respondenten. Ook anderen voelden zich gediscrimineerd naar aanleiding van hun huidskleur/ras, zoals mensen met wortels in Marokko, Azië en Midden-/Zuid-Amerika (10%-20%).

Godsdienst/levensbeschouwing. Er is ook een verband tussen religieus zijn en gediscrimineerd worden, met name voor niet-christenen. Respondenten die zich associëren met de islam en het hindoeïsme, evenals studenten die zich associëren met het judaïsme, ondervinden vaker discriminatie dan respondenten die zich associëren met het katholicisme of protestantisme of geen godsdienst hebben. Hoewel die discriminatie ook in verband kan worden gebracht met hun etnische achtergrond (de meesten zijn niet etnisch-Nederlands), geven zij zelf aan discriminatie te hebben ondervonden vanwege hun godsdienst. Van de student-respondenten gaf bijna de helft van de moslims en joden aan dat zij naar aanleiding van hun religie waren gediscrimineerd.

Daarnaast zien we – als we variaties in etnische achtergrond uitsluiten en alleen kijken naar etnisch-Nederlandse studenten – dat zij die zich met een godsdienst associëren vaker uitsluiting ondervinden dan zij die dat niet doen. Dit weerspiegelt het idee dat secularisme (of liever gezegd, atheïsme) de dominante norm is binnen de universiteit. Die indruk bestaat met name onder studenten, wat de bevinding van de ASVA ondersteunt, dat er een verband bestaat tussen religieus zijn en gevoelens van uitsluiting ondervinden (ASVA, 2016).

Uitsluiting naar aanleiding van godsdienst is met name een probleem dat studenten en medewerkers met een immigrantenachtergrond ondervinden, aangezien deze relatief vaker godsdienstig zijn. Ongeveer de helft van de respondenten met een 'niet-Westerse' achtergrond geeft aan een godsdienst (islam of christendom) aan te hangen, terwijl onder etnisch-Nederlandse respondenten dat aandeel op 19% van de studenten en 24% van de medewerkers ligt (allemaal christelijk).

Meningen over diversiteit en de rol van de universiteit

De meningen van medewerkers en studenten lopen niet ver uiteen wat betreft diversiteit en de rol die de universiteit dient te spelen. De cijfers wijzen erop dat ***er brede steun is voor diversiteitsinitiatieven, of dat die steun in ieder geval makkelijk te mobiliseren moet zijn***, hoewel er ook een kleine kritische minderheid is. Een zeer grote meerderheid (90% van de medewerkers en 88% van de studenten) beschouwt diversiteit met betrekking tot achtergrond, cultuur, leefstijl en gedachtegoed als een

verrijking van de academische omgeving. Ongeveer twee derde van de respondenten zou het waarderen als de universiteit diverser zou worden en staat positief tegenover aandacht voor het thema 'diversiteit': zij waarderen de huidige aandacht voor het thema of zouden willen dat er nog meer aandacht naar uitging. Ongeveer de helft van de respondenten is van mening dat de Universiteit van Amsterdam meer moet doen om de diversiteit te bevorderen. Er is desondanks ook een klein percentage dat het er expliciet mee oneens is dat de universiteit diverser zou moeten worden. Dit betreft 7% van de student-respondenten en 7% van de medewerker-respondenten. 7% van de medewerkers en 11% van de studenten achten aandacht voor diversiteit onnodig; volgens hen moet de universiteit geen aandacht besteden aan de thema's diversiteit en inclusiviteit.

Mensen die van de meerderheid en/of de norm afwijken hebben meer waardering voor de diversiteit van anderen en zijn er vaker voor dat er actie wordt ondernomen.

Van de mannelijke respondenten zou ongeveer de helft het waarderen als de universiteit diverser zou worden. Onder vrouwen is dat aandeel driekwart; dat is vergelijkbaar met het aandeel onder respondenten met een 'niet-Westerse' achtergrond, respondenten behorend tot een seksuele of religieuze minderheid en respondenten die veel hinder ondervinden van een functiebeperking of medische aandoening. Die laatste groepen zijn ook vaker van mening dat de UvA meer moet doen om de diversiteit te bevorderen. Discriminatie ondervinden heeft invloed op de meningen: van de medewerker-respondenten die discriminatie hadden ondervonden zou 79% het op prijs stellen als hun werkomgeving diverser zou worden; 64% is van mening dat diversiteit meer aandacht verdient en 74% is van mening dat de UvA meer voor diversiteit moet doen. Bij de student-respondenten die discriminatie hadden ondervonden waren deze percentages respectievelijk 80%, 47% en 68%.

Daarnaast gaf van de respondenten die persoonlijk discriminatie ondervonden ***maar liefst 39% aan dat ze niet serieus genomen zouden worden als ze discriminatie zouden melden – een schokkend percentage.*** Dat verklaart waarom vertrouwenspersonen bijzonder weinig klachten ontvangen over discriminatie en ander ongewenst gedrag (Essen, 2016: 7). Het is duidelijk dat er actie moet worden ondernomen om discriminatie tegen te gaan.

Draagvlak voor initiatieven

Er bestaat een breed draagvlak voor een groot aantal initiatieven genoemd in de enquête. Ruim twee derde van de respondenten is voor een ***UvA-meldpunt voor discriminatie*** en ***speciaal toegeruste vertrouwenspersonen*** (zie tabel 7). Ongeveer de helft van de respondenten is voor het ***permanent verankeren van diversiteit in beleid, vrijwillige training over diversiteit*** voor studenten en medewerkers en ***gratis kinderopvang***. Onder studenten is er iets meer draagvlak voor curriculumscans en opname van het thema diversiteit in cursusevaluaties dan onder medewerkers. Van alle maatregelen wordt tegen verplichte training het meeste bezwaar gemaakt. Daarnaast is

er relatief veel weerstand (bij ongeveer een derde van de respondenten) tegen maatregelen die primair zijn gericht op, en gevolgen hebben voor, diegenen die er baat bij zouden hebben, zoals het beschikbaar stellen van een ruimte waar mensen veilig uitsluitingservaringen kunnen uitwisselen, gebedsruimtes en genderneutrale toiletten.

Hoewel draagvlak voor maatregelen cruciaal is, pleiten wij ertegen om draagvlak bij de meerderheid tot een randvoorwaarde te maken voor de bestrijding van uitsluiting en discriminatie. Om de diversiteit te bevorderen en de sociale rechtvaardigheid te vergroten voor mensen die min of meer gemarginaliseerd zijn, lijkt het onvermijdelijk dat er maatregelen moeten worden genomen die niet populair zullen zijn bij de meerderheid. Dat blijkt ook uit het feit dat ***bijna alle in de enquête voorgestelde maatregelen veel breder worden gesteund onder de mensen die persoonlijk discriminatie hebben ondervonden*** dan door mensen die geen discriminatie hebben ondervonden. Zo wordt bijvoorbeeld het idee van verplichte training veel breder ondersteund door, en is de weerstand ertegen veel kleiner bij mensen die discriminatie hebben ondervonden. Met name gemarginaliseerde studenten beschouwen dat als een belangrijke maatregel om de bewustwording van verschillen, diversiteit en eerlijkheid te vergroten.

Table 7. Support for initiatives: against (X) neutral (O), and pro (V) (in %)

	Staff						Students									
	All		Not discrim.		Discrim.		All		Not discrim.		Discrim.					
	X	O	V	X	O	V	X	O	V	X	O	V				
A centre at UvA for the reporting of complaints about discrimination (meldpunt)	6	25	68	6	26	68	7	21	71	8	26	66	8	21	71	
Confidential advisers (vertrouwenspersonen) who are specially equipped to deal with exclusion and discrimination	7	23	70	7	24	69	7	15	78	7	22	71	6	18	76	
More attention for diversity and inequality in course evaluations	24	40	35	26	42	32	17	30	52	23	36	41	24	38	38	
The possibility to scan course curricula for 'diverse' content (which reflects the diverse nature of both society and academia, and goes beyond most established schools of thought)	28	37	36	29	38	33	23	29	49	21	35	45	21	36	43	
The permanent anchoring of policy focused on diversity and inclusion	13	35	52	14	38	49	10	21	68	18	37	45	18	38	43	
Optional training for students about diversity and inequality	8	36	56	8	36	56	11	32	57	9	30	61	9	30	61	
Optional training for teachers about diversity and inequality	9	33	58	9	33	58	11	30	59	9	27	64	8	27	65	
Optional training for other staff about diversity and inequality	9	34	57	9	35	56	11	30	59	9	32	59	9	32	59	
Compulsory training for students about diversity and inequality	51	33	16	54	33	14	38	32	30	58	27	14	60	27	12	37
Compulsory training for teachers about diversity and inequality	42	30	27	45	31	24	29	26	45	36	25	39	38	26	37	19
Compulsory training for other staff about diversity and inequality	46	31	23	49	32	19	30	29	41	41	34	25	43	35	23	21
A noticeable (physical/organisational) space where people can exchange experiences of exclusion (a 'safe space')	33	45	22	34	46	20	25	39	37	30	40	31	30	41	29	25
Gender-neutral toilets	30	38	32	30	38	32	33	36	31	30	29	40	31	29	40	
Prayer rooms	34	35	30	36	35	29	28	36	36	30	33	36	31	33	35	24
Free child care	16	26	59	16	26	58	13	24	63	20	31	49	20	32	47	

Source: Survey Diversity Commission

(Not) discrim.: respondents who have (not) experienced discrimination at least sometimes.

Percentages of 40 and higher are in bold, under 40 are in grey.

§4. Conclusie

Diversiteit We kunnen concluderen dat alhoewel het aandeel studenten met een ‘niet-Westerse’ achtergrond aan de Universiteit van Amsterdam (13%) het nationale gemiddelde weerspiegelt (internationale studenten niet meegeteld), de universiteit ambitieuzer zou kunnen zijn bij het aantrekken van studenten en medewerkers met een ‘niet-Westerse’ achtergrond. Dit adviseren wij mede omdat het belangrijk is dat de universiteit haar basis heeft in de samenleving en omdat de UvA de ambitie heeft om als universiteit geworteld te zijn in de stad Amsterdam en vanwege de samenstelling van de studentenpopulatie van andere universiteiten, zoals de Vrije Universiteit en de Erasmus Universiteit Rotterdam. Bovendien wordt diversiteit met betrekking tot achtergrond, cultuur, leefstijl en gedachtegoed algemeen beschouwd als iets verrijkends en zou een meerderheid van de respondenten een diversere UvA op prijs stellen. Daarbij moet verder worden gekeken dan alleen etniciteit en moeten ook andere kenmerken worden meegenomen, zoals levensbeschouwing, seksuele oriëntatie, gender, klasse, functiebeperkingen, leeftijd en vooropleiding.

Sociale rechtvaardigheid. Er moet meer aandacht worden besteed aan het bevorderen van de gelijkheid, in die zin dat iedereen dezelfde kansen krijgt en zich een gewaardeerd lid van de universiteit kan voelen, ongeacht etnische achtergrond, huidskleur, levensbeschouwing, gender, functiebeperkingen, seksuele oriëntatie, leeftijd en klasse. Onder de medewerkers zijn vrouwen en mensen met een ‘niet-Westerse’ achtergrond op de hogere niveaus ondervertegenwoordigd. Hoewel die verschillen niet automatisch op discriminatie wijzen, is het wenselijk om deze en andere groepen op elk niveau vertegenwoordigd te hebben. Als er geen actie wordt ondernomen zal het bijvoorbeeld nog 40 jaar duren voordat de kloof tussen mannen en vrouwen is gedicht. Onder studenten zijn er verschillen tussen studenten met een etnisch-Nederlandse en studenten met een ‘niet-Westerse’ achtergrond. Die laatste groep verlaat vaker de universiteit zonder diploma en doet er gemiddeld langer over om af te studeren. De exacte oorzaken daarvan hebben we niet onderzocht, maar een daarvan is waarschijnlijk een discrepantie met betrekking tot culturele en sociale middelen (‘kapitaal’). Maatregelen die elders effectief zijn gebleken (Wolff, 2013) zijn onder andere kleinschalige leer- en werkomgevingen, begeleiding en het verkleinen van de afstand tussen docent en student. Binnen alle etnische groepen, inclusief de etnisch-Nederlandse groep, lopen de mannelijke studenten achter op de vrouwelijke.

Niet iedereen ervaart de universiteit als even inclusief. Mensen die afwijken van de meerderheid of de ‘norm’ met betrekking tot etnische achtergrond, levensbeschouwing, functiebeperkingen, seksuele oriëntatie, gender en leeftijd ondervinden vaker discriminatie dan anderen. Daarnaast nemen zij vaker uitsluiting waar, hechten zij waarde aan diversiteit en stellen zij het op prijs als er aandacht aan wordt besteed. Ook zijn zij vaker voor praktische maatregelen. Kennelijk beïnvloedt het tot een bepaalde sociaal relevante categorie behoren (of door anderen als daartoe behorend te worden

beschouwd) zowel de wereld als het wereldbeeld van mensen. Deze persoonlijke positionaliteit is een factor waarmee rekening moet worden gehouden. Niet iedereen ervaart werken of studeren aan de UvA op dezelfde manier, en geen enkele ervaring moet als correcter, legitiemer of meer gezaghebbend dan een andere worden beschouwd.

2. Onder het oppervlak van een egalitaire universiteit: alledaagse uitsluiting

Dit kwalitatieve onderzoeksproject, dat bestaat uit kritisch onderzoek op basis van ervaringen, is opgezet om betekenis te vinden in de ervaringen van diverse geminoriseerde studenten en medewerkers binnen de opleidings- en onderzoeksomgeving van de Universiteit van Amsterdam. We zijn geïnteresseerd in de ‘verborgen’ verhalen van studenten en medewerkers over hun eigen ervaringen, over de lesstof, over onderzoeksactiviteiten, over de cultuur en over de gebouwen van de UvA. Via een oproep op onze website en een e-mail aan alle UvA-medewerkers en -studenten hebben wij hen gevraagd naar hun ervaringen met inclusiviteit en uitsluiting binnen de universiteit met betrekking tot een aantal elkaar snijdende dimensies: leeftijd, klasse, lichamelijke beperking, etniciteit, gender, ras, levensbeschouwing en seksuele oriëntatie. Heel veel medewerkers en studenten lieten ons per e-mail weten dat zij een verhaal te vertellen hadden. Vervolgens hebben we 37 interviews gehouden: 15 met studenten en 22 met medewerkers, gericht op het inzichtelijk maken van de dynamische perspectieven van mensen die hun weg binnen de universiteit moeten vinden met een ‘niet-normatieve’ identiteit; een identiteit die afwijkt van de meerderheid en/of een impliciete of expliciete norm. De interviews zijn gehouden en vervolgens getranscribeerd en geanalyseerd door een team onderzoeksassistenten. Daarnaast zijn er foto’s gemaakt van ruimtes binnen de UvA die vervolgens ook zijn geanalyseerd.

De hoofdonderzoeksvraag van dit deel van het rapport is: *Hoe ervaren verschillend gepositioneerde mensen de UvA, mensen die in een of meer opzichten niet behoren tot de (witte, mannelijke, heteroseksuele) ‘norm’? Wat voor ervaringen die meestal onder het oppervlak blijven, hebben geminoriseerde mensen?*

Doordat het zich geaccepteerd voelen en het hebben van een saamhorigheidsgevoel centraal zijn gesteld, is dit onderzoek een vervolg op, en een uitwerking van, het rapport ‘Diversiteitsbeleid: een overbodig kwaad of een noodzakelijke stap vooruit?’ (ASVA, 2016). Veel van de medewerkers die we hebben geïnterviewd ervoeren de UvA als een stressvolle werkomgeving, terwijl veel studenten zich niet op hun plek voelden. Daarom hebben we gekeken naar mogelijke manieren waarop de UvA inclusiever kan worden. Om dat doel dichterbij te brengen moeten personen gemakkelijker over diversiteit leren praten: leden van de wetenschappelijke gemeenschap moeten naar elkaar luisteren en

hun onderlinge verschillen erkennen. Dat wordt mogelijk als we elkaars beelden en verhalen zichtbaar, hoorbaar en toegankelijk maken.²⁹

In dit hoofdstuk presenteren wij een aantal *verhalen over 'othering' (het tot 'ander' maken)* van mensen aan de UvA zoals wij die tijdens ons onderzoek te horen hebben gekregen en die allemaal een vorm van uitsluiting behelzen. 'Othering' heeft te maken met iemands pogingen om zichzelf te beschouwen als iemand met een 'normale', positieve sociale identiteit door zich (in positieve zin) te vergelijken met anderen. Anderen worden beschouwd als afwijkend, als minder 'normaal' of zelfs als mensen die minder recht hebben op hun meningen, normen, cultuur en ervaringen en zich moeten aanpassen. Ze worden beschouwd als outsiders, als 'de ander'. Omdat iemands positie wordt bepaald ten opzichte van de positie van anderen, is er een sterk verband tussen 'tot "ander" maken' en positionaliteit. Deze contrasten kunnen voortkomen uit (gevoelde) verschillen in ras/ethniciteit, gender, seksuele oriëntatie, sociale positie, lichamelijke vermogens, levensbeschouwing, ideologie enzovoorts. Het tot 'ander' maken is een manier om zich te distantiëren van anderen en hen te kleineren vanwege hoe zij zijn en/of leven.

§1. Expliciete othering en discriminatie

Verschillende medewerkers en studenten die wij hebben geïnterviewd gaven voorbeelden van het tot 'ander' maken.

Ik hoorde dat de persoon die de functie kreeg, een mannelijke collega, niet was gepromoveerd. En dat is niet de bedoeling. Er zijn regels over wanneer zo iets wel kan, maar het is heel ongebruikelijk. Hier was niets ongebruikelijks aan de orde. Dus een mannelijke collega kreeg de functie, waarvoor hij formeel absoluut niet gekwalificeerd was. En ik wel. Dat vond ik dus intrigerend... Later gaf ik een proefcollege over gendergeschiedenis en toen hoorde ik later van een collega dat dat het moment was waarop de commissie heel negatief had gereageerd en zei: "Dat kunnen we niet doen". Dat geeft je een beeld van de cultuur. - N2

De respondent is een witte vrouw en de persoon die de functie kreeg een witte man. De ervaring van deze respondent ontkracht de mythe van de meritocratie aan de UvA, in dit geval op grond van gender: een mannelijke kandidaat zonder de vereiste kwalificaties kreeg een functie waarvoor zij wel was gekwalificeerd. De respondent geeft uiting aan haar vermoeden dat er een seksistische cultuur is door te vertellen dat ze later hoorde dat haar proefcollege over gendergeschiedenis negatief was ontvangen. Het feit dat de respondent het zelf spontaan over 'de cultuur' heeft wijst erop dat dit geen op zichzelf staand incident is. Sterker nog, later tijdens het interview beschreef ze de seksistische cultuur van gendergerichte intimidatie als 'endemisch' bij de UvA.

Een andere respondent, een student, vertelde het volgende:

Dus toen ik aangaf dat niet alleen de voorbeelden superracistisch waren, maar dat ik ook niet in de centrale redenering van de tekst geloofde omdat die op racisme was gebaseerd eh... toen was ik na 15 minuten discussie daarover zo boos en emotioneel dat ik op het punt stond om weg te gaan, omdat ik mezelf niet in een situatie wilde plaatsen waarin ik wist dat ik als subjectief zou worden beschouwd enzovoorts. Maar toen werd ik zeg maar emotioneel gemanipuleerd om te blijven, want toen ik mijn jas aantrok en mijn tas pakte keken ze allemaal naar me... Ze waren in totaal met zijn vijven, allemaal wit, één meisje en voor de rest jongens, en ze keken allemaal naar me met zoiets van: hoe kun je nou weggaan, we hebben nu toch een discussie? Dus toen ben ik... Ik kreeg het gevoel dat ik moest blijven, omdat hij me een cijfer zou geven, en mijn medestudenten ... Het kan me wel iets schelen wat die van me vinden. Eh... Uiteindelijk ben ik gebleven en werd ik zo emotioneel dat ik moest huilen. Ik werd ervan beschuldigd... Dat ik niet aardig was voor Rousseau omdat ik hem een racist noemde, en dat ik hem geen plek mocht geven in de genealogie van het rassendenken... Dat is, zoals je weet, zeg maar ontwikkeld in het kader van het Verlichtingsdenken... Het is absurd, maar zelfs toen ik had aangetoond dat ik over de levenservaring beschikte en over de academische kennis et cetera met betrekking tot ras, was ik degene die gemeen en racistisch was tegenover Rousseau omdat Rousseau een persoon is, zodat zijn witheid zeg maar... erkenning garandeerde voor zijn individualiteit . Terwijl ik gewoon een van die bruine mensen werd die veel te geobsedeerd zijn door ras en eh alle witte mannen al boosaardig vinden voordat ze de tekst gelezen hebben, omdat dat ook een soort van... Ze zeiden dat ik hem vanaf het eerste begin negatief interpreteerde. - T1

Deze student beschrijft een discussie die hij/zij³⁰ met de rest van de studenten had over een tekst van Rousseau, die de student associeert met het idee van de 'edele wilde', het idee dat mensen-van-kleur simpel van geest zijn en dicht bij de dieren staan. Het was een gespannen discussie, de student merkte op dat hij/zij moest huilen en, hoewel hij/zij wilde vertrekken, druk van de andere studenten voelde om te blijven en deel te nemen aan een discussie die voor hem/haar zeer emotioneel was. Tijdens dit college kozen de andere studenten en de docent ervoor om Rousseau te verdedigen. De student plaatste Rousseau in een bredere genealogie van denken over ras, een kritische handeling, maar werd naar aanleiding daarvan actief ontmoedigd en belachelijk gemaakt. De lesstof werd boven alle kritiek verheven en in plaats daarvan namen de studenten de student collectief onder vuur omdat deze volgens hen niet objectief zou kunnen zijn omdat hij/zij niet wit was. Daarmee wordt geïmpliceerd dat een student-van-kleur niet objectief kan zijn als het over ras gaat, maar de andere, witte studenten wel, waardoor het idee wordt versterkt dat de canon onaantastbaar is: dat witheid niet alleen intellectueel superieur maakt, maar tevens de norm is en geen rol speelt bij rassenverhoudingen en gesprekken over ras, terwijl in de werkelijkheid de tekst van Rousseau bewijst dat dat wel zo is.

We zagen steeds opnieuw dat de ervaringen van individuele personen aan de UvA verschillen op basis van hun positionering en ook dat vrouw en/of van-kleur zijn of de islam aanhangen een reëel epistemologisch nadeel is. Een andere student vertelde:

Ik was uitgenodigd voor een gesprek omdat ik een promotievoorstel had ingediend dat vrij goed was, dus ik was er blij mee. Het ging over onzekerheid binnen de godsdienst, binnen de islam en binnen de filosofie. Dat is best een vreemd voorstel natuurlijk, maar ik dacht: dit is wat ik echt wil bestuderen, dus ik lever het in. Toen werd ik uitgenodigd voor een gesprek van vijftien minuten en het grootste deel van het gesprek, waarschijnlijk de helft, ging erover dat iemand in de commissie, of misschien twee mensen, zich zorgen maakten dat ik niet objectief kon zijn omdat ik moslima ben, dat ik bepaalde ideeën of gedachten daarom niet wilde behandelen in mijn onderzoek of zoiets... Ik was echt geschokt en dacht: oké, jullie zeggen dus echt dat ik wit moet zijn, dat ik het geld misschien zou krijgen als ik wit was, maar dat jullie twifelen omdat ik een moslima ben die het over haar eigen godsdienst heeft... - M2

In dit citaat beschrijft de respondent een gesprek waarin haar sociaal-culturele identiteit als moslima expliciet ter sprake werd gebracht om vraagtekens te zetten bij haar geschiktheid voor het onderzoek. Een gesprek van vijftien minuten dat was bedoeld om haar voorstel te bespreken werd in plaats daarvan gewijd aan een discriminatoire taxatie van haar vermogen om wetenschappelijk onderzoek te doen, om geen enkele andere reden dan haar waargenomen identiteit. Die twijfels omtrent haar objectiviteit moeten worden beschouwd in de context van de UvA als geheel: worden er vraagtekens gesteld bij de objectiviteit van witte Nederlandse academici als zij onderzoek willen doen naar witte Nederlandse cultuur, of zelfs andere culturen?

Ten slotte beschreef een zwarte mannelijke docent een incident waarin de negatieve beeldvorming waarmee mensen-van-kleur zo vaak worden geconfronteerd expliciet tot uiting kwam:

Ik gaf in de Faculteit der Geesteswetenschappen een college over methoden en had daarbij een witte mannelijke promovendus als assistent. Na afloop van het vak, toen de evaluaties verschenen, bleek dat tijdens het gehele vak de studenten onze rollen hadden omgekeerd: ze waren ervan uitgegaan dat ik de assistent was en de promovendus de hoogleraar. Het advies van de studenten was dat de 'professor' zijn 'assistent' moest ontslaan, die er niks van kon en zich niet goed had voorbereid, - terwijl ik van tevoren syllabi had samengesteld, verplichte en aanvullende literatuur, mogelijke onderwerpen voor artikelen en dergelijke had aangegeven -, en ze moeite hadden om zijn lessen te volgen. Ik hield een raar gevoel over aan die evaluaties en wist niet wat ik ermee aan moest of bij wie ik terecht kon... - K3

Deze gebeurtenissen geven samen een beeld van de afstand tussen de UvA en een meritocratie waarin mensen ongeacht hun gender, ras/ethniciteit, levensbeschouwing of seksuele oriëntatie kunnen floreren en dezelfde kansen krijgen. Er is maar weinig kennis voorhanden over dergelijke pijnlijke ervaringen, omdat daar openlijk over praten iemand al in de ongunstige positie van vermeend slachtoffer plaatst. Mensen kunnen er met niemand over praten wat deze gebeurtenissen betekenen, over wat ze kunnen doen en wie ze moeten benaderen wanneer ze zich hebben voorgedaan.

§2. Microagressie en gewelddadige humor

Tijdens onze interviews vertelden verschillende studenten over momenten waarop zij zich naar aanleiding van microagressie gediscrimineerd voelden. ‘Micro’ verwijst in dit verband niet naar de mate van belediging, maar naar de subtiliteit hiervan. Er wordt bijvoorbeeld gebruikgemaakt van verzachtende clichés als ‘ik ben geen racist, maar...’, of de agressor verdedigt zijn of haar intenties als onschuldig of humoristisch, waardoor het nog lastiger wordt deze te bestrijden. Microagressie is vaak een manier om te testen of iemand door de groep wordt geaccepteerd: als de respondenten zich negatief over een incident uitlaten, slagen zij duidelijk niet voor die test. Het is opmerkelijk dat getuigen van microagressie daar zelden bezwaar tegen maken. Er wordt juist vaak ontkend dat er sprake is van discriminatie.

Ik heb één heel vervelende ervaring gehad. Dat was tijdens de Intreeweek, voordat mijn studie begon. Ik word er soms nog boos van als ik eraan terugdenk. Gelukkig was dat de enige keer dat er zoiets gemeens werd gezegd. Volgens mij waren we bij iemand thuis een spel aan het spelen om elkaar beter te leren kennen. Een van de andere studenten maakte een soort van grappige opmerking over apen en betrok die op mij. Ik heb nog geprobeerd om... Natuurlijk was ik zwaar geschokt. Je kent die grappen wel. Volgens mij kent ieder student-van-kleur ze... Dus ik heb geprobeerd te doen alsof ik niks had gehoord, maar soms moet ik eraan terugdenken. - R1

Uit de hierboven beschreven ervaring blijkt hoe algemeen aanvaard discriminerende taal is op universiteiten. Het is een voorbeeld van het ‘terloopse racisme’ dat voorkomt op plaatsen waar witten in de meerderheid zijn en waar geen gedragscode geldt; in plaats daarvan worden die plaatsen gekenmerkt door een ‘alles moet kunnen’-houding, zoals die onder genoemde jonge mensen aan de UvA. Uit het feit dat een zwaar racistische belediging – het vergelijken van een zwarte student met een aap – tijdens de Intreeweek van de UvA werd geuit zonder dat een van de toehoorders daar iets over zei blijkt hoe cultureel stilzwijgen rondom racisme tot meer racisme leidt. De aanname van R1 dat “elke student-van-kleur” dergelijke grappen te horen krijgt steekt schril af tegen het idee van een sociaal rechtvaardig en niet-discriminatoir universitair klimaat voor studenten.

Ik zat in de opleidingscommissie en we gingen uit eten. Op een gegeven moment zaten we aan tafel en de sfeer was gezellig en een van de docenten wilde leuk zijn. Toen we het menu kregen, gaf hij me de wijnkaart en zei: “O, jij drinkt natuurlijk niet, haha”, en ik dacht: oké... Toen het menu met de gerechten kwam begon hij te lachen en zei hij dat ik niets van dat menu kon eten omdat ik halal eet. - M2

De ervaring van deze respondent tijdens haar tijd in de opleidingscommissie laat zien hoe humor wordt gebruikt voor het ‘tot “ander” maken’ en het kleineren van een moslima aan de UvA. In een situatie die er op geen enkele manier vraagt dat de aandacht wordt gevestigd op iemand die tot ‘ander’ wordt gemaakt gaat de docent uit van zijn

eigen perceptie van M2's identiteit, waarbij hij speculeert over informatie waar M2 niet om vraagt. De docent geeft het 'anders-zijn' van de respondent niet alleen een centrale plaats, maar doet dat expliciet door middel van een grap: culturele gebruiken verworden tot materiaal voor humor, waarbij het gedrag van de respondent op de voorgrond wordt gezet en wordt uitgesloten van wat als 'normaal' geldt, waardoor het onmogelijk wordt om het racisme of de discriminatie aan de kaak te stellen.

Microagressie kan ook heel subtiel en non-verbaal zijn, maar daarom niet minder pijnlijk, zoals blijkt uit het volgende voorbeeld:

Ik ben ook een beetje, hoe zeg je dat, anders: ik ben niet helemaal Nederlands, mijn vader komt uit Zuid-Amerika, en ik zie er nogal exotisch uit. Meestal – ik heb op een witte school gezeten, dus meestal hoor ik er gewoon bij bij witte mensen, maar eh... Ik weet niet, soms studeer ik – ik studeer veel op het Roeterseiland omdat ik het daar fijn vind, maar soms merk je dat wanneer ik aan een tafel zit en er zit ook een witte jongen aan die tafel, dat ze eerst op hem afstappen [bijvoorbeeld om iets te vragen]. Tja. Ik heb het ervaren, maar ik ondervind er niet echt schade van... Maar ik vind het wel verkeerd, omdat mensen – met name hier aan de universiteit – een oordeel hebben als iemand anders is, zoals ik. – Respondent M1

In zijn verhaal over zijn ervaringen op het Roeterseiland maakt de respondent duidelijk dat uitsluiting niet altijd op verbaal niveau plaatsvindt. Het moment van uitsluiting is subtiel, en de respondent kan er weinig aan doen: het is een onuitgesproken (en mogelijk zelfs onbewuste) beslissing van zijn gelijken om fysiek afstand te bewaren vanwege zijn uiterlijk. Het is belangrijk om de context voor ogen te houden: hij kan niet met 100% zekerheid vaststellen waarom een medestudent hem niet benadert, maar op basis van contextuele kennis over vooroordelen en discriminatie komt hij tot de conclusie dat dat is omdat hij er 'exotisch' uitziet. Die kennis kleurt zijn ervaringen aan de UvA en incidenten zoals dit bevestigen die context. Het incident wijst erop dat er meer bewustzijn moet worden gekweekt over onbewuste vooroordelen die richting geven aan kleine beslissingen van zijn medestudenten die voor hem enorme gevolgen hebben.

§3. De aandacht vestigen op hen die tot 'ander' worden gemaakt

De aandacht vestigen op mensen die tot 'anders' worden gemaakt ('Outing as Other') kan ertoe leiden dat iemand aan de UvA druk voelt om als 'anders' uit de kast te komen, dat wil zeggen, zich in een positie te plaatsen die afwijkt van de mainstream van studenten of medewerkers. De respondenten vertelden over situaties waarin zij zich gedwongen voelden hun afwijkende positie (hun non-normativiteit) bekend te maken. Daarnaast vertelden ze over ervaringen waarbij een gelijke of hoger geplaatste hun afwijken van de standaardidentiteit binnen de collegezaal of binnen de UvA als geheel expliciet benadrukte.

En ik heb ook een minor in gender en seksualiteit gevolgd, waarbij ik een ervaring had waarvan ik niet zeker weet of ik die als positief of als negatief moet beschrijven... Het was ongemakkelijk. Maar het was het inleidende college gender en seksualiteit en we hadden het over verschillende genderidentiteiten en de docent wist dat ik meer kennis had dan zij over de betekenis van... Er was een lijst met genderidentiteiten, volgens mij was dat toen Facebook in de VS iets van vijftig verschillende opties introduceerde. Die waren we aan het bespreken en ze richtte zich tot mij en vroeg me of ik wilde uitleggen wat ze allemaal betekenden, eh... En ze erkende dat zij die... kennis niet had, maar het was heel ongemakkelijk om plotseling in een positie te worden geplaatst waarin ik het gevoel had een andere rol te spelen dan de andere studenten in de zaal... - T1

T1 weet niet zeker of hij/zij dit een negatieve of positieve ervaring moet noemen, omdat hij/zij inziet dat de docent waarschijnlijk goede bedoelingen had. Het probleem hier is dat de goede bedoelingen van de docent tot een ongemakkelijke situatie voor de student leidden. De student erkent in principe de voordelen van de ruimte krijgen om zichzelf te presenteren, maar merkt op dat, omdat bij de rest van zijn/haar ervaringen binnen de universiteit de unieke autoriteit van de docent centraal staat, de ontstane sfeer erg vreemd was, omdat de student in een bepaald licht werd geplaatst naar aanleiding van non-normatieve positionaliteit. Het was voor de student onvermijdelijk om als 'anders' te worden beschouwd.

§4. Ondervertegenwoordiging en ontkenning

Het vraagstuk van verkeerd worden voorgesteld, ondervertegenwoordiging en afwezigheid kwam met name in de interviews met de studenten steeds terug. Dit verwijst niet alleen naar een gebrek aan vertegenwoordiging op demografisch niveau, maar ook op het niveau van het curriculum. Onze respondenten hadden het uitvoerig over het 'eurocentrisme' van hun curricula, hier en daar geïllustreerd met verhalen over hun eigen kritische beschouwing van dat onderwerp, hetzij door thuis hun syllabi kritisch te bekijken, hetzij door met hun docenten te spreken. 'Verkeerd worden voorgesteld' verwijst naar de aanwezigheid van niet-normatieve identiteiten in de lesstof die door de respondent worden opgevat als problematisch, onjuist of schadelijk. Ondervertegenwoordiging verwijst naar een gebrek aan diversiteit in de lesstof.

[Het antwoord van de docent op mijn vraag of] het curriculum diverser zou moeten zijn: "Nee, we willen de beste literatuur". Of over auteurs uit Afrika: "Ik heb er echt naar gezocht, maar zo goed zijn ze niet." – Dan denk ik: Dat meen je niet. - J2

J2 vertelt over twee tegenwerpingen die ze te horen kreeg: de wens om de 'beste' literatuur te behandelen en het 'gebrek aan beschikbaarheid' van alternatieve werken. De eerste uitspraak – "We willen de beste literatuur in plaats van een divers curriculum" gaat uit van een logica van uitsluiting die impliceert dat diversiteit een negatieve invloed heeft op de kwaliteit van het onderwijs en dat het homogene, witte, Europese,

mannelijke perspectief dat momenteel hoofdzakelijk de canon van de UvA vormt het 'beste' is. Het tweede argument, het veronderstelde gebrek aan alternatieve literatuur van goede kwaliteit, wordt in dit citaat onderbouwd met dezelfde logica: dat meer 'diverse' bronnen, in dit geval auteurs uit Afrika, intellectueel pover zouden zijn.

Sommige 'positieve' waarden van de UvA, zoals de idealen van betrokkenheid van studenten, meritocratie en egalitarisme worden door de respondenten soms een stuk minder positief ervaren:

Prima, maar als ik (in de opleidingscommissie) mijn mening geef, ook over diversiteit, gender en ras, dan wordt die totaal niet serieus genomen. Op een gegeven moment had ik een afspraak met de opleidingsdirecteur en nog een student-lid, om te bespreken waar we dat jaar aan wilden werken en hoe ze ons konden ondersteunen... Je noemt een aantal punten; één daarvan was dat in mijn ervaring de lesstof in de eerste paar weken van de masteropleiding helemaal niet divers was, wat ik wel had verwacht, maar dat we daar niks aan konden doen. Toen werd de opleidingsdirecteur nota bene boos op me en zei: "Toevallig is er een canon." Toen dacht ik: Meen je dat? Dit is beneden alle peil. Neem je mijn input soms niet serieus? En waarom dan niet? E2

De respondent vestigt de aandacht op de diversificatie van het curriculum. Het probleem van ondervetegenwoordiging dat de respondent hier ter sprake brengt, wordt gekwalificeerd door te verwijzen naar de norm van de UvA: 'de canon'. De mededeling "Toevallig is er een canon" is ahistorisch en positioneert de canon als een neutraal en daarom onveranderlijk stuk kennis binnen de UvA.

§5. Diskwalificatie en intimidatie

Zowel studenten als medewerkers hebben processen meegemaakt die neerkomen op 'diskwalificatie en intimidatie'. Deze kunnen vele vormen aannemen. De mond snoeren kan het resultaat zijn van een onschuldige vergissing, een moment waarop iemand terloops het stilzwijgen wordt opgelegd of een intimidatietactiek. In de interviews vertelden respondenten over keren waarop ze zagen dat iemand die niet aanwezig was werd gediskwalificeerd, naast persoonlijke ervaringen met zo worden bedreigd of geïntimideerd dat men maar zweeg. Die processen hadden vaak een direct verband met de identiteit van de respondent: hij of zij voelde zich aangevallen vanwege zijn/haar sociale rol binnen UvA, of omdat hij/zij sociale misstanden binnen de UvA zoals hij/zij die zag onder woorden bracht.

Deze persoon was heel kritisch over het curriculum dat we hadden, met name wat betreft IQ-tests en persoonlijkheidstests. Hij zei dat die vol vooroordelen zaten en daar had hij gelijk in. Mijn baas noemde hem de boze Egyptenaar en lachte erom. Dat was ongemakkelijk. En ik denk... Het gebeurt niet vaak dat mensen deze kwesties ter sprake brengen. En ik weet niet zeker of dat is omdat ze niet bestaan, of omdat mensen denken: als ik hierover begin, vinden ze me lastig of irritant. - A1

Bij het navertellen van het gesprek tussen hem en een leidinggevende verwijst de respondent naar de complicaties van diversiteit binnen UvA, zowel op persoonlijk als op professioneel niveau. Een collega uitte zijn onvrede met de bias in een test die aan de UvA wordt gedaan, maar toen de respondent dat bij zijn leidinggevende meldde, werd de collega met een grapje weggewuifd. In de uitspraak “de boze Egyptenaar” wordt de etnische/raciale positie van de collega als grapje gebruikt en wordt op die gronden de kwestie van tafel geveegd. De respondent contextualiseert dit geval met een mogelijke consequentie: mensen zullen het gevoel hebben dat ze worden ontmoedigd om over deze problemen te beginnen, aangezien ze daarmee hun reputatie en aanspraak op neutraliteit in gevaar brengen en als lastpak bekend kunnen komen te staan.

§6. Ontoegankelijkheid en andere alledaagse vormen van uitsluiting

Tijdens het interview met respondent A2 stuitte het onderzoeksteam op potentieel gevaarlijke gebreken met betrekking tot het fysieke beheer van het Roeterseiland. Tijdens het interview viel de stroomvoorziening van het gebouw uit, waarna de respondent en de onderzoeksassistent de nu donkere kamer verlieten om op zoek te gaan naar een andere interviewruimte. Minuten later trad het alarmsysteem in werking, gevolgd door een Nederlandstalige mededeling over de intercom dat het gebouw moest worden geëvacueerd: ze kregen te horen dat ze tijdens het verlaten van het gebouw geen gebruik moesten maken van de lift, maar de trap moesten nemen. Het Roeterseiland is fysiek zodanig ingedeeld dat de trappen niet op elke verdieping op dezelfde plek in het gebouw bij elkaar komen, waardoor men de verdieping moet oversteken naar de volgende trap. De onderzoeksassistent en de respondent waren niet bekend met alle verdiepingen van het gebouw en waren veel tijd kwijt met het zoeken naar de verschillende trappen. Toen over de intercom de mededeling volgde dat evacuatie toch niet nodig was, vroegen verschillende docenten met een niet-Nederlandse achtergrond aan de onderzoeksassistent en de respondent wat er aan de hand was. Beide mededelingen over de intercom waren alleen in het Nederlands, waardoor internationale, niet-Nederlands sprekende medewerkers en studenten het evacuatiebericht niet eens hadden begrepen. Daarnaast was er geen assistentie beschikbaar om mensen met een rolstoel te helpen bij de evacuatie en was evenmin duidelijk aangegeven waar mensen naartoe moesten in het geval dat ze de trappen niet zelfstandig konden gebruiken. Dergelijke tekortkomingen kunnen gevaar opleveren bij een noodgeval waarbij mensen het gebouw echt snel moeten verlaten.

Bij Studenten Services zijn studentendecanen aanwezig die zijn gespecialiseerd in het adviseren van, en overleggen met, studenten met speciale behoeften. Momenteel is er een ‘speciale’ commissie voor studenten met speciale behoeften en de UvA heeft, samen met de Hogeschool van Amsterdam (HvA), beleid opgesteld voor dergelijke studenten (en medewerkers).³¹ Desalniettemin zijn veel UvA-gebouwen niet goed toegankelijk voor studenten en medewerkers met een functiebeperking. Voorbeelden daarvan zijn de

trappen in een van de gebouwen op het Roeterseiland,³² het ontbreken van braille in liften en collegezalen, het ontbreken van geleiding voor slechtzienden die een stok gebruiken, zware deuren, niet voldoende toiletten voor mensen met een functiebeperking (én vrijwel geen genderneutrale toiletten), geen of te weinig ringleidingen voor slechthorenden – de lijst lijkt vrijwel eindeloos. Dat geeft een verkeerd signaal af aan studenten en medewerkers.

In meerdere interviews gaven de respondenten aan dat de ruimtes binnen de UvA ongestuurd op hun overkwamen – en dat waren niet alleen respondenten met een functiebeperking. Het ontwerp en het beheer van de UvA lijkt uit te gaan van studenten die geen functiebeperking hebben, atheïst zijn en Nederlands spreken. Voor sommigen was dat een grote bron van zorg. Een gebruiker van het Roeterseiland-gebouw vertelt:

In het B gebouw is een grote trap en ik pak daar altijd de trap... Op een keer zat er een meisje met een hoofddoek op haar knieën op een matje te bidden. Ik dacht: ik schaam me ervoor dat ik bij een universiteit werk waar dit zo moet. - JA

Een andere respondent vertelt hoe het ontbreken van een gebedsruimte ertoe leidt dat mensen in andere, minder geschikte (en meer openbare) ruimtes gaan bidden:

Ik vond het lastig dat de helft van de Studentenraad, die mij elke dag zagen bidden, daar nog steeds problemen mee hadden. Maar ze lieten het toe, ze vonden het oké dat ik het deed. Bij wijze van uitzondering stonden ze het mij toe, maar de rest moest een plekje op straat vinden. - M2

De citaten hierboven spreken boekdelen over het gebrek aan ruimtelijk bewustzijn met betrekking tot een ruimte die worden gebruikt door mensen met een functiebeperking en mensen van wie de godsdienstige gebruiken door de UvA worden genegeerd.

3. De betekenis(sen) van diversiteit in het hoger onderwijs: lering trekken uit de ervaringen aan de UvA

Het onderzoek dat in dit hoofdstuk wordt besproken is gericht op het inzichtelijk maken van het stelsel aan betekenissen dat samenhangt met het begrip *diversiteit* bij de besluitvorming met betrekking tot onderwijs- en onderzoeksactiviteiten in het hoger onderwijs in Nederland, en de Universiteit van Amsterdam in het bijzonder. Het begrip ‘een stelsel aan betekenissen’ (De Lauretis, 2001) is ons inziens waardevol,³³ omdat het de nadruk legt op de potentiële verbanden tussen *inzicht* in diversiteit en de *effecten* van die verbanden op de *handelingen (of het gebrek daaraan)* van leden van het wetenschappelijk personeel die verantwoordelijk zijn voor het dagelijks beheer van onderwijs- en onderzoeksactiviteiten. Ons streven is om in kaart te brengen welke termen gangbaar zijn met betrekking tot het concept diversiteit, teneinde het effect daarvan op het dagelijks beheer van UvA-activiteiten inzichtelijk te maken.

Dit hoofdstuk bestaat uit twee delen. In het eerste deel presenteren we in het kort onze bevindingen, terwijl we in het tweede deel onze diagnose uitwerken. In de online appendix presenteren we de theoretische en methodologische benadering die voor dit onderzoek is ontwikkeld.

§1. Bevindingen

Met betrekking tot beleidsrichtlijnen: Diversiteit als *onontkoombare context*

Een deel van de analyse van Europese, Nederlandse en door de UvA opgestelde beleidsrichtlijnen met betrekking tot diversiteit bestond uit een tekstuele analyse³⁴ van belangrijke documenten die zijn geproduceerd door de Europese Commissie (Bolognaproces), Nederlandse nationale wetgeving over hoger onderwijs en onderzoek en de instellingsplannen van de UvA³⁵ die expliciet ingaan op het vraagstuk van diversiteit in relatie tot hoger onderwijs en onderzoek. De analyse was gericht op het beantwoorden van de volgende vragen: Hoe wordt diversiteit in het hoger onderwijs en onderzoek gedefinieerd en wat voor verschuivingen en continuïteiten zijn er in de loop der tijd waarneembaar? Wie is het impliciet beoogde onderwerp van het diversiteitsbeleid in het hoger onderwijs en onderzoek, en wat zijn de huidige en voormalige rollen die hij/zij in relatie tot de universiteit geacht wordt te vervullen?

EU-beleid

Uit onze analyse van belangrijke documenten van de Europese Commissie over het Bolognaproces blijkt dat diversiteit daar wordt geassocieerd met de uitdagingen die voortvloeien uit het stimuleren van de intra-Europese en internationale mobiliteit van studenten, docenten, onderzoekers en administratieve medewerkers van universiteiten. Deze mobiliteit wordt geacht bij te dragen aan de internationale concurrentiepositie van de Europese hoger-onderwijssector.

Meer recent heeft de Europese Commissie ook een verband gelegd tussen diversiteit en de uitdagingen die samenhangen met demografische overgangen in Europa en de zich snel diversifiërende studentenpopulatie die het gevolg is van een Europa met steeds meer onderlinge verbanden:

[D]e studentenpopulatie die zich inschrijft bij, en afstudeert aan, instellingen voor hoger onderwijs zou de diversiteit van de Europese volkeren moeten weerspiegelen.³⁶

‘Diversiteit’ is een maatschappelijke uitdaging geworden voor zover deze verband houdt met het garanderen van de toegang tot hoger onderwijs van in de samenleving ondervertegenwoordigde groepen en het wegnemen van de obstakels waar deze mee te maken krijgen die hen belemmeren hun studie te voltooien. Deze opvatting van diversiteit is sinds 2007 binnen het Bolognaproces steeds relevanter geworden:

Wij bevestigen opnieuw het belang ervan dat studenten hun studie kunnen voltooien zonder obstakels die verband houden met hun sociale en economische achtergrond.³⁷

We konden ook vaststellen dat de Europese Commissie belangstelling had voor specifieke groepen studenten die vaak obstakels tegenkomen bij het volgen en voltooien van hoger onderwijs, zoals vrouwen:

Met betrekking tot gender zijn bepaalde onevenwichtigheden weliswaar verminderd, maar deze blijven nog steeds voortbestaan in de meeste landen en in het EHEA [European Higher Education Area] als geheel.³⁸

Daarnaast wordt er bezorgdheid geuit over studenten met een immigrantenachtergrond en het effect dat het opleidingsniveau van hun ouders kan hebben op hun toegang tot het hoger onderwijs:

Een andere centrale kwestie binnen de sociale dimensie is of immigranten en kinderen van immigranten dezelfde kansen krijgen om deel te nemen aan hoger onderwijs en de opleiding te voltooien als autochtone studenten.³⁹

Nederlands beleid

Voor onze analyse van het Nederlandse beleid hebben we gekeken naar de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek en de Strategische Agenda 2015-2025, het standpunt van de rijksoverheid ten opzichte van wetenschap en onderzoek, en de

meest recente beleidsdocumenten van de Vereniging van Universiteiten (VSNU) en de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO).

In de context van de Wet op het hoger onderwijs en wetenschappelijk onderzoek wordt 'diversiteit' gebruikt om te verwijzen naar verschillende mogelijkheden in het opleidingsaanbod. De Strategische Agenda 2015-2025 suggereert daarentegen een bredere invulling van diversiteit als expliciet samenhangend met de toenemende diversificatie van de Nederlandse bevolking en de gebrekkige toegang die bepaalde groepen tot het hoger onderwijs hebben. Die benadering lijkt sterk op het meest recente perspectief op diversiteit zoals dat tot uiting komt in de documenten van de Europese Commissie.

[V]erschillen in het opleidingsniveau van de huidige jongeren [hangen] nog duidelijk samen met het opleidingsniveau en de sociaal-economische status van hun ouders. Het is bijvoorbeeld zo dat studenten die vanuit het mbo instromen in het hbo veel minder vaak hogeropgeleide ouders hebben. Vrouwen doen het goed, maar niet-westerse allochtonen hebben nog altijd minder kans om het hoger onderwijs in te stromen dan anderen. Hun deelname is overigens de laatste jaren gelukkig wel fors gestegen. Maar we zijn er nog niet.⁴⁰

Als we kijken naar het meeste recente visiedocument van de VSNU uit 2015, 'Goedemorgen Professor! Visie op studeren in een nieuwe tijd', zien we dat daar rekening wordt gehouden met lokale en mondiale demografische verschuivingen. Zo wordt er bijvoorbeeld gesteld dat 13% van de studentenpopulatie in Nederland een niet-Nederlandse achtergrond heeft en ook wel 'internationale studenten' worden genoemd. Die studenten worden geacht een positieve impact op Nederlandse studenten te hebben:

Wij willen dat aandeel zien stijgen. Door het selecteren van buitenlands talent wordt het Nederlandse onderwijs internationaler en van hogere kwaliteit. De ijver van internationale studenten heeft bovendien een positief effect op het studietempo van de gemiddelde Nederlandse student.⁴¹

De VSNU maakt onderscheid tussen het vergroten van de diversiteit op internationaal en op nationaal niveau. Op nationaal niveau overweegt de VSNU 'maatwerkdiploma's' zodat studenten hun opleiding op hun eigen niveau en in hun eigen tempo kunnen voltooien, en 'plusdocumenten', waarmee zij universiteiten kunnen informeren over hun buitenschoolse activiteiten als hulpmiddel om het onderwijs beter te laten 'matchen'.

Dit alles geeft universiteiten meer informatie over capaciteiten en interesses van aspirant-studenten.. Het vergroot tegelijkertijd de vraag naar meer selectie-instrumenten om student en opleiding te kunnen matchen.⁴²

Uit de analyse van het document 'Wetenschapsvisie 2025: keuzes voor de toekomst', geproduceerd door het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, blijkt dat als

het om 'diversiteit' gaat, de positie van vrouwen in het hoger onderwijs speciale aandacht krijgt. Het ministerie benadrukt dat alleen België, Cyprus en Luxemburg slechter presteren dan Nederland als wordt gekeken naar de aantallen vrouwelijke hoogleraren (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014: 71-72). In datzelfde document wordt gesproken over het gebrek aan bewustwording met betrekking tot impliciet vooroordeel jegens vrouwen:

[V]oor het benutten van vrouwelijk talent [is] bewustwording van impliciete vooroordelen essentieel. Impliciete vooroordelen bij zowel mannen als vrouwen zouden heel goed (een deel van) de achterblijvende aantallen vrouwen in de wetenschap kunnen verklaren.⁴³

Daarnaast spant de NWO zich in voor een meer evenwichtige genderverdeling door beleid te ontwikkelen voor betere financiële instrumenten en meer vrouwen aan te trekken voor haar comités en raden en de organisatie als geheel.

Genderdiversiteit stond ook dit verslagjaar hoog op de agenda... NWO heeft besloten om in 2016 nieuwe Charterafspraken voor te bereiden. Daarbij zal ook worden gezien hoe verbreding is te realiseren van genderdiversiteit naar diversiteit in algemene zin.⁴⁴

UvA-beleid

Tot slot is uit onze analyse van het Instellingsplan 2015-2020 van de UvA naar voren gekomen dat, in tegenstelling tot de Europese Commissie en het Nederlandse beleid, diversiteit bij de UvA expliciet wordt opgevat als internationalisering en al wat daarmee verband houdt, bijvoorbeeld het aantrekken en onderbrengen van internationale medewerkers.

De UvA streeft naar een goede mix van wetenschappers. Daartoe intensiveren we de werving van (inter)nationaal talent met 0 tot 12 jaar ervaring.⁴⁵

Deze nadruk op de internationalisering in het wervingsbeleid voor medewerkers houdt geen rekening met de Europese en Nederlandse beleidsrichtlijnen aangaande inclusiviteit met betrekking tot een steeds diversere lokale studentenpopulatie. Die invalshoek komt tot uiting in het beleid van een aantal, maar niet alle, UvA-faculteiten, en gaat samen met nadruk op gender:

Wat de samenstelling van het personeelsbestand betreft probeert [de faculteit] dat te doen voor twee hoofddimensies: gender en nationaliteit. Het beleid van de [faculteit] wordt voor een deel beïnvloed door de normen voor internationale accreditaties. Deze normen hebben voornamelijk betrekking op de gendermix, de nationaliteitenmix en internationale curricula.⁴⁶

Diezelfde faculteit meldt dat de nadruk in haar strategisch plan ligt op internationalisering en gender als het gaat om de werving van studenten en personeelsbeleid:

Om te garanderen dat studenten interculturele vaardigheden ontwikkelen, zodat ze beter zijn voorbereid op een mondiale arbeidsmarkt... het aantrekken van goede wetenschappers en het verschaffen van goede woonruimte voor internationale wetenschappers en hun partners... bij het werven van promovendi en tenure trackers ligt de nadruk op diversiteit, wat betekent dat er drie vrouwelijke tenure trackers uit drie verschillende landen zijn geworven.⁴⁷

In contrast daarmee maakt een ander faculteitsrapport melding van het ontbreken van “actief wervingsbeleid gericht op het aantrekken van bepaalde groepen studenten. Alle studenten die geïnteresseerd zijn in het vakgebied en aan de toelatingseisen voldoen zijn welkom.”⁴⁸

Conclusies over ‘diversiteit’ in beleid

Onze algemene diagnose is dat wij in de drie beleidscontexten een interpretatie aantreffen van de snel veranderende context als een onontkoombare trend, ongeacht de invulling van waar deze veranderende context betrekking op heeft, dat wil zeggen, ongeacht of het een kwestie is van de internationalisering van het hoger onderwijs in Nederland en de rest van Europa of van een steeds diversere Nederlandse studentenpopulatie als gevolg van de veranderende Europese demografie. Tegelijkertijd namen we de neiging waar om diversiteit als uitdaging en als kans te zien, afhankelijk van de relevante context.

Daarnaast concluderen we dat de doelgroep van deze drie beleidscontexten bestaat uit mensen die bepaalde vaardigheden en beschikbare middelen ontberen in vergelijking met een abstracte norm. Interessant genoeg varieert het pakket aan vaardigheden en kansen dat aan deze veronderstelde doelgroep moet worden aangeboden. In het geval van zmv-studenten (‘allochtonen’ in de Nederlandse context) benadrukt het gebrek aan vaardigheden en beschikbare middelen cultureel kapitaal en economische middelen (in het beleid van de Europese Commissie en het Nederlandse beleid).

Als er sprake is van een denkbeeldige, abstracte, lokale (Nederlandse) student, zoals bij de VSNU, wordt meer blootstelling aan de culturen van verschillende landen gepromoot zodat die student in een veranderende context succesvol kan presteren. Diversiteit wordt beschouwd als gelijk aan internationalisering, zoals in het Instellingsplan van de UvA, en dat betekent meestal grensoverschrijdende mobiliteit, volgens de Europese Commissie, de VSNU en een aantal UvA-faculteiten.

Stelsels van betekenissen: ‘the good, the bad and the ugly’

Voor de analyse van onze data hebben we gebruikgemaakt van de tekstuele analyse van documenten en de gehouden interviews.⁴⁹ Daaruit bleek dat bij het dagelijks beheer van wetenschappelijke activiteiten aan de UvA de betekenissen die samenhangen met het concept diversiteit vooral draaien om internationalisering, internationale concurrentie en gendergelijkheid, en veel minder om ras/ethniciteit, functiebeperkingen, religieuze identiteiten en ondervertegenwoordigde minderheden.⁵⁰ De gelijkstelling van diversiteit

aan internationalisering en genderbalans sprong in het oog bij twee van de drie documenten die door faculteiten van de UvA voor dit onderzoek zijn geproduceerd.

We hebben de volgende stelsels aan associaties geïdentificeerd:

Als diversiteit hoofdzakelijk wordt begrepen als internationalisering, wordt dit in verband gebracht met de mondiale en internationale concurrentiepositie van het Nederlandse hoger onderwijs (informanten Q en O, faculteit Xi). Als gevolg daarvan gaf een aantal informanten zelfs aan dat het Engels bij de UvA de taal van de diversiteit en inclusiviteit is (informanten C, D, J, K).

Als diversiteit voornamelijk een kwestie is van ras/etniciteit en ondervertegenwoordigde groepen in de maatschappij, wordt dit sterk in verband gebracht met de uitdagingen die dit kan opleveren met betrekking tot de kwaliteit van het onderwijs aan de UvA, het ontbreken van bepaalde vaardigheden of het fenomeen uitval (informanten B and F). Voor sommige van onze informanten is een goede beheersing van het Nederlands onmisbaar voor bepaalde disciplines; dit is een kwestie die moet worden opgelost bij het te lijf gaan van de uitdagingen met betrekking tot diversiteit (informanten B en J).

Diversiteit wordt ook vaak in verband gebracht met secularisme en emancipatie. Als diversiteit in strijd is met secularisme, blijkt dat dat laatste wordt beschouwd als een waarde die moet worden beschermd, eventueel door sommige mensen (met name moslims) uit te sluiten: “Als moslimstudenten een gebedsruimte willen, zijn ze hier niet op de goede plek. Dan gaan ze maar naar een andere instelling” (informant F). De tegenstelling tussen divers en seculier onderwijs werd ook geassocieerd met stereotypen van mensen die een bepaalde levensbeschouwing aanhangen: zij werden als minder geëmancipeerd beschouwd (informant B), als behoefte hebbend aan speciale voorzieningen, zoals halal voedsel of specifieke informatie over kledingvoorschriften voor bepaalde beroepen (informant F), en als afwijkend van wat als de ‘typische Nederlandse student’ wordt beschouwd (informant O).

In vergelijking met bijvoorbeeld de Erasmus Universiteit Rotterdam of de VU zijn veel studenten hier kinderen van vluchtelingen... meer seculier, politiek geëngageerd en niet godsdienstig... Als je in het gebouw van de VU op de trap [staat], krijg je een heel ander beeld dan wanneer je hier [aan de UvA] op de trap staat, omdat ze [de UvA-studenten] meer op elkaar lijken... Daarnaast zijn wij een seculiere universiteit, wat betekent dat sommige segmenten van de bevolking geen belangstelling zullen hebben om aan de UvA te studeren - Informant K.

Wat betreft dat emancipatie strijdig is met diversiteit hielden twee van onze informanten vol dat zij in hun faculteit de meest ‘geëmancipeerde’ leden van ondervertegenwoordigde groepen uit de Nederlandse samenleving hadden en beschouwden dat als iets positiefs (informanten O en B). Vanuit ons perspectief komt

deze interpretatie van emancipatie neer op assimilatie, aangezien deze informanten benadrukten dat deze studenten “niet veel afweken” van een bepaalde impliciete norm:

Het lijkt alsof er wat de cijfers betreft geen verschil is in het diversiteitsniveau, maar dat is binnen de UvA minder zichtbaar dan binnen de VU, mogelijk omdat de UvA meer geëmancipeerde studenten aantrekt, of misschien studenten die zich willen emanciperen – Informant K.

Diversiteit en curricula

Bij onze analyse van de beleidsrichtlijnen van de EU, Nederland en de UvA kwamen we tot de ontdekking dat er in diversiteitsbeleid vaak wordt gesproken over de omgang met een diverse studentenpopulatie die de veranderende samenlevingen in Europa weerspiegelt, terwijl er niet of vrijwel niet wordt gesproken over diversificatie van de curricula in het kader van bredere institutionele verandering (deskundigen 1 en 2).

Tijdens de interviews is in verschillende mate over de diversificatie van curricula gesproken, waarbij aan het ene uiterste werd aangegeven dat er geen veranderingen nodig waren en aan het andere uiterste dat verandering als cruciaal werd beschouwd voor de intellectuele ontwikkeling binnen universiteiten in de eenentwintigste eeuw:

Diversiteit verdient duidelijk een plek als onderwerp binnen ons onderwijs, omdat kwesties als racisme, feminisme, ‘queerness’, oriëntalisme en wereldwijde machtsrelaties bij ongeveer 50% van de vakken aan bod komen – Faculteit Xiii.

De universiteit moet aan zelfbespiegeling doen en heeft diversiteit nodig om wetenschap van topniveau te kunnen beoefenen – Informant C.

Uit de analyse van onze data blijkt dat de impliciete aannames over wat er zoal met diversiteit samenhangt – internationalisering, gender-gelijkheid, een uitdaging voor de kwaliteit van het onderwijs en wat er geleerd wordt en de aanname dat diversiteit op gespannen voet staat met emancipatie en een seculiere universiteit – gevolgen hebben voor hoe men zich het verband met de curricula voorstelt. We hebben de volgende associaties geïdentificeerd:

Als diversiteit wordt gedefinieerd als een gegeven in de hedendaagse Nederlandse samenleving en de rest van de wereld (deskundigen 1 en 5; informanten A, C, G, H, K, Q en O; faculteiten Xi en Xiii) of als een kwaliteitsverbetering en randvoorwaarde voor topkwaliteit (informanten A, C, D, G en H), dan wordt de nadruk gelegd op de noodzaak om meer expliciete verbanden te leggen tussen curricula en diversiteit door middel van verschillende soorten interventies gebaseerd op internationale best practices (deskundigen 1, 2, 3, 4, 5 en 6; informanten A, C en L; faculteiten Xi en Xiii).

Diversiteit wordt ook opgevat als een potentiële bron van problemen “die er niet zijn” (informant F), van stigmatisering van ondervertegenwoordigde groepen en het

versterken van ongelijkheid (informant B) en als een bedreiging voor de kwaliteit van de academische opleidingen van de UvA (informanten B, D, F). In die gevallen wordt een verband met de curricula eenvoudigweg afgewezen.

Verandering is prima, maar de standaards van de universiteit hoog houden ook... – Informant B

In tegenstelling tot deze insteek beschouwt deskundige 6 de positionering van diversiteit als bedreiging voor de kwaliteit van het hoger onderwijs op zich als racistisch en discriminerend:

Dat is erg racistisch. [...] Het gaat terug op wat diversiteit is: je moet er net zo uitzien en net zo denken als ik, anders ben je minder. Dan neem je aan dat [diversiteit] minder is dan [de norm]
– Deskundige 6.

De ‘relevantie’ van diversiteit

In al onze interviews met wetenschappelijk medewerkers van de UvA werd erkend dat diversiteit een relevante kwestie is. We hebben echter niets aangetroffen wat wijst op een systematisch gepland en uitgevoerd beleid op UvA-breed of faculteitsoversteigend niveau. Wat informant G betreft is diversiteit zelfs iets dat “niet meer dan een jaar teruggaat en onlangs door studenten onder de aandacht van het wetenschappelijk personeel is gebracht”.

Maar het ontbreken van algemeen diversiteitsbeleid betekent niet dat er geen individuele, informele ad-hoc-initiatieven worden ontplooid binnen faculteiten en vakgebieden die aandacht willen geven aan kwesties met betrekking tot diversiteit en inclusiviteit/uitsluiting.

Een van de oudste initiatieven die we tegenkwamen was gericht op het compenseren van het gebrek aan vrouwen als beleidsmakers en in andere bestuursfuncties op faculteitsniveau (informant I). Volgens een bij dit initiatief betrokken persoon is er na tien jaar maar weinig veranderd met betrekking tot genderongelijkheid. Binnen diezelfde faculteit onderstreepten informanten A en D de verspilling van vrouwelijk talent en de precaire arbeidspositie van jonge vrouwelijke wetenschappelijk medewerkers als belangrijke kwesties waaraan aandacht moet worden besteed.

We kwamen ook informele, goed bedoelde ad-hoc-initiatieven tegen, waaronder gelegenheden tot socialisatie, zoals feestjes waar halal voedsel wordt geserveerd, en persoonlijk overleg met wetenschappelijke medewerkers van andere Nederlandse universiteiten gericht op het oplossen van wat wel “de zelfscheiding van studenten met een moslimachtergrond van Nederlandse studenten” wordt genoemd (informant F).

Daar staat tegenover dat het enige programma dat op faculteitsniveau werd georganiseerd en dat was gericht op het verlagen van het uitvalpercentage door

studenten te laten begeleiden door een mentor bij het maken van keuzes in hun studie expliciet werd uitgesloten als diversiteitsinitiatief omdat “alle studenten met problemen, de zwakke studenten, ongeacht hun achtergrond werden meegenomen” (informant B).

We kwamen ook tot de ontdekking dat diversiteit voor sommige informanten geen prioriteit heeft wat betreft budget (informant F, faculteit Xiii) of de toewijzing van personele middelen (informant L). Binnen de vijf faculteiten die wij hebben bezocht om interviews te houden zijn we slechts aan één portefeuillehouder voor diversiteit voorgesteld (informant H).

Productieve spanningen? Tussen egalitarisme en verschil

Tijdens onze interviews viel het ons op dat veel mensen zich bewust waren van de snelle verandering van de studentenpopulatie van de UvA. Internationale studenten, met name studenten van Chinese afkomst, werden vaak genoemd als typisch voorbeeld van die verandering: “Chinese studenten hebben een andere cultuur dan wij” (informant H), is een opmerking die wij meer dan eens hebben gehoord.

Maar al onze informanten, op twee na, benadrukten dat er meer kan worden gedaan (informant G) om de ondervertegenwoordiging te compenseren van mensen met een zmv-achtergrond bij de wetenschappelijke medewerkers van de UvA, en dan met name in de besluitvormingsorganen: “hoe hoger op de ladder, hoe minder diversiteit” (informant G), “meer diversiteit in bestuursorganen zou ons op alle vlakken een stuk verder helpen” (informant H).

Opmerkelijk genoeg onthult het idee van het te zijner tijd opstellen van een diversiteitsbeleid of -eenheid de spanningen tussen het concept van een egalitaire samenleving, waarin alle mensen gelijk zijn en dezelfde rechten hebben ongeacht hun sociale status of achtergrond, en het erkennen van bestaande verschillen in status en privileges.

Zo uitte informant F de gedachte dat de veranderende context een “natuurlijk” proces was en er geen behoefte was aan een expliciet beleid of expliciete verandering. Dit werd benadrukt ondanks het feit dat deze informant ook melding maakte van een aantal voorbeelden van expliciet gender-gerelateerd geweld, zoals de eermoord op een vrouwelijke student, en van discriminatie naar aanleiding van godsdienst, zoals bezwaren tegen een gebedsruimte gebaseerd op budgettaire prioriteiten en de angst om een precedent te scheppen, want “dan willen de christenen er ook een en willen de protestanten weer een eigen ruimte”. Diezelfde informant benadrukte het gevaar van “diversiteit tot een probleem maken wanneer het geen probleem is”. Een andere informant gaf uiting aan bezorgdheid met betrekking tot het introduceren van beleid en initiatieven die stereotypen en het profileren van mensen zouden kunnen versterken (informant B).

Een egalitaristische grondslag voor de samenleving en de universiteit werd veel benadrukt: “we zijn allemaal gelijk”, “iedereen kan naar de UvA komen”, “wij selecteren niemand, zij kiezen voor ons”. Volgens een van de ondervraagde deskundigen heeft men veel vertrouwen in het vermogen van het systeem om elke ongelijkheid weg te nemen, een sterk gevoel dat het op betrouwbare wijze de eerlijkheid van het hoger onderwijs in stand kan houden, als een systeem waarbinnen de deelnemers worden beoordeeld op kwaliteit en vermogens, en niet op hun “tekenen van verschil” (deskundige 1).

Diversiteit als internationalisering en het gebrek aan vocabulaire om over diversiteit te spreken

Vier informanten (G, J, L en Q) uitten expliciet de mening dat internationalisering en diversiteit twee verschillende processen zijn: “het ene draait om het aantrekken van buitenlandse studenten, terwijl het andere draait om verbinding maken met gemeenschappen van minderheden in de stad Amsterdam” (informant G). Diezelfde informant maakte een interessant onderscheid: “een internationale student is hier maar even en vertrekt dan weer naar huis. Echte diversiteit is een blijvertje.”

Veel andere informanten gaven echter expliciet aan dat diversiteit hetzelfde is als internationalisering – “diversiteit is een resultaat van internationalisering” (informant O) – of gebruikten beide termen impliciet als synoniemen (informanten A, B, D, F, I en K) totdat het onderzoeksteam een expliciete vraag formuleerde over het verschil tussen de twee termen.⁵¹

Volgens informant A eist internationalisering aandacht, interesse en middelen van de UvA voor zich op die anders aan diversiteit zouden worden besteed. Informant H was van mening dat internationalisering minder gunstig was dan gedacht, omdat het significante uitdagingen met zich meebrengt wat betreft “onze manieren van lesgeven en omgaan met studenten die in cultureel opzicht anders zijn”.

Tijdens al onze interviews met UvA-medewerkers kwamen we tot de ontdekking dat het voor de respondenten makkelijker was om een gesprek te houden over internationalisering dan om iets over diversiteit te zeggen. Dat bleek uit de expliciete verwijzingen naar persoonlijke ervaringen in de collegezaal die tijdens het gesprek over internationalisering werden gemaakt: “Ik realiseerde me dat Chinese studenten niet met de docent in discussie gaan” (informant K); “in deze faculteit zorg ik ervoor dat alle groepsopdrachten worden uitgevoerd door teams die divers zijn; ze komen uit verschillende landen” (informant O).

Ondertussen ligt bij ervaringen met diversiteit en de omgang daarmee de nadruk veelal op: (i) omgaan met genderongelijkheid (tussen mannen en vrouwen); (ii) omgaan met culturele verschillen die voortvloeien uit iemands religieuze achtergrond (halal voeding, alcoholvrije opties, gebedsruimte versus stilteruimte); (iii) omgaan met een gebrek aan competenties en vaardigheden (meestal met betrekking tot de Nederlandse taal).

Gebrek aan beleidskaders

We hebben geen indicatie gevonden van de behoefte (of erkenning van die behoefte) aan een specifiek juridisch kader of regelgeving waarin de waarden en normen van het dagelijks leven binnen de steeds diversere studentenpopulatie van de UvA worden uiteengezet. Tegelijkertijd waren de ondervraagde deskundigen het er allemaal over eens dat het noodzakelijk is om dit gebrek recht te zetten door middel van institutionele kaders op basis van internationale best practices (de Engelse Equality Act van 2010 werd bijvoorbeeld bij de deskundigen onder de aandacht gebracht).

Informanten 7 en 9 bevestigden het bestaan van een sterk juridisch apparaat op nationaal en internationaal niveau dat wordt gebruikt bij gevallen van discriminatie in het hoger onderwijs in Nederland, maar zeiden niets over diversiteit als een positieve verplichting. Informant 9 verwees naar mensenrechtenverdragen die de Nederlandse overheid heeft ondertekend, met name artikel 7 van het Internationaal Verdrag inzake de uitbanning van alle vormen van rassendiscriminatie en artikel 13(1) van het Internationaal Verdrag inzake economische, sociale en culturele rechten.

§2. Diagnose: de UvA is een geval van sterk egalitarisme en gebrek aan kennis over diversiteit

Hier wordt kort een algemene diagnose gepresenteerd, waarbij de nadruk ligt op drie onderling gerelateerde potentiële interventiegebieden: ideeën/mentaliteit, bewustwording/leren en stiltes/gesprekken over diversiteit.

Sterk egalitarisme maakt diversiteit en inclusiviteit irrelevant. De bewustwording aangaande de steeds diversere studentenpopulatie op de faculteiten van de UvA is niet vertaald in een meer systematisch georganiseerde set beleidsdocumenten en/of initiatieven. Wij kunnen ons vinden in het recente rapport over diversiteit van de ASVA (ASVA, 2016) waarin wordt gesteld dat de reden voor die mislukking verband houdt met de nadruk op egalitarisme als dominant discours/dominante ideologie. Vanuit dat perspectief wordt de universiteit als een vaststaand gegeven beschouwd, dat de taak heeft zich aan te passen aan een snel veranderende context om het kwaliteitsniveau en de prestaties ten opzichte van binnenlandse en internationale concurrenten op peil te houden. Volgens die gedachtegang heeft iedereen met de juiste kwalificaties toegang tot de UvA, ongeacht achtergrond, klasse, ras/ethniciteit en seksuele oriëntatie. Voor sommigen lijkt de nadruk te liggen op het op peil houden van de kwaliteit en minder op het creëren van een meer inclusieve omgeving met meer diversiteit.

Als diversiteit wordt uitgelegd als internationalisering en de nadruk op gendergelijkheid wordt gelegd, kan dat bijdragen tot het versterken van bestaande vooroordelen en vormen van discriminatie én tot nieuwe leiden. Als diversiteit gelijk wordt gesteld met internationalisering of een stijging van de deelname van vrouwen aan

de besluitvorming, worden subtiele en expliciete vormen van discriminatie en vooroordeel vaak verzwegen of als niet-bestaand beschouwd.

Om preciezer te zijn: het samenvoegen van diversiteit en internationalisering, of het beschouwen van die eerste als een product van het laatste, leidt tot een positieve beoordeling van de stand van zaken met betrekking tot diversiteit binnen verschillende faculteiten: “Wij zijn de meest internationale faculteit van allemaal”, “Wij hebben veel Chinese studenten” en “Wij geven veel vakken in het Engels” zijn allemaal uitspraken die werden gedaan als voorbeeld van diversiteit. Op vergelijkbare wijze hebben we emotionele en expliciet positieve uitspraken genoteerd over het feit dat binnen de vijf bezochte faculteiten een grotere hoeveelheid vrouwen werd aangesteld: “Wij zijn de meeste egalitaire faculteit van de UvA”, “De decaan maakt zich sterk voor vrouwen”, “We moeten vrouwelijk talent ondersteunen” zijn opmerkingen zoals die we meer dan eens te horen kregen.

De nadruk op het bevorderen van de gendergelijkheid heeft er helaas toe geleid dat andere assen van verschil en discriminatie, die vaak samenhangen met ras/ethniciteit, sociale klasse, religieuze identiteit, seksuele oriëntatie, functiebeperking en leeftijd/generatie minder zichtbaar zijn geworden. In sommige faculteiten was gender een expliciet onderdeel van de wervingsprocedure, maar andere assen van discriminatie niet (informant K).

Het gebrek aan kennis over diversiteit en het stille probleem van racisme en discriminatie. Onder de wetenschappelijke medewerkers van de UvA die verantwoordelijk zijn voor het beheer van academische activiteiten is sprake van een problematisch gebrek aan kennis over diversiteit, dat samenhangt met het gebrek aan gesprekken en discussies over racisme en discriminatie. Dat leidt tot paradoxale meningen, bijvoorbeeld dat Engels de taal van de diversiteit is (wanneer dit gelijk wordt gesteld aan internationalisering) terwijl tegelijkertijd een slechte beheersing van het Nederlands kenmerkend is voor diversiteit (als dat wordt opgevat als een term die naar ras/ethniciteit verwijst).

Ondertussen hebben impliciete aannames over ‘typische’ Nederlandse UvA-studenten als zijnde wit, seculier en geëmancipeerd, en over de universiteit als ruimte waar individuele emancipatie, competentie en vrijheid worden gekoesterd en gestimuleerd, geleid tot een onderstroom aan discriminatie, waarbij de waarde van seculier onderwijs de reden wordt om mensen die niet aan de norm voldoen buiten te sluiten.

4. Diversiteit in onderwijs en studie

Tegenwoordig is het algemeen geaccepteerd dat diversiteit van essentieel belang is voor academische kwaliteit. Dit onderzoek is gestoeld op de overtuiging dat “het omarmen van diversiteit – in al haar betekenissen – de sleutel is tot een goede wetenschapsbeoefening” (*Nature*, 2014: 279). De academische kwaliteit van de universiteit, de inclusiviteit van haar gemeenschap en haar directe maatschappelijke en milieutechnische impact staan op het spel. Voor het onderzoek dat in dit hoofdstuk wordt behandeld is gekeken hoe diversiteit wordt gestimuleerd of ontmoedigd via de onderwijs- en studiepraktijken die gangbaar zijn aan de Universiteit van Amsterdam.

Onder praktijken die de diversiteit bevorderen verstaan wij die praktijken die, dankzij een inclusieve benadering, verschillen koesteren als een positieve drijfkracht voor academische topkwaliteit. Parallel daaraan verstaan wij onder praktijken die diversiteit verminderen praktijken die leiden tot een verkleining van verschillen. Kort gezegd stellen we de vraag in welke mate de onderwijs- en studiepraktijken die aan de UvA gangbaar zijn bevorderlijk zijn voor het verkleinen dan wel onderhouden van verschillen.

Diversiteit in het onderwijs is een kwestie die vereist dat we kijken naar *wat* er wordt onderwezen (d.w.z. de kennisinhoud) en naar *hoe* kennis wordt uitgedragen (d.w.z. de onderwijsmethodieken). De vraag *wat* er wordt onderwezen richt zich op het gehanteerde curriculum, terwijl de vraag *hoe* er wordt onderwezen zich richt op pedagogiek en de manieren waarop onderwijs en studie vorm krijgen. Een *diversiteitsrijk* curriculum kan zodanig worden onderwezen dat het de diversiteit ondermijnt, terwijl een *diversiteitsarm* curriculum zodanig kan worden gedoceerd dat het de diversiteit bevordert. Een vak over een postkoloniaal onderwerp kan bijvoorbeeld op monoculturele, eendimensionale manier worden onderwezen, waarbij één bepaalde invalshoek wordt opgedrongen, terwijl een vak over de ‘vaders’ van een vakgebied zodanig kan worden onderwezen dat het duidelijk wordt waarom men verder moet kijken dan één invalshoek of de canon. Om diversiteit gericht op academische kwaliteit te bevorderen is er een transformatie nodig, zowel van *wat* er wordt onderwezen als van *hoe* dit wordt onderwezen.

De kwestie van diversiteit in relatie tot kennispraktijken is gecontextualiseerd met betrekking tot de geohistorische locatie van de universiteit. Hierbij moet worden onderkend dat de universiteit een centrale rol heeft gespeeld bij het versterken van de moderne/koloniale verdeling van kennis. De universiteit is betrokken bij ‘epistemisch geweld’, dat wil zeggen dat het voortzetten van de hegemonie van dominante kennis die

monocultureel van aard is het effect heeft dat andere vormen van kennis en andere werelden aan betekenis worden uitgewist en ongeldig gemaakt. De universiteit heeft een belangrijke rol te spelen op het gebied van wereldwijde rechtvaardigheid met betrekking tot de samenleving en het milieu door zich actief bezig te houden met epistemische rechtvaardigheid en een academische gemeenschap te ontwikkelen die rekening houdt met haar directe impact op de samenleving en het milieu.

Ons doel hier is om inzichtelijk te maken dat *wat* er aan de Universiteit van Amsterdam wordt onderwezen en onderzocht en *hoe* dat wordt onderwezen in zekere mate diversiteitsarme of diversiteitsrijke invalshoeken reproduceert (Fornet-Betancourt, 2009; Santos, 2014; Walsh, 2014). Een dekoloniale en intersectionele benadering brengt al snel aan het licht dat diversiteitsarme praktijken monocultureel van aard zijn en vaak zijn ontwikkeld door academische gemeenschappen die overwegend uit witte, Westers georiënteerde mannen bestaan, terwijl diversiteitsrijke praktijken intercultureel en inclusief van aard zijn. (Zie voor een korte beschrijving van de theoretische hulpmiddelen die voor dit deel van het onderzoek zijn gebruikt de online appendix.)

Dit overzicht van diversiteit binnen onderwijs en studie is bedoeld als fundering voor universiteitsbrede discussies, zowel op het niveau van opleidingen, afdelingen en faculteiten als op centraal niveau.

Het mandaat: diversiteit en kennis

Het mandaat van de Commissie Diversiteit van de UvA, die het resultaat was van de eisen en vragen die in 2015 door de studentenbewegingen waren geformuleerd, betekende een verbreding van het begrip diversiteit. In het mandaat wordt diversiteit niet alleen beschouwd als een kwestie van toegang tot de universiteit (een kwestie van inclusiviteit), maar ook als een kwestie die betrekking heeft op de kennis die aan de universiteit wordt ge(re)produceerd door middel van onderzoek, onderwijs en studie. Diversiteit als taak en kans voor verbetering van de universiteit is onmogelijk zonder het verband te erkennen tussen de kennis die aan de universiteit wordt ge(re)produceerd en lokale en mondiale vormen van ongelijkheid en milieueffecten.

Wij realiseren ons dat de Universiteit van Amsterdam vanwege haar geohistorische positie betrokken is bij de sociale verschillen die de moderne/koloniale wereld kenmerken. Wereldwijde verschillen moeten worden opgelost door verschillen in kennis te overbruggen. “Wereldwijde gerechtigheid kan niet bestaan zonder wereldwijde epistemische gerechtigheid” (Santos, 2006). De universiteit heeft een belangrijke rol te spelen bij het oplossen van de mondiale ongelijkheden van deze tijd, uitdagingen op milieugebied en de toenemende maatschappelijke spanningen binnen de Nederlandse samenleving en andere Europese samenlevingen.

Het mandaat van de Commissie Diversiteit van de UvA stelt dat de commissie “meer inzicht [moet verkrijgen] in hoe mechanismen van uitsluiting dan wel onderdrukking

gerelateerd zijn aan kennisinfrastructuren binnen de Universiteit van Amsterdam en of dit resulteert in struikelblokken die ervoor zorgen dat alternatieve denkscholen onvoldoende onderzocht en onderwezen worden”. In het mandaat komen ook curricula aan bod: “Curricula belichten doorgaans alleen Westerse/Eurocentrische perspectieven. Auteurs die niet passen in voornoemde dominante cultuur worden veelal niet gelezen. Waar dit wel gebeurt, worden deze auteurs slechts als marginale critici behandeld; zij maken geen deel uit van het kerncurriculum.” Met andere woorden, het mandaat benadrukt dat diversiteit niet los kan worden gezien van inzicht in *wat* voor kennis er aan de universiteit wordt ge(re)produceerd en *hoe* die kennis wordt onderwezen. Een integrale benadering van diversiteit moet dan ook rekening houden met de transformatie van kennis op het niveau van het curriculum en de transformatie van de wijze waarop er wordt gedoceerd en gestudeerd.

De onderzoekstrategie legt het mandaat ten uitvoer door de vraag te stellen *wat* er wordt onderwezen, met speciale aandacht voor *hoe* dat wordt onderwezen. De vraag *wat* er wordt onderwezen hangt samen met de behoefte aan verdere beoordelingen om vast te stellen in welke mate de curricula en het onderzoek aan de universiteit monocultureel blijven en gedomineerd door mannelijke, Westers georiënteerde auteurs. De vraag *hoe* kennis wordt onderwezen en geleerd vraagt om een beoordeling van in welke mate de manieren van lesgeven en studeren die aan de universiteit gangbaar zijn studenten en docenten in staat stellen om hun geohistorische positionaliteit te bepalen, democratisch deel te nemen aan het leerproces en oog te hebben voor de maatschappelijke en/of ecologische impact van de kennis die aan de universiteit wordt geproduceerd.

Methodologische strategieën

De onderzoeksvragen en -methodologieën zijn zodanig opgezet dat deze voldoen aan het mandaat van de Commissie Diversiteit. De onderzoeksmethode was gericht op het identificeren en herkennen van relevante expertise binnen de universiteit, in plaats van de nadruk te leggen op externe bronnen. Het doel was om onder studenten en medewerkers belangrijke informanten en stakeholders te vinden door een aantal open oproepen te doen voor ‘discussiekringen’ over diversiteit, diepgaande interviews te houden en een workshop voor deskundigen te organiseren. De interviewrespondenten en de deelnemers aan de workshop zijn gevonden op basis van lokale kennis, aanwezig binnen de UvA: we hebben een sneeuwbalsteekproef gebruikt om belangrijke personen onder de medewerkers te vinden. De discussiekringen over diversiteit functioneerden als open forum, terwijl de interviews en de workshop waren gericht op het identificeren van praktijken en omstandigheden binnen de academische gemeenschap die verschillen verkleinen of juist bevorderen. De methodologie die is ontwikkeld voor het organiseren van de discussiekringen is verwant aan methodes voor participatief onderzoek (Gill et al., 2012; Gitlin et al., 1994). Er zijn zes discussiekringen over diversiteit georganiseerd, met ongeveer tien deelnemers per discussiekring. Daarnaast hebben we via dit proces tot 50 feedbackformulieren ontvangen waarop studenten hun meningen geven over hun

persoonlijke ervaringen met pedagogische praktijken die de diversiteit verminderen of juist bevorderen. Om voort te bouwen op de binnen de UvA aanwezige expertise heeft het team tien semigestructureerde diepte-interviews gehouden met belangrijke informanten op faculteitsniveau en belangrijke informanten gezocht, ondervraagd en met elkaar in contact gebracht die momenteel waardevol werk verzetten op het gebied van diversiteit. We hebben diverse good practices aangetroffen die moeten worden erkend, op waarde geschat en zichtbaar gemaakt ten bate van de gehele universitaire gemeenschap. Ten slotte heeft het team een workshop georganiseerd voor deskundigen met belangrijke informanten op faculteitsniveau.

§1. Bevindingen over diversiteit die uit de discussiekringen zijn gekomen

Curricula en positionaliteit

De discussiekringen over diversiteit maakten het belang zichtbaar van pedagogiek die rekening houdt met positionaliteit. Studenten gingen de waarde van een inclusieve benadering inzien als docenten de locatie van kennis besproken.

Tijdens mijn bacheloropleiding liet een van de docenten ons actief nadenken over de identiteit van auteurs. We moesten oefeningen doen waarbij we een ervaring moesten beschrijven die veel indruk op ons had gemaakt tijdens ons semester in het buitenland. We moesten die ervaring actief naspelen in de collegezaal. Ik moest alle studenten een plek binnen dit scenario geven en mijn eigen positie in het verhaal vertolken. Vervolgens hebben we besproken wat er was gebeurd en hoe ik me daardoor voelde. We realiseerden ons allemaal dat iedereen een eigen interpretatie van de situatie heeft – Discussiekring 5 (DK5)

Daar staat tegenover dat als de docent de positionaliteit van de onderwezen kennis niet ter sprake bracht, en een Westers georiënteerde houding innam, de studenten vonden dat de diversiteit was verminderd en dat dit negatieve gevolgen had voor hun leerervaring.

Toen iemand vroeg of men in China dezelfde soort geschiedschrijving kent als in Nederland, antwoordde de docent domweg: “Waarschijnlijk wel”. Dat is volgens mij een goed voorbeeld van het Westerse perspectief niet als EEN perspectief beschouwen, maar als HET ENIGE perspectief – DC2

Een van de onderwerpen die tijdens de discussiekringen steeds terugkeerden hield verband met de curricula. We ontdekten dat de studenten veel van hun opleiding en het aan de universiteit geleerde beschouwen als eendimensionaal, eenzijdig en niet gecontextualiseerd binnen een geohistorisch besef van een verscheidenheid aan vormen van kennis. Deelnemers aan de discussiekringen wezen er vaak op dat in veel vakken Westerse perspectieven worden gepresenteerd die niet in verband worden gebracht met andere perspectieven, ervaringen of geschiedenissen, of domweg worden gepresenteerd als de enige beschikbare kennis, zonder deze expliciet als ‘Westers’ te

situëren. Studenten wezen erop dat hun niet wordt geleerd om hun eigen meningen en ervaringen in een geohistorische context te plaatsen.

Tot nu toe heeft het me bij elk vak waarbij ik vanuit mijn persoonlijke mening schreef punten gekost. Daarom heb ik mijn mening losgekoppeld van mijn universitaire werk. Daardoor begon ik de resultaten van mijn eigen onderzoek te haten, omdat ik daarmee de dominante eenzijdige invalshoek versterk. Maar mijn cijfers zijn nu wel goed. – DC3

Pedagogiek die rekening houdt met positionaliteit is geen kwestie van ‘iedere mening is even waar’, maar opent de canon op gesitueerde wijze, zodat er inclusieve benaderingen mogelijk worden waarbinnen verschillende perspectieven tot uiting mogen komen en als waardevol voor het leerproces worden beschouwd. De weigering om dat te doen is zichtbaar in het feit dat bepaalde onderwerpen niet als relevante inhoud voor kernvakken worden beschouwd. Studenten zien dat curricula vaak functioneren als een vorm van uitsluiting in plaats van dat ze poreus zijn en open staan voor dialoog en diverse invalshoeken. Studenten maken ook melding van uitsluiting-bevorderende praktijken in de manier waarop lesstof aan de UvA wordt onderwezen. De uitsluiting van alternatieve invalshoeken binnen de curricula gaat hand in hand met intersectionele bias (gender, nationaliteit, klasse, ras, etniciteit, leeftijd, functiebeperkingen, seksuele oriëntatie) en moderne/koloniale verschillen (wereldwijde Noorden/wereldwijde Zuidoeden).

Diversiteit tentoonstellen

De discussiekringen over diversiteit vestigden de aandacht op het probleem van diversiteit ‘tentoonstellen’. We hebben gezien dat een inclusieve benadering van onderwijs en studie de monoculturele benadering niet mag versterken door verschil als ‘anders’ tentoon te stellen. Meerdere studenten gaven aan dat dit tentoonstellen van verschil een probleem is dat tegelijk optreedt met de uitsluiting van verschil. Het tentoonstellen van andere invalshoeken of positionaliteiten versterkt vaak de monoculturele leeromgeving in plaats van een inclusief leerplatform te bieden.

Hoogleraren exotiseren niet-witte culturen en talen vaak. Een hoogleraar aan de UvA vroeg, toen hij iets duidelijk wilde maken over een concept uit een bepaalde taal, alleen de studenten-van-kleur of dat concept ook in hun taal bestond, ervan uitgaande dat deze exotischer waren. Hij was even vergeten dat ik uit de VS kom en het Engels mijn moedertaal is. Ik voelde me tijdens dit college niet veilig omdat de hoogleraar me zag als lid van een groep en andere aspecten van mijn persoonlijkheid niet erkende. – DC4

In mijn ervaring moeten personen die zichtbaar tot een minderheid behoren niet worden gebruikt om alle moslims en dergelijke te vertegenwoordigen. Dat heb ik maar al te vaak zien gebeuren. Het is een zware last als mensen hun gelijken moeten onderwijzen als het over diversiteit gaat. – Medewerker-responsdient 5 (R5)

We hebben gezien dat het erkennen van verschillen niet altijd leidt tot inclusieve pedagogiek. In deze gevallen zien we hoe verschil zodanig wordt gepresenteerd dat het

de monoculturele benadering als norm bevestigt. Dit soort breed uitgemeten erkenning van verschil wordt ervaren als een bijzondere vorm van discriminatie. Studenten met een identiteit op het snijvlak van levensbeschouwing, ras, etniciteit, nationaliteit of gender, of van moderne/koloniale verschillen, worden vaak op deze manier 'tentoongesteld' en in feite gebruikt om het onderscheid tussen de norm en 'the other' te versterken. In hoofdstuk 3 wordt dit fenomeen besproken onder het kopje 'De aandacht vestigen op hen die tot 'ander' worden gemaakt'. In plaats van de kennispraktijken te pluraliseren, leidt het tentoonstellen van verschil meestal tot versterking van de monoculturele benadering van onderwijs en studie. Het tentoonstellen van diversiteit versterkt uitsluiting en discriminatie door bepaalde lichamen en kennis als 'anders' bestempelen. We zijn van mening dat erkenning van verschil iets radicaal anders moet zijn dan het tentoonstellen van verschil, in die zin dat het moet bijdragen aan de pluralisering van de canon en aan inclusieve onderwijs- en studiepraktijken; niet aan de versterking van monoculturele benaderingen.

Positionaliteit en participatie

Deelnemers aan de discussiekringen over diversiteit wezen erop dat hun docenten vaak niet over de deskundigheid, middelen en technieken beschikken om zodanig les te geven dat verschillende perspectieven aan bod komen en er op betekenisvolle wijze een brug wordt geslagen naar studenten die een andere achtergrond hebben. Bovendien wordt positionaliteit ontmoedigd: deelnemers wezen erop dat hen wordt aangeleerd om hun eigen mening, ervaringen, gevoelens en vooral belangen buiten de collegezaal te laten. Die elementen worden als niet-academisch of ongeschikt voor de canon beschouwd en dus niet relevant geacht voor het vakgebied zoals gespecificeerd in het programma. Studenten reageren daarentegen positief op docenten die tijdens klassikale discussies de rol van facilitator op zich nemen en de actieve participatie van studenten aan het leerproces mogelijk maken en de positionaliteit van de studenten binnen dat leerproces erkennen.

Volgens mij zijn discussies de beste manier om diversiteit te stimuleren. Met name als de docent/discussieleider meerdere invalshoeken toewijst (waar je het misschien niet mee eens bent)... als ethnocentrisme tijdens de les wordt aangevallen of opgemerkt, is het heel gunstig als de discussieleider of docent een discussie toestaat of een debat mogelijk maakt... – DC6

Studenten zijn gemotiveerd en voelen dat zij erbij horen als zij tijdens een college of debat gelegenheid krijgen om over hun achtergrond, invalshoek en ervaringen te vertellen en wanneer zij hun eigen interesses in het materiaal kunnen inpassen. Studenten worden gemotiveerd om aan klassikale discussies deel te nemen als er lesmateriaal wordt toegevoegd dat ruimte biedt aan verschillende perspectieven op het onderwerp en dat de onderwezen kennis (historisch en geografisch) contextualiseert.

Bij de meeste filosofievakken die ik heb gevolgd werden discussies op prijs gesteld, en sommige docenten gaven mensen de mogelijkheid om een lijst met literatuur die zijzelf aanbevelen te

uploaden. Daardoor heb ik veel geleerd over andere invalshoeken en kreeg ik het gevoel dat mijn eigen achtergrond ook relevant was. – DC5

Het was geweldig toen we daadwerkelijk onderzoek gingen doen en de theorieën in praktijk brachten, omdat ik mijn eigen denkbeelden kon loslaten en van andere invalshoeken kon leren. – DC5

De diversiteit werd bevorderd in die situaties waarin studenten het gevoel hadden dat hun ervaringen en achtergrond ertoe deden en als docenten lesstof toevoegden waarin verschillende perspectieven aan bod kwamen die tot discussie leidden. De diversiteit wordt daarentegen verkleind als docenten de lesstof benaderen als een neutraal onderwerp en weinig bereid zijn om hun eigen (onvolledige) kennis, ervaringen en achtergronden te betrekken bij het onderwijs. Bovendien gaf een aantal studenten aan dat ze het niet veilig vonden om bepaalde onderwerpen ter sprake te brengen, omdat medestudenten ze daarop wellicht zouden aanvallen of ze niet serieus zouden worden genomen. Diversiteitsrijke onderwijs- en studiepraktijken maken actieve participatie van studenten mogelijk doordat de meerdere positionaliteiten die in het leerproces bijeenkomen worden erkend: de positionaliteit van de auteurs, de docenten en de verschillende studenten. Daarmee wordt een inclusieve benadering mogelijk, waarbij rekening wordt gehouden met de onvolledigheid en partijdigheid van alle kennis, en daarmee met de waarde van diversiteit voor studie en academisch werk van hoge kwaliteit.

Transitionaliteit

De vraag over de relatie tussen de aan de universiteit geproduceerde kennis en de buitenwereld neemt een centrale plaats in binnen de pedagogiek van de positionaliteit. Studenten vragen zich af of wat zij leren wel direct relevant is voor de samenleving en onze planeet. Deelnemers wezen erop dat ze hoofdzakelijk buiten de collegezaal andere (niet-normatieve) perspectieven leren kennen: tijdens debatten, demonstraties en bij organisaties die zich bezighouden met publieke kwesties.

Deelnemers benadrukken het belang van groepen buiten de universiteit waar zij zich veilig voelen om normatieve invalshoeken uit te wisselen, te bespreken en te bekritisieren. De nadruk ligt daarbij op individueel leren en beoordelen, wat op gespannen voet staat met de zoektocht naar kennis die relevant is voor de bredere samenleving. Studenten wezen op de noodzaak van een link tussen academische kennis en de processen die zich in de samenleving afspelen.

Ik heb het meeste over verschillende perspectieven geleerd tijdens de vele evenementen over de ervaringen van vluchtelingen, dekolonisatie en alledaags racisme, waardoor ik veel kennis heb opgedaan en persoonlijke verhalen heb gehoord. Dat heeft mijn horizon verbreed, omdat dit ideeën en mensen zijn die ik meestal niet tegenkom tijdens het academisch jaar. – DC5

We hebben van de discussiekringen geleerd dat bepaalde studenten de beperkingen van de curricula zien in termen van het nut van de kennis die ze vergaren en de toepasbaarheid daarvan buiten de universiteit. Volgens ons is een diversiteitsrijke leeromgeving een omgeving die niet alleen haar positionaliteit erkent en het belang van plurale benaderingen, maar ook het belang erkent van maatschappelijke en milieutechnische processen. Studenten erkennen de directe impact van wat zij leren op 'de buitenwereld', of dat nu een maatschappelijk en/of een milieutechnisch gevolg is, wat meer betekenis geeft aan hun individuele traject binnen de universiteit.

§2. Interviews met medewerkers

Marginalisering van diversiteitsrijke vormen van kennis

Tijdens de interviews met onderwijzend personeel constateerden we dat diversiteitsrijke benaderingen waarbij een poging wordt gedaan om curricula te diversifiëren, wel worden aangetroffen in keuzevakken en minors, maar vaak geen deel uitmaken van de kernvakken binnen de verschillende afdelingen. Zo wordt er bijvoorbeeld in sommige minors aandacht besteed aan gender als analytische categorie, en bij sommige keuzevakken aan kritische rassentheorie en de geschiedenis van het kolonialisme. Een steeds terugkerend element in onze gesprekken binnen de UvA is dat diversiteitsrijke benaderingen geen deel uitmaken van de kerncurricula. Docenten die inclusieve benaderingen introduceren worden daarvoor door hun studenten geprezen, maar geven aan dat zij zich gemarginaliseerd of buiten spel gezet voelen binnen hun eigen programma of afdeling. Vaak worden zij als marginaal of ideologisch bestempeld.

Democratische onderwijsvormen: gesloten versus open expertise

Studenten zijn eigenaar van hun leerproces, dat stimuleren we op alle niveaus. Door middel van 'peer teaching'. Ze onderwijzen elkaar en nemen de verantwoordelijkheid voor het leerproces van anderen, waardoor ze verantwoordelijk worden voor hun eigen leren. – R8

We hebben geconstateerd dat inclusieve onderwijspraktijken diegene zijn waar de docent optreedt als mediator en facilitator van discussies. Zo'n docent betreft studenten in discussies over de grenzen van hun eigen expertise als docent en stimuleert studenten om zich met interesses bezig te houden die verder gaan dan hun eigen 'comfortzone' en directe expertise. Op die manier creëren zij een atmosfeer waarin studenten fouten mogen maken en daarvan kunnen leren. Verschillende docenten hebben ook geprobeerd in hun lespraktijk het idee te integreren dat kennis altijd geohistorisch gepositioneerd is. Een diversiteitsrijke en inclusieve benadering van onderwijs is er een waarbij gebruik wordt gemaakt van een vorm van 'open expertise' in plaats van expertise die is gericht op het versterken van een disciplinaire of monoculturele benadering.

Positionaliteit

Ik wil de studenten voorbereiden op hun werk als verantwoordelijke wetenschapper. Maar ik wil ze ook voorbereiden op wetenschappers die hun eigen perspectief als waardevol beschouwen. Veel studenten die zich zorgen maken over klimaatverandering en duurzaamheid zijn zich bewust van de rol die zij daar zelf bij spelen, maar daarvoor is ook bredere bespiegeling nodig over wetenschap, de universiteit en hun eigen positie daarbinnen, hun vrienden, grotere netwerken en hun opvoeding. – R6

We constateerden dat positionaliteit essentieel is voor onderwijsmethodes die studenten het besef geven dat ze ingebed zijn in de maatschappij en de geschiedenis en op die manier betekenis geven aan hun leerproces. Positionaliteit is onmisbaar voor het bevorderen van verschil, doordat het erkenning geeft aan het feit dat een waarheidlievende benadering van kennis contextueel is en verankerd in haar geohistoriciteit (Haraway, 1988; Mignolo, 2011). Kennis die waarde hecht aan verschillen is kennis die verder gaat dan een enkelvoudige invalshoek en die bevorderlijk is voor de kwaliteit en de sociale gerechtigheid. De geïnterviewden gaven ons goede voorbeelden van het belang van de mogelijkheid voor studenten om zichzelf te positioneren in verhouding tot dominante verhalen en structuren.

Transitionaliteit: sociale en ecologische impact en ‘outreach’

Het is heel belangrijk dat studenten enthousiast worden over hun vakgebied en vrijwilligerswerk kan daar een bijdrage aan leveren. – R6

Ik probeer studenten ook bewust te maken van de ruimte die zij hebben om zelf te handelen. Vaak gaat men ervan uit dat iemand ofwel apathisch is of een activist, zonder middenweg. Die tweedeling wil ik doorbreken en laten zien welke mogelijkheden er zijn om te handelen. – R4

Oefeningen die studenten in staat stellen hun eigen impact op de wereld en hun rol als universitaire student op waarde te schatten worden vaak genoemd als een manier om een gevoel van sociale/milieutechnische verantwoordelijkheid te stimuleren en studenten bij de lesstof te betrekken. De koppeling van academische kennis aan voorbeelden uit de alledaagse werkelijkheid werd door geïnterviewden als bijzonder productief ervaren, met name als de studenten de ruimte kregen om hun eigen voorbeelden, interpretaties en projecten te bespreken. Op die manier kunnen studenten betrokkenheid ontwikkelen bij lokale gemeenschappen en maatschappelijke/milieutechnische problemen in het algemeen. In plaats van zuiver expertise te produceren, krijgen ze gelegenheid zich op betekenisvolle manier tot kennis te verhouden.

De relatie tussen de begrippen talent en uitmuntendheid in verhouding tot diversiteit

Wat bedoelen we als we het over talent hebben? Iemand kan van nature een bepaald talent hebben, maar talent wordt ook ontwikkeld. Iemand die zijn of haar kind voorleest, bijvoorbeeld, scheidt niet alleen een band... maar bevordert tegelijk de leesvaardigheid. Tegen de tijd dat het kind naar school gaat, kan het al lezen en schrijven, waardoor het op school als getalenteerd wordt beschouwd. Dat kind was echter wel bevoorrecht en alles heeft bijgedragen aan dat talent. Talent heeft blootstelling nodig: het komt niet uit de lucht vallen, maar wordt in de meeste gevallen met hulp van een ander ontwikkeld. – R5

Het meritocratische idee van talent gaat uit van een 'gelijk speelveld'; dat iedereen dezelfde kansen heeft. Maar zoals verschillende geïnterviewden opmerkten, kan de egalitaristische interpretatie van talent privilege aan het zicht onttrekken. Talent moet in een context worden geplaatst. Het idee van talent verhuult het traject van studenten door middel van complexe sociaal-politieke regelingen die bol staan van de intersectionele en koloniale ongelijkheid.

De canon: epistemische diversiteit bevorderen door middel van curricula

Het grote probleem is dat als ik zoiets tijdens een werkgroep over de teksten zeg, de reactie altijd is dat ik een suggestie moet doen. Ik moet degene zijn die met een oplossing komt. Het wordt een kwestie van kwantitatieve diversiteit om het probleem op te lossen. – R2

We zijn tot het inzicht gekomen dat het kerncurriculum van veel vakken de diversificatie van kennispraktijken vaak in de weg staat. Het is heel lastig om auteurs aan 'de canon' toe te voegen die geen deel lijken uit te maken van de gevestigde genealogieën van het gedachtegoed binnen disciplines die duidelijk Westers-georiënteerd en door mannen gedomineerd zijn. Wij signaleerden de behoefte om de canons en disciplinaire kaders open te stellen voor diverse vormen van kennis en benaderingen van het vakgebied. Verschillende geïnterviewden wezen op het belang van epistemische diversiteit en het feit dat diversiteit kan worden beschouwd als een inclusieve relatie tussen twee verschillende kennissystemen. Discussies over de canon of het curriculum draaien bijvoorbeeld vaak uit op een additief perspectief op diversiteit: "Laten we gewoon meer van iets anders toevoegen". Maar waar daadwerkelijk behoefte aan bestaat, is een open debat over wat als waardevolle kennis wordt beschouwd en hoe dat proces zich in de huidige academische wereld afspeelt.

Academische vrijheid is een kernwaarde van de UvA, en diversiteitsrijke benaderingen van de canon worden bijvoorbeeld op lokaal niveau geformuleerd voor keuzevakken, maar hoewel deze duidelijk door de studenten worden gewaardeerd, worden ze op institutioneel niveau nog niet erkend. Wij constateerden dat transformaties plaatsvinden als docenten de vrijheid hebben om door te bouwen op de rijkheid én de beperkingen van hun eigen positionaliteit en deskundigheid. We hebben ontdekt dat de diversificatie van curricula het gemakkelijkst plaatsvond op gebieden die zichzelf als interdisciplinair beschouwen. We benadrukken echter dat het ook belangrijk is om te

zorgen dat andere kennisbronnen en perspectieven tot een betekenisvolle en verrijkende dialoog leiden binnen de gevestigde disciplinaire kaders.

Diversiteit als kritiek op de norm

We moeten ons bezighouden met wat we tegenkomen, en wit zijn niet beschouwen als de automatische standaard. We moeten ons realiseren dat we dat doen en waarom dat verkeerd is. Maar de standaard lijkt soms wel onzichtbaar. Het is alsof wij [witte studenten en medewerkers] Times New Roman zijn: je vergeet dat het er is en waarom. – R2

We zijn blind voor iedereen die niet voldoet aan de blauwdruk van de voornamelijk witte middenklasse. – R7

Diversiteit houdt verband met het zelfbeeld van diegenen die aan de norm voldoen en diegenen die als anders worden aangeduid. De geïnterviewden wezen op het belang van het bekritisieren van de norm. Gebeurt dat niet, dan loopt werk ter bevordering van de diversiteit het risico de monocultuur te bevestigen, bijvoorbeeld als mensen die zichtbaar tot een minderheid behoren worden 'tentoongesteld' om hun medestudenten iets te leren. We hebben onderwijspraktijken aangetroffen die de norm contextualiseren en vraagtekens zetten bij privilege en wit zijn, wat cruciaal is voor een inclusieve benadering die voor meer diversiteit in de collegezaal zorgt en de canon positioneert.

Je kunt diversiteit tijdens het lesgeven een plaats geven, of bij het selecteren van literatuur. Zo zet je studenten vanuit hun eigen perspectief aan het nadenken over hun medestudenten. "Kijk eens om je heen. Waarom zien de meeste mensen hier er zo uit als ik?" vraag ik dan bijvoorbeeld. "Of hoe komt het dat we in deze collegezaal zitten. Hoe ben je hier gekomen?" Hopelijk leidt dat ertoe dat studenten in de loop van de tijd gaan nadenken over hun eigen ervaringen, hun schoolervaringen, hun familie, hun buurt, de plaats waar ze zijn opgegroeid. – R5

Ik werk toe naar het verwerken van het ongemak... Als ze zich niet gemakkelijk voelen, moeten we voor en na het college met elkaar praten. Een geprivilegieerde positie hebben betekent niet dat je fout bezig bent, maar er moet wel ruimte zijn voor dit ongemak, als een vorm van onwetendheid. Volgens mij is het heel belangrijk om wit zijn en intersectionaliteit in samenhang te bespreken in plaats van ze afzonderlijk te behandelen. – R3

Een pedagogie van positionaliteit die diversiteit bevordert heeft niet alleen erkenning van gemarginaliseerde posities als doel, maar vraagt ook om erkenning van de standaardpositie. Daarvoor is het belangrijk dat de ongemarkeerde posities binnen de kennispraktijk, met name de intersectionele geprivilegieerde posities, expliciet worden gemaakt en worden erkend als specifieke historische en contextuele verschijnselen. Oefeningen die de positionaliteit duidelijk maken van Westers centrisme, wit zijn, mannelijkheid, cisgender zijn en geen functiebeperkingen hebben, hebben hun nut bewezen voor de overgang naar inclusieve leerpraktijken waarbinnen verschillen kunnen floreren.

5. Aanbevelingen

Het werk van de commissie dat in dit rapport wordt behandeld leidt tot vijf hoofdaanbevelingen of conclusies. Voor een beschrijving en samenvatting van de voornaamste conclusies verwijzen wij naar de samenvatting. Hier bespreken we de aanbevelingen uitgebreider in relatie tot elk van de conclusies. Bij het uitwerken van deze aanbevelingen heeft de Commissie Diversiteit gebruik gemaakt van suggesties die informanten en deskundigen tijdens het onderzoek en de overlegmomenten hebben gedaan. De vijf hoofdconclusies zijn:

- I. Een stevige verankering van 'sociale gerechtigheid en diversiteit'
- II. De universiteit openstellen voor de diversiteit in de samenleving
- III. Naar een inclusieve en sociaal rechtvaardige universiteit
- IV. Van egalitair denken naar kennis van diversiteit
- V. Van 'gesloten kennis' naar 'open kennis'

We doen ook aanbevelingen over de vervolgstappen (onderdeel VI).

I. Een stevige verankering van 'sociale gerechtigheid en diversiteit'

De UvA dient diversiteit permanent en formeel in te bedden door middel van een **Diversiteitsbeleid**, dat wordt gecoördineerd en bewaakt door een **Diversity Unit** en een **Ombudspersoon voor discriminatie**. Door middel van **nationale en internationale samenwerking** kan de UvA een bijdrage leveren aan kennisvergaring over, en het bevorderen van, diversiteit binnen de nationale (en internationale) academische wereld.

Diversiteitsbeleid UvA

We adviseren om een breed diversiteitsbeleid aan te nemen met betrekking tot het verbeteren en verankeren van diversiteit en sociale gerechtigheid binnen de UvA. Om de uitvoering daarvan te garanderen adviseren wij met klem om op het hoogste niveau expliciet voor draagvlak te zorgen en te garanderen dat er zowel op centraal niveau als op de lagere niveaus (in de faculteiten en afdelingen) sprake is van medezeggenschap en eigenaarschap met betrekking tot dit beleid. De UvA moet haar standpunt ten opzichte van diversiteit expliciet maken. De UvA dient geleidelijk, mede op basis van de Charter en de nieuwe Senaat zoals die door de Commissie D&D zijn voorgesteld, een duidelijk standpunt in te nemen met betrekking tot wat voor soort universiteit zij wil zijn en hoe zij dat wil bereiken. Dit moet door de academische gemeenschap worden verkondigd en gesteund door het bestuur van de UvA. Daarvoor zal een langdurig proces van actieve betrokkenheid vereist zijn.

Het Diversiteitsbeleid moet:

- expliciet worden gesteund door het College van Bestuur (CvB) en de decanen (mede-eigenaars);
- naast gemeenschappelijke doelstellingen ook een gedecentraliseerde implementatiestrategie voor elke faculteit of opleiding bevatten, gericht op gedecentraliseerde praktijken en initiatieven;
- concrete en meetbare (vrijwillige en bindende) doelstellingen en mijlpalen bevatten;
- duidelijke mechanismen verschaffen voor controle, transparantie, verantwoordelijkheden en follow-up;
- cijfers en statistische gegevens bevatten waaruit de onevenwichtigheden binnen de universiteit blijken, hoewel data over etniciteit, sociale klasse, functiebeperkingen etc. alleen op geaggregeerd niveau mogen worden gebruikt;
- studenten en medewerkers een essentiële bijdrage laten leveren;
- de participatie van mensen die systematisch van de besluitvorming worden uitgesloten bevorderen en veilig stellen tijdens de ontwerp-, implementatie- en evaluatiefase;
- best practices op waarde schatten, herkennen en uitbreiden;
- de sociale verantwoording verbeteren;
- criteria bieden voor het toekennen van institutionele waarde aan diversiteit door verschillende prestatie- en kwaliteitsindicatoren.

Diversity Unit

Richt een Diversity Unit op die verantwoordelijk is voor de coördinatie van verschillend diversiteitsbeleid en de implementatie en bewaking van het diversiteitsbeleid. De Diversity Unit moet de voortgang naar een inclusieve universiteit in zowel numerieke als kwalitatieve termen controleren. Als binnen de daarvoor gestelde periodes niet vrijwillig aan de doelstellingen wordt voldaan, moet de Diversity Unit onderzoek doen naar de wenselijkheid en mogelijke implementatie van quota met betrekking tot gender en ras/eticiteit.

In navolging van internationale good practices moet de Diversity Unit centraal worden gefinancierd en bestaan uit een groep deskundigen die als taak hebben de voortgang en implementatie van diversiteitsbeleid binnen de universiteit te controleren en als contactpunt te functioneren voor de relevante interne en externe organen. De Diversity Unit dient te rapporteren aan het College van Bestuur.

De kern van het mandaat van de Diversity Unit wordt gevormd door de **bescherming van diversiteit** en **kennis over diversiteit**. De Diversity Unit moet op de hoogte blijven van best practices en activiteiten uit de hele wereld, zoals de University Rights Charter for Students and Staff en de Britse Equality Challenge Unit (ECU), die gelijkheid en diversiteit in hogescholen en universiteiten bevordert. De bevordering van kennis over diversiteit moet worden beoordeeld. De Diversity Unit moet de waardering en integratie

van diversiteit in loopbaanontwikkeling, onderwijs en onderzoek bevorderen. De Diversity Unit moet werken aan meer diversiteit in medezeggenschapsorganen zoals de ondernemingsraden (COR en OR's), de studentenraden (CSR en FSR) en de Opleidingscommissies (OC's), maar ook bij sollicitatie- en visitatiecommissies.

De Diversity Unit moet een centrale rol spelen bij het **toekennen van institutionele waarde en zichtbaarheid aan diversiteitsvergrotende praktijken** door diversiteit tot een belangrijk onderwerp te maken bij trainingen, onderwijsevaluaties, opleidingsevaluaties en onderzoeksevaluaties en met betrekking tot promotiecriteria. De universiteit moet institutionele waarde toekennen aan werk ter bevordering van diversiteit en reeds bestaande initiatieven steunen. In de huidige institutionele cultuur wordt niet altijd waarde gehecht aan werk dat diversiteitsrijke onderwijs- en studiepraktijken stimuleert. Wij adviseren om dergelijke initiatieven explicieter te steunen. De universiteit moet waarde toekennen en zichtbaarheid geven aan de expertise die al in de instelling aanwezig is. Daarom moet de Diversity Unit over de middelen beschikken (en deze kunnen verschaffen) die nodig zijn om bottom-up-initiatieven van studenten en medewerkers te ondersteunen, zowel financieel als met faciliteiten.

Ombudspersoon voor discriminatie

Het bureau van de Ombudspersoon voor discriminatie moet in staat zijn om professioneel problemen op te lossen en klachten te registreren. Het moet een cultuur van kennis over diversiteit bevorderen en steun bieden door middel van speciaal opgeleide en voor dat doel specifieke adviseurs en mediators. Dat alles moet leiden tot **veilige en efficiënte procedures om op te treden tegen discriminatie**. Momenteel ontbreekt het daaraan.

De universiteit beschikt niet over een krachtige infrastructuur om klachten over discriminatie te behandelen. Er is een stelsel van vertrouwenspersonen, maar dit is zwak en informeel. Het is belangrijk dat studenten en medewerkers bij iemand terecht kunnen in geval van racisme, seksisme en andere vormen van discriminatie en geweld – iemand die hun zaak vertrouwelijk afhandelt en die speciaal is aangesteld en getraind om met dit soort problemen om te gaan.

De Ombudspersoon voor discriminatie moet meer autoriteit hebben dan de vertrouwenspersonen en die autoriteit moet door regelgeving worden gegarandeerd. De Ombudspersoon moet een centrale, autonome positie innemen en niet gepositioneerd zijn binnen de hiërarchieën van de faculteiten. De Ombudspersoon registreert klachten, biedt psychologische steun en heeft de autoriteit die nodig is om voorkomende problemen op te lossen. Zo wordt een onpartijdige oplossing van geschillen met betrekking tot discriminatie gegarandeerd en is er tegelijk een traject waarbinnen de meest kwetsbare leden van de universitaire gemeenschap zich veilig kunnen voelen en zich gehoord weten.

De Ombudspersoon moet:

- de persoon die wordt gediscrimineerd niet alleen verantwoordelijk stellen voor de oplossing van het probleem;
- veilige/genuanceerde en toegankelijke mechanismen creëren voor het rapporteren en adequaat oplossen van gevallen van discriminatie;
- leren van incidenten door ervaringen te gebruiken om ons inzicht in uitsluiting te vergroten en follow-upmechanismen gebruiken om systemische problemen te identificeren, evenals zwakke plekken in het beleid en de uitvoering daarvan;
- binnen de gehele UvA zichtbaar zijn door middel van de juiste communicatiestrategieën.

Wij adviseren de UvA met klem om zich aan te sluiten bij het European Network for Ombudsmen in Higher Education en steun te zoeken bij dit netwerk voor de aanstelling van een Ombudspersoon binnen de UvA.

Nationale en internationale samenwerking op het gebied van diversiteit

Het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) hecht veel waarde aan diversiteit. De UvA dient voort te bouwen op haar sterke punten: intern aanwezige kennis en actieve studentenbewegingen om samen met het ministerie manieren te vinden om diversiteitsrijke academische gemeenschappen in Nederland te stimuleren.

Het College van Bestuur van de UvA en de Diversity Unit moeten met andere universiteiten in binnen- en buitenland samenwerken teneinde:

- expertise op te bouwen en te ontwikkelen, vergelijkingen te maken en best practices te stimuleren;
- deel te nemen aan de ontwikkeling van een Dutch Diversity Charter voor het hoger onderwijs;
- mechanismen te bieden voor monitoring, transparantie en feedback;
- de aandacht voor diversiteit en inclusiviteit uit te breiden naar supra-institutionele organen, zoals het Ministerie van OCW, de KNAW, de NWO, andere financieringsinstanties en de NVAO (visitatiecommissies);
- maatregelen gericht op diversiteit en inclusiviteit op te nemen als criteria voor institutionele uitmuntendheid;
- te bevorderen dat er vragen over diversiteit worden opgenomen in studenten-enquêtes binnen de universiteit en in de Nationale Studenten Enquête (NSE);
- de algemene Dutch Diversity Charter te ondertekenen;
- nauwe contacten te onderhouden in netwerken zoals de LNVH, het National Network of Diversity Officers, het Platform for Diversity in Science, The Alliance for Equal Chances in Higher Education en het European Network for Ombudsmen in Higher Education.

Verdere organisatorische verankering binnen verschillende instituten

Om het thema van diversiteit en sociale gerechtigheid nog beter vast te leggen in de universiteit, adviseren wij om het thema ook te verankeren in verschillende instituten: (1) beoordelings- en evalueringsinstanties, (2) financieringsinstanties, (3) docentenaccreditaties, (4) onderwijsevaluaties, (5) de jaarlijkse beoordelingsgesprekken en (6) de Opleidingscommissies.

Beoordelings- en evalueringsinstanties

In de eerste plaats is het noodzakelijk om bij de onderwijsevaluaties een kwantificeerbare waarde toe te kennen aan diversiteit. Wij adviseren dat de UvA, via de Diversity Unit, en de NVAO (Nederlands-Vlaamse Accreditatie Organisatie) diversiteit in hun kwantitatieve en kwalitatieve accreditatiecriteria opneemt, waardoor deze institutionele waarde krijgt. Het is bijvoorbeeld opmerkelijk dat op het niveau van de visitatiecommissie de huidige criteria niet voorzien in diversiteit als belangrijke maatstaf voor academische uitmuntendheid. Hoewel we inzien dat afdelingen en andere units de vrijheid moeten hebben om hun eigen praktijken en criteria met betrekking tot diversiteit te ontwikkelen, zijn wij overtuigd van het belang van een institutioneel kader met betrekking tot de visitatiecommissies om een sterke impuls te geven aan de ontwikkeling van voornoemde praktijken en criteria.

Ten tweede is het belangrijk om actief betrokken te zijn bij de methodologische benadering aan de hand waarvan de visitatiecommissie de diversiteit gaat beoordelen, waarbij in gedachten moet worden gehouden dat diversiteit niet gelijk mag worden gesteld met internationalisering. We willen een kwalitatieve benadering stimuleren waarbij waarde wordt gehecht aan praktijken die, dankzij een inclusieve benadering, verschil bevorderen als positieve drijfkracht voor academische uitmuntendheid. Wij zouden graag zien dat de NVAO de intentie uitspreekt om diversiteitscriteria te hanteren die open staan voor een bottom-up-perspectief.

Financieringsinstanties

We hebben drie belangrijke externe geldstromen geïdentificeerd: de NWO, de Europese Unie en contracten met particuliere ondernemingen. Geen van die stromen legt significante nadruk op diversiteit, ondanks hun officiële standpunten daarover. De UvA zou een partnerschap met vergelijkbare instanties kunnen aangaan om te pleiten voor een meer inclusieve set normen voor onderzoekskwaliteit. Het zou volgens ons gunstig zijn als kwaliteitscriteria inhoudelijk zouden verschuiven van nauw opgezette impactcijfers en inkomstentargets naar criteria die ruimte bieden aan de invalshoek van maatschappelijke impact en milieueffecten. Er dient erkenning te komen voor vakgebieden die zich ontwikkelen in de richting van diversiteitsrijke onderwijs- en studiepraktijken en benaderingen die vraagtekens zetten bij, of verder gaan dan, de gevestigde vakgebieden.

Docentenaccreditaties

Momenteel ondersteunen de docentenaccreditaties (BKO en SKO) geen focus op inclusieve onderwijspraktijken die diversiteitsrijke onderzoeks-, onderwijs- en studiepraktijken bevorderen. Wij willen de universiteit oproepen om te garanderen dat diversiteitsbevorderende pedagogiek een centraal element wordt in de opleiding en accreditatie van docenten die de UvA verzorgt. De Diversity Unit moet hierbij een adviserende rol spelen met betrekking tot andere onderwijs- en accreditatie-instanties, zoals het CNA (Centrum voor Nascholing).

Onderwijsevaluaties

Helaas speelt diversiteit geen belangrijke rol in de onderwijsevaluaties zoals die momenteel aan de UvA worden uitgevoerd. Het is wenselijk dat de universiteit criteria introduceert voor de beoordeling van pedagogiek die diversiteit bevordert. Het evaluatiesysteem UvA-Q zou daar bijvoorbeeld op kunnen worden aangepast voor veel, zo niet alle, vakgebieden. Wij denken aan evaluatievragen waarbij de nadruk ligt op de inclusiviteit van de opleiding, op het al dan niet omvatten van een weerspiegelde positionaliteit met betrekking tot de kennis in kwestie, op het al dan niet ruimte bieden voor participatieve leervormen in plaats van top-down-onderwijs en op het al dan niet erkennen van het belang van de maatschappelijk impact of milieueffecten.

Jaarlijkse functioneringsgesprekken van medewerkers

Momenteel zijn de jaarlijkse functioneringsgesprekken voor medewerkers gebaseerd op een zeer traditionele kijk op onderzoek, onderwijs en bestuur. Wij stellen voor die criteria aan te passen en de rol van wetenschappelijke medewerkers te beoordelen op een manier die beter aansluit bij het belang van diversiteit in het onderwijs en het leerproces. Specifieker gezegd moet het formulier voor het jaarlijkse beoordelingsgesprek zodanig worden aangepast dat er meer expliciet melding wordt gemaakt van het belang van diversiteitsgerelateerde activiteiten binnen het onderwijs, 'outreach'-activiteiten, onderzoek en bestuur.

Raden en Opleidingscommissies

De ondernemingsraden en de studentenraden spelen als vertegenwoordiging van alle medewerkers en studenten een belangrijke rol bij de besluitvorming. Opleidingscommissies (OC's) geven advies over onderwijsprogramma's, examenreglementen, onderwijsevaluaties en het plannen van nieuwe opleidingen. Het mandaat van deze organen moet hun de taken geven om de diversiteitspraktijken van hun eigen achterban te verrijken en diversiteit te garanderen conform de aanbevelingen uit dit rapport.

II. De universiteit openstellen voor de diversiteit in de samenleving

Voor een universiteit die zich presenteert als een instelling met haar wortels in de stad Amsterdam (die sinds kort een stad is waarvan de meerderheid van de bevolking uit minderheden bestaat) zijn de percentages zmv-medewerkers en -studenten

teleurstellend. Dat gebrek aan diversiteit heeft gevolgen voor de mensen aan de universiteit. Wij doen aanbevelingen die zijn gericht op het versterken van de aanwezigheid van mensen met een minderheidsachtergrond in het algemeen en voor mensen met een tweede-generatie 'niet-Westerse' achtergrond in het bijzonder. De UvA zal meer diverse mensen moeten aantrekken, behouden, steunen en stimuleren. Hier doen wij aanbevelingen over het realiseren van die ambitie met betrekking tot studenten en medewerkers. We doen ook een voorstel voor algemene toetsstenen voor beide domeinen.

Aanbevelingen gericht op het bevorderen van de diversiteit onder de studenten:

- Werf meer studenten in scholen in Amsterdam en omgeving met grote aantallen leerlingen met een minderheidsachtergrond.
- Besteed extra aandacht aan het bereiken van leerlingen met ouders die zelf een lage opleiding hebben en geef extra aandacht en steun aan studenten met een niet-academische achtergrond tijdens de overstap naar de universiteit.
- Houdt de schakelcursussen in stand waarmee leerlingen van het hbo kunnen instromen in de UvA (zie de opmerking hieronder).
- Werk actief aan het dichten van de kloof in studiesucces tussen etnisch-Nederlandse studenten en studenten met een 'niet-Westerse' achtergrond. Overweeg het opzetten van kleinschalige leeromgevingen, met meer begeleiding vanaf het begin en minder afstand tussen docent en student. In een dergelijke omgeving is er een kleiner verschil in saamhorigheidsgevoel en studiesucces tussen studenten met 'niet-Westerse' achtergronden en studenten met een etnisch-Nederlandse achtergrond (Wolff, 2013). Daarnaast zijn dergelijke omgevingen gunstig gebleken voor mensen met geestelijke stoornissen, bijvoorbeeld studenten met een autismespectrumstoornis.

Opmerking over schakelcursussen. Momenteel is er de neiging om het 'schakeljaar' binnen de UvA af te schaffen. Dat zal er onvermijdelijk toe leiden dat de instelling minder toegankelijk wordt voor institutioneel en structureel achtergestelde sociale groepen en individuele personen. Er is behoefte aan een infrastructuur en concreet beleid gericht op het helpen van studenten bij de overgang tussen verschillende onderwijsstructuren, met name van het hbo naar het wo, waar andere vaardigheden vereist zijn. Dat is niet alleen een vervulling van de sociale functie van de universiteit, maar zal ook een bijdrage leveren aan het studiesucces: uitval is een last die zwaar drukt op de middelen van de universiteit in het algemeen, en het uitvalpercentage van studenten met een minder bevoorrechte achtergrond is hoger dan het gemiddelde percentage. De toewijding van de universiteit aan diversiteit en inclusiviteit vraagt om oplossingen die de deelname en het academische succes van achtergestelde studenten maximaliseren.

Aanbevelingen gericht op het bevorderen van de diversiteit onder medewerkers:

- Zorg ervoor dat bij sollicitatieprocedures meer rekening wordt gehouden met diversiteit.
- Stel een ***diversiteitsfunctionaris voor werving*** aan. Het is de taak van deze persoon om te garanderen dat geminoritiseerde mensen vertegenwoordigd zijn in wervingscommissies en shortlists voor zowel academische als ondersteunende functies. De diversiteitsfunctionaris voor werving moet een lid van de Diversity Unit zijn.
- Elimineer het verschil tussen de loopbaanvooruitzichten voor mannelijke en vrouwelijke medewerkers en tussen die voor medewerkers met een etnisch-Nederlandse en een 'niet-Westerse' achtergrond.
- Neem vragen over diversiteit en inclusiviteit op in het medewerkerstevredenheidsonderzoek.
- Versterk de structurele arbeidsvoorwaarden door te zorgen voor minder onzekere situaties en door de regelgeving met betrekking tot de verhouding tussen vaste en tijdelijke contracten te handhaven (zie de opmerking hieronder).

Opmerking over precariteit. De precariteit en werkonzekerheid onder tijdelijke medewerkers heeft negatieve gevolgen voor de mogelijkheden om kennispraktijken te diversifiëren, aangezien medewerkers hierdoor worden weerhouden van het formuleren van innovatieve en transformatieve voorstellen die de diversiteit zouden bevorderen en een verrijking zouden vormen voor het curriculum.

De universiteit heeft richtlijnen met betrekking tot de verhouding tussen vaste en tijdelijke medewerkers, maar deze worden niet altijd uniform aangehouden. Bovendien worden de diversiteit en kwaliteit van het onderwijs en onderzoek beïnvloed door verschillende vormen van precariteit. Het is algemeen bekend dat precariteit een bijzonder ongunstig effect heeft op pedagogische en academische praktijken die gericht zijn op innovatie. Daarbij moet ook nog worden opgemerkt dat academische precariteit buitenproportionele gevolgen heeft voor groepen die al gemarginaliseerd zijn (zo zijn bijvoorbeeld de meeste tijdelijke medewerkers vrouw).

Als startpunt voor de aanpak van dit probleem zou het wenselijk zijn als de universiteit de regelgeving met betrekking tot de verhouding tussen vaste en tijdelijke contracten zou handhaven en de arbeidsvoorwaarden van alle medewerkers zou verbeteren, ter versterking van de structurele voorwaarden voor een gemeenschap die durft te innoveren en excelleert dankzij diversiteit.

Aanbevelingen die van toepassing zijn op medewerkers en studenten:

- Veranker de ambities in concrete, verplichte doelstellingen, met expliciete ondersteuning door het College van Bestuur. Zorg ervoor dat de resultaten transparant zijn, houd de actoren verantwoordelijk en zorg voor follow-up. Maak de doelstellingen bindend (quota) als hier binnen een gestelde termijn niet vrijwillig aan wordt voldaan.

- Registreer etnische achtergronden op geaggregeerd niveau, uitsluitend voor het bewaken en verbeteren van de sociale rechtvaardigheid.
- Beschouw 'diversiteit' in zijn totaliteit en complexiteit, en kijk verder dan gender als enige en op zichzelf staande dimensie door de intersectionele aard van persoonskenmerken te onderkennen.

III. Naar een inclusieve en sociaal rechtvaardige universiteit

Uitsluiting op basis van ras, gender, functiebeperking, niet-normatieve seksuele oriëntatie, levensbeschouwing en dergelijke komt aan de UvA veel voor. Vrouwen worden vaker gediscrimineerd dan mannen, en oudere vrouwen vaker dan jongere. Het is duidelijk dat werken en studeren aan de UvA niet voor iedereen dezelfde ervaringen oplevert.

Medewerkers en studenten van de UvA moeten binnen de context van de UvA hun persoonlijke (geminoritiseerde) identiteiten, oriëntaties en levensbeschouwingen veilig kunnen uiten en aan hun dagelijkse (levenbeschouwelijke) behoeften kunnen voldoen in een sfeer van wederzijds respect.

Aanbevelingen gericht op een inclusievere en sociaal rechtvaardige universiteit:

- Neem discriminatie en racisme serieuzer, en veroordeel gevallen van uitsluiting explicieter.
- Zorg voor meer bewustwording met betrekking tot de impact van bepaalde woorden, grapjes en houdingen, door middel van een nieuw ontwikkelde, meer zichtbare en meer expliciete **Gedragscode Diversiteit** (zie de opmerking hieronder).
- Zorg voor meer inclusiviteit ten opzichte van godsdienstige mensen door het seculiere erfgoed van de UvA te vertalen in de praktijk van een religieus neutrale instantie die zich inclusief en respectvol opstelt ten opzichte van gelovigen in plaats van een niet-religieuze (anti-religieuze) norm op te leggen (zie de opmerking hieronder).
- Verbeter de toegankelijkheid van gebouwen en evenementen van de UvA voor mensen met een functiebeperking nog verder in samenwerking met de pas opgerichte Commissie Functiebeperking. Daarnaast moet de toegankelijkheid van gebouwen, evenementen en diensten voor mensen met een functiebeperking permanent worden bewaakt (zie de opmerking hieronder).
- Laat het werk van studenten anoniem beoordelen (zie de opmerking hieronder).

Opmerking over de Gedragscode Diversiteit. Om een einde te maken aan discriminatie in al haar vormen zal de UvA als gemeenschap discriminatie, seksisme en racisme serieus moeten nemen en gevallen van uitsluiting expliciet moeten veroordelen. Iedereen aan de UvA, zowel studenten als medewerkers, moet bewust worden gemaakt van de impact van bepaalde woorden, grapjes en houdingen en de gevolgen van op de

persoon spelen. Dat wordt mogelijk met een diversiteitsbeleid dat zichtbaarder en explicieter is en een gedragscode. In een dergelijke **Gedragscode Diversiteit** moet in detail worden beschreven wat, conform het diversiteitsbeleid, als onacceptabel gedrag wordt beschouwd met betrekking tot discriminatie (racisme, seksisme, discriminatie op basis van sociale klasse, etc.). Wij bevelen aan dat de Diversity Unit in overleg met andere partijen een dergelijk document opstelt teneinde een legitiem en duidelijk referentiepunt te hebben in geval van een geschil inzake discriminatie.

Opmerking over de toegankelijkheid van de gebouwen. Wij adviseren dat de UvA in overleg met de academische gemeenschap stipuleert wat er met betrekking tot nieuwe gebouwen absoluut noodzakelijk is en naar aanleiding daarvan besluiten neemt. Bekijk de gebouwen en faciliteiten door de ogen van geminoritiseerde mensen, mensen met een functiebeperking, mensen die zich als LGBTIQ identificeren, enzovoorts, en 'repareer' de fouten en pak de tekortkomingen aan. Oudere gebouwen dienen op de juiste manier te worden aangepast. Bij dat proces kan de recent opgerichte Commissie Functiebeperking waarschijnlijk veel steun bieden. Omdat mensen met een functiebeperking momenteel sterk worden uitgesloten, moet de UvA alle faciliteiten in alle UvA-gebouwen in kaart brengen en verbeteren. In het licht van het gebrek aan genderneutrale toiletten moet de UvA alle toiletten renoveren.

Opmerking over religiositeit en secularisme. De UvA hecht veel waarde aan tolerantie en is trots op haar seculiere erfgoed. De commissie is echter tot de conclusie gekomen dat het seculiere erfgoed van de UvA ook aanleiding kan zijn voor de uitsluiting van sommigen en de tolerantie voor verschillen kan verminderen. Studenten met een godsdienstige achtergrond hebben aangegeven dat zij de UvA beschouwen als een omgeving die vijandig staat tegenover hun religieuze overtuigingen. Het seculiere erfgoed van de UvA mag geen rechtvaardiging vormen voor anti-religieuze gevoelens; door religieus neutraal te zijn moet de instelling juist ruimte bieden voor een inclusieve en respectvolle gemeenschap.

Opmerking over het anoniem beoordelen van werk van studenten. Onbewuste vooroordelen kunnen bij het beoordelen van werk van studenten buitenproportioneel grote gevolgen hebben voor studenten met een minderheidsachtergrond. Uit onderzoek is gebleken dat beoordeling waarbij sprake is van onbewuste vooroordelen "consistent lijkt te zijn met statistische discriminatie" (Hanna & Linden, 2012). De perceptie van prestaties bij eerder gevolgde vakken kan ook een bijdrage leveren aan het onbewust bevooroordeeld beoordelen van werk van leerlingen. De respondenten aan het onderzoek wezen op het gebrek aan transparantie binnen de mechanismen voor het beoordelen en evalueren van studenten aan de Universiteit van Amsterdam. Wij adviseren om meer onderzoek te doen naar de haalbaarheid en wenselijkheid van anonieme beoordeling als manier om discriminatie en onbewuste vooroordelen tegen te gaan.

IV. Van egalitair denken naar kennis van diversiteit

Voor het bevorderen van de sociale rechtvaardigheid en de diversiteit is het essentieel om een taal te hebben waarin deze thema's genuanceerd kunnen worden besproken. Helaas ontbreekt het op veel plaatsen binnen de universiteit aan een dergelijke 'diversiteitsbewuste' taal.

Aanbevelingen gericht op het ontwikkelen en verspreiden van kennis over diversiteit:

- Ontwikkel een niet-bedreigend, niet-stigmatiserend vocabulaire door:
 - doorlopende conversaties tussen studenten en medewerkers te organiseren, stimuleren en ondersteunen;
 - kennis te nemen van internationale best practices, zoals het verplichte bachelorvak over diversiteit van de UCLA;
 - gebruik te maken van externe nationale/internationale expertise.
- Gebruik diversiteitsbewuste taal zowel bij formele als bij informele communicatie.
- Verspreid deze taal door middel van vakken die onderdeel zijn van het aanbod voor academische vaardigheden en BKO's (zie de opmerking hieronder).
- Werk samen met Nederlandse en buitenlandse universiteiten om dit proces te stimuleren, best practices te ontdekken, vergelijkingen te maken en deze kwesties onder de aandacht te brengen bij supra-institutionele organen.
- Ontwikkel een Nederlands Handvest Diversiteit voor het hoger onderwijs en stel tegelijk een centrale expertise-eenheid in binnen de Diversity Unit, waar criteria voor institutionele uitmuntendheid worden ontwikkeld, waaronder maatregelen voor diversiteit en sociale rechtvaardigheid.
- Gebruik kaders zoals dekolonialiteit en intersectionaliteit.

Opmerking over een bachelorvak over diversiteit binnen alle faculteiten. Eén best practice die kan worden ingesteld en is gebaseerd op wat al gebeurt aan een groot aantal 'Ivy League'-universiteiten in de VS (bijv. UCLA) is dat alle bachelorstudenten een vak moeten volgen over diversiteit op het gebied van etniciteit/ras, gender, cultuur, seksuele oriëntatie en levensbeschouwing. Een dergelijk vak maakt hen bekend met de samenleving waarin ze zullen moeten functioneren. Het zou niet alleen een verplicht vak moeten worden binnen de sociale wetenschappen en de geesteswetenschappen, maar op **alle faculteiten**. Dichter bij huis krijgen studenten aan het Leiden University College (LUC) in Den Haag al een verplicht vak over diversiteit in hun eerste jaar. Ook aan het Amsterdam University College zijn diversiteit en gemeenschappelijke betrokkenheid geaccepteerde en populaire thema's. Op de website van AUC staat te lezen: "[studenten aan het AUC] slaan niet alleen bruggen via hun eigen interculturele wederzijdse contacten, maar ook met de vele wijken en gemeenschappen in de Nederlandse hoofdstad, waar zij actief deelnemen aan het florerende culturele en academische verkeer."⁵² Dit kan worden beschouwd als een interne good practice.

V. Van 'gesloten' kennis naar 'open' kennis

Kennis wordt geproduceerd en geëvalueerd in specifieke politieke en sociale contexten. Erkennen dat kennis en wetenschappers een specifieke positie hebben ('positionaliteit') verbetert het academische klimaat doordat dit oproept tot dialoog, kritisch denken en innovatie. Daarnaast wordt op deze manier recht gedaan aan de veelheid aan aanwezige perspectieven, inclusief die van hen die door de huidige canon niet worden vertegenwoordigd.

Aanbevelingen gericht op meer openheid van kennis:

- Zorg ervoor dat onderzoekers, docenten en studenten zich meer bewust worden van de positionaliteit van kennis, en met name de canon, en schep ruimte voor afwijkende perspectieven (zie de opmerking hieronder). Ontwikkel samen ideeën over de interpretatie en toepassing van het idee van positionaliteit door middel van discussies/debat.
- Gebruik 'curriculumscans' om de ontwikkeling van diversiteitsrijke vakken door interne deskundigen en getrainde professionals te bewaken en te stimuleren. Deze deskundigen en professionals kunnen ook dienstdoen als klankbord voor docenten bij de ontwikkeling van hun lesstof.
- Garandeer institutionele bescherming voor onderzoekers en docenten die zich binnen hun vakgebied bezig houden met perspectieven die afwijken van de mainstream.
- Zorg in de onder IV genoemde bachelorvakken over diversiteit voor bespiegeling op zaken zoals de genealogie van het vakgebied en het belang van positionaliteit.
- Stimuleer de verdere toepassing van participatieve lesmethodes.
- Zorg voor meer bewustwording met betrekking tot de geohistorische rol van de Universiteit van Amsterdam door te bespiegelen op het koloniale erfgoed (zie de opmerking hieronder).
- Pas een proces van transversaal denken toe door jezelf in de rol van iemand anders te plaatsen en de wereld vanuit dat perspectief te bekijken (Yuval-Davis, 1997).
- Verstevig de banden met de omringende maatschappelijke omgeving (de buurt).
- Breid de criteria voor de beoordeling van onderzoek uit (zie de opmerking hieronder).

Opmerking over de positie van de canon. Onderwijs over de canons van vakgebieden of discussies over debatten uit de mainstream kunnen de diversiteit bevorderen mits daarbij ook wordt gereflecteerd over de geohistorische positionaliteit van de auteurs/personen waarover wordt onderwezen in het curriculum of de belangrijkste trends binnen het vakgebied. Op die manier kunnen studenten de kennis die zij opdoen duidelijk contextualiseren en positioneren. Deze aanbeveling zou over verschillende faculteitsgrenzen heen kunnen worden gerealiseerd. Een canon of mainstream-debat

zonder positionering impliceert een eenrichtingsbenadering die vaak monocultureel is en niet bevorderlijk voor open en inclusieve, en daardoor diverse, leerervaringen.

Opmerking over het koloniale verleden van de UvA. Het koloniale verleden van de UvA moet aan de UvA zelf worden bestudeerd en onderwezen. Het College van Bestuur moet opdracht geven tot een nieuwe geschiedschrijving van de UvA, waarbij rekening wordt gehouden met de banden tussen de UvA en de koopmans- en bankiersfamilies uit de Amsterdamse elite en het kolonialisme. De koloniale geschiedenis van de oude gebouwen van de UvA moet op informatieborden bij de ingang van die gebouwen worden aangegeven.

Opmerking over contact met de buurt en de bredere samenleving. Als onze kennis praktische relevant en toepasbaar moet zijn voor de buitenwereld en tegelijk een bijdrage moet leveren aan een meer rechtvaardige en duurzame wereld, dan is het belangrijk dat er kennis wordt opgebouwd die verschillende standpunten weerspiegelt en relevant is voor verschillende sociale groepen. De UvA dient permanent contact te onderhouden met de rest van de samenleving, inclusief de stad Amsterdam, om kennis te ontwikkelen en te verspreiden.

Opmerking over de beoordeling van onderzoek. De commissie zou graag meer erkenning zien voor onderzoeksinitiatieven die buiten het centrum van disciplinaire kaders of de gevestigde canons vallen. Wij zijn ervan overtuigd dat de beoordeling van onderzoek een stimulans kan vormen voor diverse benaderingen die verder gaan dan de mainstream. Daarnaast moet de beoordeling van onderzoek niet beperkt zijn tot aantallen publicaties en subsidies, maar ook andere criteria behelzen, zoals de maatschappelijke en ecologische impact. Er moet een inclusievere set criteria worden ontwikkeld om te beoordelen wat als maatschappelijke of ecologische impact geldt.

VI. Op weg naar de toekomst

Om de veelzijdige uitdagingen met betrekking tot diversiteit het hoofd te bieden is het noodzakelijk dat het College van Bestuur ***een nieuwe commissie opricht om het volgende stadium op te starten***. Die commissie moet bestaan uit een delegatie uit de relevante groepen die de eerste pre-commissie Diversiteit vormden, uit functionarissen die de oprichting van de nieuwe Diversity Unit voorbereiden en een vertegenwoordiging uit de faculteiten.

De voornaamste taken van deze opvolger zullen zijn:

- het opstellen van ***een concreet diversiteitsbeleid en -werkplan*** voor de komende drie jaar, gebaseerd op het voorliggende rapport, met inbegrip van de oprichting van de Diversity Unit; en

- het ***betrekken van de faculteiten bij een discussie*** over het voorliggende rapport en het in kaart brengen van gelegenheden voor het bevorderen van de diversiteit in hun eigen werksfeer.

Bibliografie

Ahmed, S. (2012). *On Being Included: Racism and Diversity in Institutional Life*. Durham en Londen: Duke University Press.

Alexander, M. J. (2006). *Pedagogies of Crossing: Meditations on Feminism, Sexual Politics, Memory, and the Sacred*. Durham: Duke University Press.

Association of Canadian College and University Ombudspersons. (2013). *ACCUO Brochure*. Geraadpleegd op:
http://www.uwo.ca/ombuds/accuo_aoucc/english/index.html

ASVA. (2016). *Diversiteitsbeleid: een overbodig kwaad of een noodzakelijke stap vooruit? Een onderzoek naar diversiteit binnen de Universiteit van Amsterdam*. Amsterdam: ASVA Onderzoeksbureau. Geraadpleegd op:
<https://www.asva.nl/sites/default/files/pages/2016/ASVA%20onderzoek%20diversiteitsbeleid%20overbodig%20kwaad%20of%20noodzakelijke%20stap.pdf>

Bagilhole, B. en White, K. (2013). *Generation and Gender in Academia*. Houndmills, Basingstoke en Hampshire: Palgrave Macmillan.

Bergeron, S. (2004). *Fragments of Development: Nation, Gender, and the Space of Modernity*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

Bilge, S. (2013). Intersectionality Undone: Saving Intersectionality from Feminist Intersectionality Studies. *Du Bois Review: Social Science Research on Race*, 10(2), 405-424.

CBS (2016). *Met dezelfde citoscore een andere schoolloopbaan* (8-9-2016)
<https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2016/36/met-dezelfde-citoscore-een-andere-schoolloopbaan>. Statistics Netherlands. [Geraadpleegd in september 2016].

Choi (2016). *'Studeren met een handicap'. Gebruikerstoets 2016. De oordelen van studenten met een functiebeperking over hun studie en instelling*. Leiden: Centrum Hoger Onderwijs Informatie.

Collins, P. H. (2002). *Black feminist Thought: Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. New York en Londen: Routledge.

Collins, P. H. (2000). Gender, Black Feminism, and Black Political Economy. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 568(1), 41-53.

Crul, M., Schnell, P., Herzog-Punzenberger, B., Wilmes, M., Slooman, M., en Aparicio Gomez, R. (2012). 'School Careers of Second-Generation Youth in Europe: Which Education Systems Provide the Best Chances for Success?' In M. Crul, J. Schneider and F. Lelie (eds.), *The European Second Generation Compared. Does the Integration Context Matter?* Amsterdam: Amsterdam University Press

De Lauretis, T. (2001). The Technology of Gender. In M. Evans (Ed.), *Feminism. Critical Concepts in Literary and Cultural Studies* (pp. 333-361). Londen: Routledge.

De Oliveira Andreotti, V. (2015). Mapping Interpretations of Decolonization in the Context of Higher Education. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 4(1), 21-40.

De Sousa Santos, B. (2014). *Epistemologies of the South: Justice against Epistemicide*. Boulder: Paradigm Publishers.

De Sousa Santos, B. (2006). *The Rise of the Global Left, The World Social Forum and Beyond*. Londen: Verso.

Diversity issue (2014). *Nature*. Geraadpleegd op:
<http://www.nature.com/news/diversity-challenge-1.15930>

Ellerbe-Dueck, C. en Wekker G. (2007). *The Position of Black, Migrant and Refugee Women in the Dutch Academy*. EU Brussel, NEWS, Network on Ethnicity and Women Scientists, VI-th Framework (Science and Society), project nr. 518040.

Escobar, A. (2015). Degrowth, Postdevelopment, and Transitions: a Preliminary Conversation. *Sustainability Science*, 10(3), 451-462.

Escobar, A. (2013). *Notes on the Ontology of Design*. manuscript.

Essed, P. en Goldberg D. T. (2002). Cloning Cultures: On the Social Injustices of Sameness. *Ethnic and Racial Studies*, 25(6), 1066-1082.

Essen, M. (2016). *Jaarverslag 2015. Vertrouwenspersonen ongewenst gedrag*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Europese Commissie. (2015). *HORIZON 2020. Work Programme 2016 - 2017 Europe in a changing world, inclusive, innovative and reflective Societies*. Geraadpleegd op:

http://ec.europa.eu/research/participants/data/ref/h2020/wp/2016_2017/main/h2020-wp1617-societies_en.pdf

Europese Commissie. (2013). *She Figures 2012: Gender in Research and Innovation*. Directorate-General for Research and Innovation. Geraadpleegd op: http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she-figures-2012_en.pdf

Europese Commissie /EACEA/Eurydice. (2007). *London Communiqué: Towards the European Higher Education Area: Responding to Challenges in a Globalised World*. Geraadpleegd op: <https://www.eqar.eu/fileadmin/documents/bologna/London-Communique-18May2007.pdf>

Europese Commissie/EACEA/Eurydice. (2012). *The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*. Geraadpleegd op: [http://www.ehea.info/uploads/\(1\)/bologna%20process%20implementation%20report.pdf](http://www.ehea.info/uploads/(1)/bologna%20process%20implementation%20report.pdf)

Europese Commissie/EACEA/Eurydice. (2015). *The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report*. Geraadpleegd op: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/182EN.pdf

European Higher Education Area, *History of Bologna Process*. Geraadpleegd op: <http://www.ehea.info/article-details.aspx?ArticleId=3>

Fornet-Betancourt, R. (2009). Intercultural Philosophy from a Latin American Perspective. In N. Note et. al. (Eds.), *Worldviews and Cultures* (pp. 149-161). Leiden: Springer.

Gill, H., Purru, K., en Lin, G. (2012). In the Midst of Participatory Action Research Practices: Moving towards Decolonizing and Decolonial Praxis. *Reconceptualizing Educational Research Methodology*, 3(1).

Gitlin, A. et. al. (1994). *Extending Power and Specifying Method within the Discourse of Activist Research. Power and Method: Political Activism and Educational Research*. New York: Routledge.

Griffin, P. (2007). Neoliberalism and the World Bank: Economic Discourse and the (Re) Production of Gendered Identity (ies). *Policy Futures in Education*, 5(2), 226-238.

Hanna, R. N. en Linden, L. L. (2012). Discrimination in Grading. *American Economic Journal: Economic Policy*, 4(4), 146-168.

- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective. *Feminist studies*, 14(3), 575-599.
- Harcourt, W. (Ed.) (2009). *Body Politics in Development: Critical Debates in Gender and Development*. Londen: Zed Books.
- Harding, S. (Ed.) (1993). *On the 'Racial' Economy of Science: Toward a Democratic Future*. Bloomington: Indiana University Press.
- Harding, S. (2015). *Objectivity & Diversity. Another Logic of Scientific Research*. Chicago en Londen: University of Chicago Press.
- Hountondji, P. J. (1997). Introduction: Recentering Africa. In P. J. Hountondji (Ed.), *Endogenous Knowledge: Research Trails* (pp. 1-39). Dakar: Codesria Book Series.
- Inspectie van het Onderwijs (2016) *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2014/2015*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Lugones, M. (2003). *Pilgrimages/Peregrinajes: Theorizing Coalition against Multiple Oppressions*. Boulder: Rowman & Littlefield Publishers.
- LNVH (2015). *Monitor Vrouwelijke Hoogleraren 2015*. Landelijk Netwerk Vrouwelijke Hoogleraren.
- Mignolo, W. (2011). Epistemic Disobedience and the Decolonial Option: A Manifesto. *Transmodernity Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(2), 44-66.
- Mignolo, W. (2000). *Local Histories/Global Designs, Coloniality, Subaltern Knowledges, and Border Thinking*. Princeton en New Jersey: Princeton University Press.
- Mignolo, W. (2003). *The Darker Side of the Renaissance, Literacy, Territoriality, and Colonization* (2nd Ed.). Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Mignolo, W. (2011). *The Darker Side of Western Modernity: Global Futures, Decolonial Options*. Durham en Londen: Duke University Press.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2015). *De waarde(n) van weten: Strategische Agenda for Hoger Onderwijs en Onderzoek 2015 – 2025*. Geraadpleegd op: <https://www.government.nl/documents/reports/2015/07/01/the-value-of-knowledge>

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2014). *Wetenschapsvisie 2025: keuzes voor de toekomst*. Geraadpleegd op: <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2014/11/25/wetenschapsvisie-2025-keuzes-voor-de-toekomst>

Mohanty, C. T. (1998). Under Western Eyes: Feminist Scholarship and Colonial Discourses. *Feminist Review*, 30(1), 61-88.

NWO. (2015). *NWO Strategie 2015-2018*. Geraadpleegd op: <http://www.nwo.nl/over-nwo/X+publicatie/nwo/strategienota-2015-2018.html>

Overheid.nl. Wet Hoger Onderwijs en Wetenschappelijk Onderzoek WHW. Geraadpleegd op: <http://wetten.overheid.nl/BWBR0005682/2016-01-01>

Quijano, A. (2010). Coloniality and Modernity/Rationality. In W. Mignolo en A. Escobar (Eds.), *Globalization and the Decolonial Option* (pp. 22-32). New York: Routledge.

Quijano, A. (2000). Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. *Nepantla: Views from South*, 1(3), 533-580.

Universiteit van Amsterdam (2015). *Instellingsplan 2015-2020: Grenzeloos nieuwsgierig*. Geraadpleegd op: <http://www.uva.nl/over-de-uva/uva-profiel/beleidsstukken/instellingsplan/instellingsplan.html>

Vázquez, R. (2015). Decolonial Practices of Learning. In J. Friedman et. al. (Eds.). *Going Glocal in Higher Education. The Theory, Teaching and Measurement of Global Citizenship* (pp. 92-100). Middelburg: UCR.

Vázquez, R. (2011). Translation as Erasure: Thoughts on Modernity's Epistemic Violence. *Journal of Historical Sociology*, 24(1), 27-44.

VSNU. (2015). *Goedemorgen Professor! Visie op studeren in een nieuw tijdperk*. Geraadpleegd op: [http://www.vsnu.nl/files/documenten/Publicaties/Visie op studeren in een nieuwe tijd 20150611.pdf](http://www.vsnu.nl/files/documenten/Publicaties/Visie%20op%20studeren%20in%20een%20nieuwe%20tijd%2020150611.pdf)

Walsh, C. (2014). Pedagogical Notes from the Decolonial Cracks. *E-misférica* 11(1).

Wekker, G. (2004). Still Crazy after All Those Years. Feminism for the New Millennium. *European Journal of Women's Studies*, 11(4), 487-500.

Wekker, G. (2016). *White Innocence; Paradoxes of Colonialism and Race*. Durham: Duke University Press.

Wolff, R. P. (2013). *Presteren op vreemde bodem: een onderzoek naar sociale hulpbronnen en de leeromgeving als studiesuccesfactoren voor niet-westerse allochtone studenten in het Nederlandse hoger onderwijs (1997-2010)*. Academisch proefschrift: Universiteit van Amsterdam.

Yuval-Davis, N. (1997). *Gender and Nation*. Londen: Sage.

English summary. Let's do diversity

Between March and September 2016, the Diversity Commission studied diversity at the University of Amsterdam. Recognizing that the challenge to enhance **social justice** at the University requires active engagement with diversity, the Commission approached the topic along two lines: diversity of people and diversity in knowledge.

Diversity of people is concerned with the challenge of having a diverse academic environment, including people with different cultural and socio-economic backgrounds, religions, (dis-)abilities, genders, skin colors, sexual preferences, ages, and other characteristics that shape their position in society. We envision a university that strives toward equal opportunities for all, where people are free from discrimination and feel that they belong. To assess this type of diversity, we asked questions such as: What are the gendered and ethnic characteristics of the people who occupy important positions at the University? Which power pyramids are structural, despite the variety in the archipelago of islands that make up the University?

Diversity in knowledge refers to the challenge to broaden academic traditions and mainstream canons which are solely centered on Europe and the US, by adopting other academic perspectives and approaches to teaching and learning. We envision a university community that is conscious of how academic knowledge is influenced by its historical conditions, and of its social and environmental impact. To assess this type of diversity, we asked questions such as: What epistemic frameworks are favored in a particular discipline? Who are the subjects that 'know' and are taken seriously; in other words: who gets to speak in relation to curricula, in the classroom, in textbooks, and on what grounds?

Diversity presents an opportunity to enrich the University community. Diverse and inclusive environments where a diversity of perspectives is valued breed **academic excellence** (*Nature*, 2014). The University will profit from diversity in ideas to advance scientific thinking and reflections on human cultures and material worlds.

The Commission used a variety of methods to study diversity, from the study of the relevant international, national and University-specific reports, to policy papers, studies and other data, as well as a survey, interviews, discussion circles and the taking and analyzing of photographs. Here we make various recommendations aimed to enhance social justice and diversity at the University, which we present under six main goals.

I. Strong anchoring of 'social justice and diversity'

Scattered across the University of Amsterdam, employees and students actively contribute to the University as a diverse and inclusive environment. There are diversity-rich courses in which students are invited to compare various perspectives, silent rooms have been realized here and there, and over the years several initiatives aimed to improve the position of women have seen the light. However, most of these initiatives have been incidental, uncoordinated and ad hoc, with the University lacking consistent, agreed upon and well-resourced policies to advance diversity.

Fortunately, our survey shows that there is broad support for a diversity policy, or at least such support could be readily mobilized. A majority of the respondents in our survey would appreciate the University becoming more diverse in terms of backgrounds, cultures, lifestyles and schools of thought (62% of the employees and 67% of the student respondents), and attention to diversity is welcomed by many (61%, respectively 68%). Among those who are seen as members of minority groups, the support is even broader.

Recommendations to anchor social justice and diversity:

- *Make the enhancement of social justice and diversity a central focus point of the University, laid down in a **Diversity Policy and Action Plan** with long-term and short-term goals. Diversity:*
 - *Should have central and vocal support at the very top and be anchored in decentralized practices and initiatives.*
 - *Goals are transparent: on both centralized and decentralized levels people are held accountable and follow-up occurs.*
 - *Encourage and protect participation of all members of the University community, students and staff, particularly those who are systematically underrepresented.*
- *Establish a **Diversity Unit** as a linchpin responsible for coordination of diversity policies and the implementation and monitoring of the action plan. The Unit should monitor progress toward an inclusive University in numerical terms and research the desirability and implementation of **quota** with respect to gender and race/ethnicity if those goals are not met within the period set. The Unit should:*
 - *Directly report to the Executive Board.*
 - *Have decentralized branches, as bottom-up support and ownership contribute to its success.*
 - *Have the means to support bottom-up student and staff initiatives.*
- *Establish – connected with the Diversity Unit – a specific, dedicated **UvA Meldpunt Discriminatie (Discrimination Office) or Ombudsperson** for tackling problems, registering complaints, promoting a culture of diversity awareness and offering support from specifically trained and dedicated counselors and mediators. Its authority should go beyond that of the confidential advisers, and – unlike these advisers – representatives of this Unit should not be positioned within departmental*

hierarchies. This should result in safe and efficient procedures for dealing with discrimination; procedures that are currently lacking.

- **Cooperate** with national and international universities to stimulate this process, determine best practices and make comparisons, and bring these issues to the attention of supra-institutional bodies such as NWO, KNAW, the Ministry of Education, Culture and Science, and the National Accreditation Organization NVAO. Closely engage in networks such as the LNVH, the National Network of Diversity Officers, the Platform Diversity in Science, the Alliance for Equal Chances in Higher Education and the European Network for Ombudsmen in Higher Education.
- In collaboration with other Dutch universities, develop a **Dutch Diversity Charter for Higher Education** and a central expertise unit which develops criteria for institutional excellence that include measures of diversity and social justice.

II. Opening the University to the diversity in society

In 2015/2016, 14% of all students registered at the University of Amsterdam had a non-Western background, understood in the sense that at least one of their parents was born in a 'non-Western' country (*1cijferHO* database). When we exclude international students, this share is 13%. Although this roughly equals the national average (12% of university students in the Netherlands have a non-Western background) this 13% is relatively low when compared with the Vrije Universiteit Amsterdam (21%) and Erasmus University Rotterdam (22%), which find themselves in cities with comparably high shares of youth of non-Western descent. Of the employees who filled in the survey, 11% have a non-Western background, which drops to a mere 4% when we exclude the international professionals. For a university that presents itself as firmly rooted in the city of Amsterdam – which has recently become a majority-minority city – this is unsatisfactory.

This lack of diversity affects people at the University. Many of the students and employees with minority backgrounds who participated in our research reported that they lack role models and feel unrepresented at various levels.

Recommendations for a more diverse staff and student body:

- *Attract, retain, support and promote **more people with minority backgrounds** in order to increase their presence, particularly in visible positions and positions of power, and in representative bodies. For example, by:*
 - *Making staff application procedures more diversity-informed.*
 - *Increasing student recruitment at Amsterdam and regional schools with large populations of pupils with minority backgrounds.*
 - *Maintaining the schakelcursussen (bridging programs) that allow for the transition of students from HBO to the University.*

- Anchor these goals in **concrete obligatory objectives** with explicit support from the Executive Board. Make results transparent, hold actors accountable and ensure follow up. When objectives are not met voluntarily within a determined time frame make them binding (quotas).
- Register **ethnic backgrounds** on aggregate levels solely for the purpose of monitoring and enhancing social justice.

III. Toward a socially just university

Exclusion is widely experienced at the University of Amsterdam. Of the employee respondents, 41% have observed exclusionary practices, while 15% have personally experienced discrimination. For the student respondents, these figures are 33% and 8%, respectively. Of employee respondents who are strongly hindered by an illness or disability, 27% have experienced discrimination. Of international employees with non-Western backgrounds, a staggering 42% have experienced discrimination. Women experience more discrimination than men, and older women more than younger women. Clearly, **the experience of working and studying at the University of Amsterdam is not the same for everyone.**

People are set apart from the mainstream – are excluded from the ‘norm’ – when they are placed in the position of outsider (or other) or when they are addressed as representatives of a certain group, which often occurs. Micro-aggressions, such as being ignored or facing insults disguised as jokes, can be extremely hurtful and have a profound impact on people’s university experience. Mechanisms are lacking to safely address discrimination, intimidation and violence. Participants in the study explained that they were not taken seriously when they raised issues of discrimination.

People who are seen as belonging to minorities not only suffer from exclusion in everyday interactions, but are also disadvantaged in more structural respects. On average, students with ethnic minority backgrounds have lower study results. Women in general, and men and women with ethnic/racial minority backgrounds, are underrepresented in higher positions, which is at least partly indicative of discrimination. For people with physical disabilities, life at the University is challenging, as many buildings are still ill-equipped for people who use wheelchairs, or who have problems with hearing or sight, or other disabilities.

Recommendations to enhance social justice:

- Take discrimination and racism **more seriously**, and more explicitly denounce acts of exclusion.
- Increase **awareness** of the impact of certain phrases, jokes and attitudes through a more visible and more explicit Code of Conduct.
- Create **safe mechanisms to address and tackle instances of discrimination** (see Point I. about the Ombudsperson).

- Consider the creation of small-scale teaching environments, with more guidance from the start, and smaller **distance between teaching staff and students**.
- Proceed with **improving the accessibility** of University buildings. Make accessibility for differently-abled people into a permanent focus.

IV. From egalitarian thinking to 'diversity literacy'

Crucial to enhancing social justice and diversity is having a language in which these themes can be sensitively addressed. Unfortunately, in many places at the University such 'diversity-informed' language is lacking. Our research shows that many people are confident in speaking about gender and internationalization, but are uncomfortable in speaking about race and ethnicity. The fear that addressing differences – and diversity policy – contributes to stigmatization and exclusion is understandable, as much of the Dutch terminology is used in stigmatizing and polarizing ways (such as 'allochtonen' and 'autochtonen').

Furthermore, several widespread ideas hamper the implementation of diversity policy and need to be explicitly challenged. Fear that enhancement of diversity threatens academic excellence is widespread, especially with regard to race/ethnicity.

1. *"Our meritocracy/egalitarianism ensures equality"*
There is tension between the egalitarian, meritocratic view and the acknowledgement of differences. This egalitarian view is based on the assumptions that "everybody is the same" and that "only talent matters, so failure and success can exclusively be attributed to the individual." Research has proven that these ideas are ideals rather than facts. Attention to social inequality along various axes of difference – gender, race/ethnicity, educational status of parents, etc. – is indispensable.
2. *"Targeted measures jeopardize excellence"*
If societies were entirely meritocratic and talent was an objective measure, then perhaps all talent would indeed be equally free to access the University, and targeted measures would only reduce the quality. However, what is commonly seen as success, talent, leadership and excellence is not neutral, but is primarily based on masculine, Western and middle-class socio-economic characteristics. In addition, people tend to favor those who are similar to themselves, and with whom they feel a connection, which affects selection procedures and evaluations. Furthermore, not everybody enjoys equally favorable conditions regarding economic, social and human capital. Is and should everyone then be treated the same? This view needs to be challenged.
3. *"Science is independent from actors and power structures"*

It is important to acknowledge that science is produced in geo-political and historical contexts and is thus linked to power hierarchies. A science that is conscious of this position, or 'positionality', is a science that can better understand its implications and possible impact on social and environmental processes. This explains why a diversity of perspectives and a diverse body of students, teaching staff and researchers is important.

4. *"The canon leads the way"*

The existence of disciplinary canons or mainstream perspectives should not mean that we exclusively use and teach the canon, nor that we should ignore its positionality.

5. *"Good scientists are nonreligious"*

Unfortunately, these assumptions result in the exclusion of people who are religious. Secularism is too often confused with atheism, which not only spreads the unproven claim that only non-religious individuals can do good science, this also ignores personal religious needs in everyday life (which for some people include spaces for prayer).

The lack of diversity-informed language is a crucial issue, which is difficult to resolve overnight. Before 'diversity literacy' can be promoted, it first needs to be developed by means of awareness-raising courses and conversations. International examples offer sources of inspiration. We recommend the avoidance of terminology that is dated, polarizing, exclusionary and pejorative, such as the n-word, which still circulates at the University of Amsterdam. We also recommend refraining from the use of terms such as "Surinamese" or "Turks," when Surinamese-Dutch and Turkish-Dutch people are meant. Frameworks of decoloniality and intersectionality should be central to this diversity-informed language (see explanations at the end of the summary).

It is more important to open spaces for respectful dialogue rather than avoid all dialogue for fear of speaking incorrectly or offensively. However, this does not mean that everything may be said in the name of 'frankness'.

Recommendations to develop and enhance 'diversity literacy'

- ***Develop*** a non-threatening, non-stigmatizing vocabulary, through:
 - *Organizing, promoting and supporting ongoing conversations among students and staff.*
 - *Learning from international best practices.*
 - *Drawing on external (national/international) expertise.*
 - *Using frameworks such as decoloniality and intersectionality.*
- ***Use*** diversity-informed language in formal and informal communication.
- ***Disseminate*** this language through voluntary courses included in academic skills courses and BKO's.

V. From 'closed' knowledge to 'open' knowledge

Too often, curricula only present the dominant scientific perspective and ignore or even disqualify alternative or critical voices. Not all researchers and teaching staff realize or teach how knowledge is shaped by the context in which it is produced and evaluated. However, the fact is that knowledge is created by specific people (historically these were usually white men); is enabled by specific funds (industries, governments, funding agencies); emerges from specific political and commercial agendas (colonialism, slavery, religion, war, "third-world development," democracy, integration, commercialization of medicines and healthcare, capitalism, neoliberalism); and is inspired by specific worldviews and norms (currently in the Netherlands: secularism and the emancipation of women and the LGBT community). Obviously, people who evaluate and use this knowledge are also embedded in such contexts, as is the University of Amsterdam itself. In other words, knowledge is 'positioned'.

Recognizing that all knowledge and every scientist has a distinct position – recognizing their 'positionality' and the underlying power arrangements – creates space for alternative and critical perspectives and experiences. This enriches academic work as it stimulates dialogue, critical thinking, and the exploration of new angles. Furthermore, it challenges power inequalities and allows legitimacy to the thoughts and experiences of people with different positionalities.

Ignoring this positionality does not do justice to history and the present, nor to the variety of experiences and views. The proud celebration of the VOC period, for example, as is evident in the unproblematic use of the Heeren XVII (Lords Seventeen) meeting room in the Oost-Indisch Huis, is a painful example of how the University ignores its positionality. For people who trace their descent from formerly colonized peoples, this uncritical celebration is hurtful and ignores their views about this room and this part of Dutch history. As the students and employees who participated in our study strongly articulated: having space for multiple perspectives is motivating and enriching. Fortunately, such diversity-rich courses *do* exist, but these are often not core courses.

Recommendations to increase the openness of knowledge:

- *Give **institutional value and visibility to practices enriching diversity**, through including diversity as an important element in training, in teaching evaluations, in course evaluations, in research evaluations and promotion criteria.*
- *Make researchers, teaching staff and students more aware of the positionality of knowledge, and create **space for divergent perspectives**.*
- *Use '**curricula scans**' to monitor and stimulate the development of diversity-rich courses given by experienced teaching staff and trained professionals, who can also act as a sounding-board for teaching staff in developing their courses.*

- Ensure institutional **protection** for researchers and teaching staff who engage with non-mainstream perspectives in their disciplines.
- Develop – as in U.S. Ivy League universities – **courses** in every faculty that reflect on issues such as the genealogy of the discipline, positionality and the roles that gender, race/ethnicity, class and (dis-)ability play in this particular field of studies.
- Further develop and stimulate **participatory teaching methods**.
- Enhance awareness of the **historical role of the University of Amsterdam**, for example, in colonial times.

VI. Moving forward

This report has mapped some main contours of diversity at the University of Amsterdam, revealing its strengths and weaknesses in this domain. The Commission is aware that the changes required will not occur overnight. Nonetheless, in the words of the poet Adrienne Rich, “a wild patience” will take us far.

Recommendation to move forward:

In order to begin to address the multifaceted challenges of diversity, it is necessary that the Executive Board of the University institutes **a new Commission to inaugurate the next stage**. This Commission, Div-II, will consist of a delegation of relevant groups who first formed the Pre-Commission for Diversity, of university functionaries preparing the way for a Diversity Unit and of a representation of the faculties. It will have as its main tasks:

- To draft a **concrete Diversity Policy and Work Plan** for the coming three years on the basis of the present report, including the establishment of the Diversity Unit.
- To **engage the faculties in a discussion** of the present report and to map the possibilities for the enhancement of diversity in their own spheres.

Underlying frameworks

As noted above, the broad frameworks of decoloniality and intersectionality should be central to dealing with social justice and diversity at the University.

- **Decoloniality** is a perspective that allows us to see how the dynamics of power differences, social exclusion and discrimination (along the axes of race, gender and geographical and economic inequality) are connected to the ongoing legacy of our colonial history. Decoloniality also helps us understand the role of the University as a modern/colonial institution in the reinforcement of Western perspectives at the expense of the plurality of knowledges of the world. A decolonized university has open forms of expertise, and is open to intercultural and plural approaches to knowledge.

- **Intersectionality** is a perspective that allows us to see how various forms of discrimination cannot be seen as separate, but need to be understood in relation to each other. Being a woman influences how someone experiences being white; being LGBT and from a working-class background means one encounters different situations than a white middle-class gay man. Practicing intersectionality means that we avoid the tendency to separate the axes of difference that shape society, institutions and ourselves. This separation, for example, makes us consider gender discrimination and racial discrimination as two entirely unconnected phenomena, which is why gender policies tend to only target white women. Race simply disappears from the agenda when the focus is on gender, and vice versa. The idea of intersectionality allows us to see why distinct social positions of individual students and staff determine how they experience the University. Intersectionality urges us to be sensitive to the variety of trajectories, experiences and perspectives among students and staff.

Eindnoten

¹ Zie: www.democratisering.uva.nl en www.commissiedd.nl.

² De Commissie Diversiteit bestaat uit prof. dr. Gloria Wekker, cultureel antropoloog en emeritus hoogleraar Gender Studies, Faculteit der Geesteswetenschappen, Universiteit Utrecht, voorzitter; dr. ir. Marieke Sloom, socioloog, onderzoeker aan het AISSR (Amsterdam Institute for Social Science Research), UvA, vice-voorzitter; dr. Rosalba Icaza, wetenschapper op het gebied van International Studies, universitair docent/onderzoeker aan het Institute of Social Studies (ISS), Erasmus Universiteit Rotterdam (EUR); prof. dr. Hans Jansen, pedagoog, University of the West of England, Bristol (Verenigd Koninkrijk) en dr. Rolando Vázquez Melken, universitair docent/socioloog verbonden aan het University College Roosevelt, Universiteit Utrecht.

³ Marieke Sloom (hoofdonderzoeker) met Lilith Philips en Zenab Tamimy.

⁴ Hans Jansen (hoofdonderzoeker), met Sander Bolier, Evelien Moors, Max de Ploeg, Willemijn Rijper, Inez van der Scheer en Dominique van Varsseveld.

⁵ Rosalba Icaza (hoofdonderzoeker), met Jessica de Abreu en Melissa Evora.

⁶ Rolando Vázquez (hoofdonderzoeker) met Tashina Blom, Emilie van Heydoorn, Max de Ploeg en Ana Terol Díez.

⁷ De assistenten zijn veelbelovende jonge academici die, ondanks ons streven naar diversiteit, hoofdzakelijk afkomstig zijn uit de geesteswetenschappen en de sociale wetenschappen.

⁸ Vanwege de beperkte tijd die beschikbaar was heeft de commissie de Hogeschool van Amsterdam (HvA) helaas niet bij het werk kunnen betrekken. Wij betreuren dit bijzonder, aangezien de HvA een andere staat van dienst heeft met betrekking tot diversiteit dan de UvA wat medewerkers, aantallen studenten en expertise betreft.

⁹ Zie: www.democratisering.uva.nl en www.commissiedd.nl.

¹⁰ Cijfers over gender worden meestal niet onderverdeeld naar etniciteit. Naar schatting is minder dan 1% van deze vrouwelijke Nederlandse hoogleraren zwart of een nazaat van migranten of vluchtelingen (Ellerbe-Dueck en Wekker, 2007).

¹¹ Een ander kortlopend programma van OCW was 'In de Wieg gelegd voor Wetenschap' (2011-2012), dat plaatsvond aan de Universiteit Utrecht, de VU, de UvA, de Erasmus Universiteit Rotterdam en de Universiteit Leiden (G5).

¹² Lesbiennes, homoseksuele mannen, biseksuelen, transgenders, interseksuelen en 'queers'.

¹³ Wij hadden toegang tot de geregistreerde gegevens via de afdeling Strategie & Informatie; deze zijn uitsluitend op geaggregeerd niveau aan ons ter beschikking gesteld. We hebben speciale toestemming gevraagd om de data over etniciteit te gebruiken. De 1CHO-database is eigendom van DUO (Dienst Uitvoering Onderwijs) en is deels gebaseerd op de gemeentelijke basisadministratie.

¹⁴ In de Faculteit der Geneeskunde (AMC) en de Faculteit der Tandheelkunde is de enquête alleen verspreid via de reguliere nieuwsbrief. Mogelijk was het responspercentage vanuit deze faculteiten daarom relatief laag.

¹⁵ Bron: UvAData, telling 2016, inclusief PID en PNID (personeel wel resp. niet in dienst van de UvA). Uitgezonderd het AMC. (Selectie: Dienstverband: [PID; PNID] UvA/VU: [UvA] Organisatorische eenheid: [FMG; UvA]).

¹⁶ Bron: UvAData 2015/16 (Selectie: Geaccrediteerd: [Ja] Programmatype: [Diplomaprogramma; Schakelprogramma; Bijvakprogramma] Opleiding: [UvA]).

-
- ¹⁷ Inclusief studenten met een middelbaar opleidingsniveau dat is geregistreerd als 'vwo' en '< vwo'. De resterende categorie – het middelbare-schoolniveau 'Overige' – bevat hoofdzakelijk studenten die in het buitenland een middelbare schoolopleiding hebben gevolgd en hier 'internationale studenten' worden genoemd.
- ¹⁸ Vaak ligt bij rapporten de nadruk op studenten die zich voor hun eerste jaar aan de universiteit (bachelorniveau) hebben ingeschreven. Aan de Universiteit van Amsterdam heeft 14% van die studenten een 'niet-Westerse' achtergrond (15% als we internationale studenten meetellen).
- ¹⁹ In 2015 was van de Nederlandse populatie 18-jarigen (197.661) 150.420 (76,1%) 'autochtoon' en 32.614 (16,5%) 'niet-westerse-allochtoon' (bron: Statline, aanduidingen zoals op de website). Ter vergelijking met de universitaire studenten in Nederland: in 2015/2016 schreven zich 28.769 etnisch-Nederlandse studenten en 4.055 studenten van 'niet-Westerse' afkomst zich voor het eerst in bij de universiteit (bachelorniveau, internationale studenten niet meegeteld) (bron: 1cHO). Hoewel niet iedereen die voor het eerst naar de universiteit gaat 18 is, geeft deze vergelijking een indicatie van de relatie tussen toegang tot de universiteit en de totale populatie van deze groepen als we één specifiek cohort als basis nemen en aannemen dat de grootte van de cohorten tussen opeenvolgende jaren niet veel verschillen.
- ²⁰ Bron: 1cHO (Selectie: alle studenten die zich in 2015/2016 hebben ingeschreven in het secundair onderwijs)
- ²¹ Bron: 1cHO (Selectie: 1^e jaar inschrijving wo; alle faculteiten; vwo; alle genders). N.B.: Alleen aan de VU was de uitval van studenten met een vwo-diploma (beginnend in 2011) na het eerste jaar lager onder studenten met een 'niet-Westerse' achtergrond (30%) dan onder studenten met een etnisch-Nederlandse achtergrond (34%).
- ²² Bron: 1cHO. Cijfers gebaseerd op studenten die in 2011 met hun opleiding begonnen en een vwo-diploma hadden.
- ²³ Bron: 1cHO. Cijfers gebaseerd op studenten die in 2011 met hun opleiding begonnen en een vwo-diploma hadden.
- ²⁴ FMG-studenten zijn licht oververtegenwoordigd (28% van de respondenten die deze vraag beantwoorden studeerden aan de FMG, tegenover 24% van de studentenpopulatie als geheel – UvAData 2015/2016), evenals FGw-studenten (24% tegenover 19%). FEB-studenten zijn ondervertegenwoordigd (11% tegenover 17%), evenals studenten aan de Faculteit der Rechtsgeleerdheid (FdR) (6% tegenover 11%).
- ²⁵ Bron: De gegevens zijn door de aannemers verzameld op ons verzoek via Facilitaire Zaken. Deze data zijn bijzonder betrouwbaar en wij hebben alleen toestemming om daar op geaggregeerd niveau verslag over uit te brengen.
- ²⁶ De FMG-medewerkers zijn licht oververtegenwoordigd (25% van de respondenten die deze vraag van de enquête beantwoordden was werkzaam bij FMG, vergeleken met 21% FMG van alle UvA-medewerkers – UvAData 2016, inclusief personeel wat bij de faculteit in dienst is, PID, en personeel dat dat niet is, PNID), evenals de FNWI-medewerkers (25% vergeleken met 22%). FEB-medewerkers zijn ondervertegenwoordigd (6% vergeleken met 8%), evenals FdR-medewerkers (5% vergeleken met 7%).
- ²⁷ Item 5 was geen uitspraak, maar een vraag: "Wat vind u van de aandacht voor het thema 'diversiteit en inclusie' op de UvA?" Voor het rapport is die vertaald in de uitspraak "Diversiteit verdient meer aandacht". Van de zes antwoordcategorieën is alleen antwoord (f) gecodeerd als 'ja'. (a) Aandacht hiervoor is niet nodig, er zijn op de UvA geen problemen hieromtrent; (b) aandacht hiervoor is niet nodig, de UvA moet zich niet bezig houden met dit thema; (c) aandacht hiervoor is niet nodig, dit zal de problemen op de UvA hieromtrent niet oplossen; (d) ik sta hier neutraal tegenover; (e) het is goed, zoals er op de UvA nu aandacht is voor dit thema; (f) er moet op de UvA meer aandacht komen voor dit thema.
- ²⁸ Het is mogelijk dat het effect van laag opgeleide ouders niet voelbaar is in het hbo of op de universiteit, maar op lagere niveaus. Mogelijk heeft het hebben van ouders met alleen lagere school gevolgen voor gevoelens van uitsluiting. Dat is voor dit rapport niet onderzocht.
- ²⁹ Omdat dit onderzoek geen 'standaard' empirisch onderzoek is, maar een Paradigm III-onderzoek waarbij het hele lichaam betrokken is, is er informatie nodig om de onderzoeksopzet en het verloop van het onderzoek

begrijpelijk te maken. Deze informatie is, samen met referenties, beschikbaar in de appendix op www.democratisering.uva.nl en www.commissiedd.nl.

³⁰ In deze context wordt 'hij/zij' gebruikt als een genderneutraal voornaamwoord dat naar een niet-binaire respondent verwijst in plaats van de binaire voornaamwoorden voor de derde persoon ('zij/haar/de hare' en 'hij/hem/de zijne').

³¹ *Beleid voor personen met een functiebeperking, een chronische ziekte of een arbeidsbeperking.*

³² Voor een bepaalde student met een ziekte is het beklimmen van de trap in een van de gebouwen op het Roeterseiland vergelijkbaar met het beklimmen van Mount Everest. Deze student heeft steun gevonden bij de studentenorganisatie Amsterdam United en heeft een verhaal geschreven (*The Story of a Door*), dat op de website van die organisatie is te vinden.

³³ Zie de online appendix voor de literatuurlijst met verwijzingen naar de geraadpleegde boeken, artikelen en beleidsdocumenten.

³⁴ Zie de online appendix voor het vraaggestuurd kader dat voor de tekstuele analyse is ontwikkeld.

³⁵ Daarnaast kijken we naar de schriftelijke input die voor dit onderzoek is geproduceerd door drie van de zeven faculteiten van de UvA over de betekenis van diversiteit en de activiteiten en initiatieven op dit gebied. In de online appendix presenteren wij een uitgebreide toelichting op de methodes voor informatievergaring die voor dit onderzoek zijn ontwikkeld.

³⁶ The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report, p. 71.

³⁷ The European Higher Education Area: London Communiqué 2007, p. 5.

³⁸ The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report, p. 19.

³⁹ Op. cit.

⁴⁰ Strategische Agenda 2015-2025, 2015, p. 42.

⁴¹ 'Goedemorgen Professor! Visie op studeren in een nieuwe tijd', p. 2.

⁴² Op. cit., p. 3.

⁴³ 'Wetenschapsvisie 2025: keuzes voor de toekomst', p. 71.

⁴⁴ NWO-jaarverslag 2015 (2016: 51-42. Document beschikbaar op: <http://www.nwo.nl/beleid/genderdiversiteit>

⁴⁵ Instellingsplan 2015-2020 van de UvA, p. 17.

⁴⁶ Faculteit Xi.

⁴⁷ Faculteit Xi.

⁴⁸ Faculteit Xi.

⁴⁹ Zie de online appendix voor een uitgebreide toelichting op de methodologie van dit onderzoek.

⁵⁰ Figuur 1 geeft deze reeks associaties visueel weer. Zie de online appendix.

⁵¹ Zie de online appendix voor de vragen die dit onderscheid expliciet maken.

⁵² <http://www.auc.nl/about-auc/welcome-by-the-dean/welcome-dean-murray-pratt.html>.

commissie diversiteit

**prof. dr. Gloria Wekker
dr. ir. Marieke Slootman
dr. Rosalba Icaza
prof. dr. Hans Jansen
dr. Rolando Vázquez**

onderzoeksassistenten

**Jessica de Abreu, Tashina Blom,
Sander Bolier, Melissa Evora,
Emilie van Heydoorn, Evelien Moors,
Lilith Philips, Max de Ploeg,
Willemijn Rijper, Inez van der Scheer,
Zenab Tamimy, Ana Terol Díez,
Dominique van Varsseveld**

adviesraad

**prof. M. Jacqui Alexander,
prof. Gurminder K. Bhambra,
prof. dr. Maurice Crul, dr. Ana Cruz,
dr. Antonia Darder, prof. dr. Philomena Essed,
prof. Gustavo Esteva, dr. Wendy Harcourt,
dr. Isabel Hoving, prof. Walter Mignolo,
dr. Pierre Orelus, prof. dr. Louk de la Rive Box,
prof. dr. Hanneke Takkenberg,
ms. Mary Tupan-Wenno, prof. Catherine Walsh**