

# Etnisch-culturele diversiteit

Interventies inzake "houding" (korte versie)

Bart Duriez

Intern rapport

2024

KdG

Karel de Grote  
Hogeschool

Opgelet. Dit document bevat een sterk ingekorte versie van het eigenlijke eindverslag van dit onderzoeksproject. Voor een uitgebreidere literatuurstudie, meer (methodologische) details over de verschillende studies, een uitgebreidere beschrijving en bespreking van de resultaten van de verschillende studies enzovoort verwijzen we de geïnteresseerde lezer graag door naar het eigenlijke onderzoeksrapport (Duriez, 2024).

## **INHOUD**

1	Samenvatting .....	1
2	Introductie .....	1
3	Voorstudie .....	4
4	Eigenlijke studies .....	6
4.1	Studie 1 binnen de opleiding Verpleegkunde .....	6
4.2	Studie 2 binnen de opleiding Orthopedagogie.....	9
4.3	Studie 3 binnen het Graduaat Maatschappelijk Werk .....	11
5	Aanbevelingen .....	19
5.1	Neem je eigen houding onder de loep .....	19
5.2	Zorg voor een inclusieve leeromgeving.....	19
5.3	Daag de referentiekaders van je studenten uit .....	20
5.4	Volg de interactie tussen je studenten op .....	21
6	Referenties.....	22

# 1 SAMENVATTING

Dit rapport bevat een ingekorte neerslag van drie studies die werden uitgevoerd om een meer diversiteitssensitief en inclusief klasklimaat te creëren. Studie 1 werd uitgevoerd in de opleiding Verpleegkunde, Studie 2 werd – net als een voorstudie (die werd uitgevoerd om richting te geven aan de eigenlijke studies) – uitgevoerd in de opleiding Orthopedagogie, en Studie 3 werd uitgevoerd in het Graduaat Maatschappelijk Werk. In elke studie werd getracht om het effect te onderzoeken van één of meer interventies op een reeks afhankelijke variabelen (i.e., psychologische veiligheid, spreekdurf, zelfeffectiviteit, verbondenheid, autonomie en inzicht in etnisch-culturele diversiteit). Dit lijstje werd voor sommige studies aangevuld met één of meer studiespecifieke afhankelijke variabelen. In elke studie werden daartoe kwantitatieve en kwalitatieve data verzameld. De belangrijkste bevindingen waren de volgende.

- In Studie 1 werden de wijzigingen die de docent aanbracht in zijn houding positief ervaren, en een interventie die bedoeld was om ervoor te zorgen dat studenten zich veilig zouden voelen bij de docent en in de klas, dat ze hun identiteit zouden durven inbrengen en dat ze oog zouden krijgen voor de culturele bepaaldheid van de gezondheidsbeleving, zorgde voor een groter veiligheidsgevoel. Door meerdere perspectieven aan bod te brengen in de les, had de interventie daarnaast ook een positief effect op het inzicht dat studenten verwierven in de culturele bepaaldheid van de gezondheidsbeleving.
- In Studie 2 zorgden een interventie waarmee de docent zijn studenten wou laten inzien waarom Zwarte Piet voor sommige mensen problematisch is (Studie 2A) en een interventie waarmee de docent zijn studenten inzicht wou geven in (de oorsprong van) het conflict tussen Israël en Palestina (= Studie 2B) ervoor dat studenten inzicht verwierven in de problematiek in kwestie. Dit was vooral zo voor Z-studenten (= studenten zonder migratieachtergrond). In Studie 2A gaven studenten ook aan dat ze nu meer algemeen beter begrijpen dat het belangrijk is om het perspectief van anderen te leren kennen, en zowel in Studie 2A als in Studie 2B gaven de studenten aan dat ze zich veiliger en meer verbonden gingen voelen. Dit was vooral zo voor A-studenten (= studenten met een niet-Westerse migratieachtergrond). Uit Studie 2C bleek dan weer dat, wanneer een docent een inclusieve houding heeft (lees: aandacht heeft voor diversiteit en inzet op een persoonlijke band, verbondenheid en veiligheid), dit het welzijn en de motivatie van alle studenten maar in het bijzonder van A-studenten ten goede komt.
- In Studie 3 hadden interventies op het niveau van de opleiding, de coaches binnen de opleiding en de studenten zelf een positief effect op de perceptie van docent en coach, op het veiligheidsgevoel van studenten in de coachingsgroep, en op hun motivatie en zelfeffectiviteit. Hoe positiever de perceptie van hun begeleiders, hoe meer veiligheid, verbondenheid, motivatie en zelfeffectiviteit ze ervaarden en hoe meer inzicht in diversiteit ze verwierven. Net als in Studie 2 gaven studenten aan dat ze het belangrijk vonden dat er aandacht besteed wordt aan belangrijke, aan diversiteit gerelateerde actuele thema's. De coaches vinden de vormingen en de omkadering goed en staan achter de nieuwe manier van werken, maar zijn bezorgd over de impact op de studenten.

Samen tonen deze studies aan dat het mogelijk is om via interventies die gericht inzetten op de houding van docenten bij te dragen aan de creatie van een meer inclusieve leeromgeving voor studenten met verschillende (etnisch-culturele) achtergronden.

## 2 INTRODUCTIE

Onderzoek suggereert dat er in ons land, net als in de meeste andere West-Europese landen, in het onderwijs een hardnekkige prestatiekloof bestaat tussen jongeren met en zonder migratieachtergrond: jongeren met een recente, niet-West-Europese migratieachtergrond behalen minder goede resultaten en vallen vaker uit dan jongeren zonder recente migratieachtergrond (zie Duriez, 2022a). Deze prestatiekloof kan niet worden verklaard door factoren zoals socio-economische achtergrond, intelligentie of thuistaal. Vaak wordt betoogd dat deze prestatiekloof een gevolg zou zijn van het feit dat studenten met een migratieachtergrond zich omwille van de schoolcultuur niet thuis zouden voelen op school, waardoor ze hun motivatie zouden verliezen en slechter zouden gaan presteren. Maar de schoolcultuur is slechts een onderdeel van wat men de leeromgeving noemt. De leeromgeving verwijst naar de sociale, psychologische en pedagogische context waarin het leren plaatsvindt en kan worden geconceptualiseerd aan de hand van waarneembare kenmerken zoals de gebouwen, het lesmateriaal, de diversiteit onder de studenten en het personeel, de communicatie vanuit de opleiding en de interacties tussen studenten en docenten en tussen studenten onderling, maar ook in termen van de percepties die studenten hebben van die omgeving. Dit laatste wordt doorgaans als de doorslaggevende factor gezien die de invloed van de leeromgeving bepaalt. De meeste auteurs gaan ervan uit dat de leeromgeving niet alleen de cognities en emoties van studenten beïnvloedt, maar ook hun motivatie en prestatie. Doorgaans wordt de leeromgeving als belangrijker gezien voor studenten met een migratieachtergrond omdat het functioneren dat in Westerse scholen verwacht wordt nu eenmaal vaak een weerspiegeling is van de waarden van de dominante groep (= de witte middenklasse). Waar het privilege van studenten zonder migratieachtergrond erin bestaat dat ze zich daardoor bijna per definitie thuis kunnen voelen op school, bestaat de achterstelling van studenten met een (recente, niet-West-Europese) migratieachtergrond er net in dat dat voor hen een stuk moeilijker is. Dit kan verruimd worden naar andere thema's binnen het ruime begrip diversiteit. Voldoen aspecten van je identiteit niet aan de norm van de meerderheid van de studenten of komen ze amper aan bod in de leeromgeving, dan kan dit een negatieve impact hebben op je welzijn, je motivatie en je prestatie binnen de schoolmuren.

De invloed van medestudenten op het welzijn, de motivatie van studenten, het leren en het presteren van studenten is redelijk evident. Maar ook docenten, de inhoud die zij aanbieden en de didactiek die ze daarbij hanteren hebben een aanzienlijke impact op het welzijn, de motivatie van studenten, het leren en het presteren van studenten. Hoewel docenten niet per se veel invloed hebben op de organisatiestructuren waarin ze werken, kunnen ze een erg betekenisvolle impact hebben op (de prestaties van) hun studenten, en dit niet alleen via inhoud die ze aanreiken en de didactische principes die ze beslissen aan te wenden, maar ook door de houding die ze aannemen ten aanzien van zichzelf en hun studenten en door de interpersoonlijke relaties die ze zo (helpen) vormen. Grosso modo kunnen docenten dan ook op drie verschillende manieren met diversiteit aan de slag gaan (Duriez, 2022a, 2022b): (1) door te werken aan hun houding, (2) door de inhoud die ze aanreiken en (3) door de didactische principes, methoden en praktijken die ze hanteren. Binnen KdG worden deze drie pijlers naar voren geschoven om inclusief onderwijs te organiseren. In het onderzoek dat in het kader van het huidige project (dat liep in de academiejaren 2022 – 2024) werd gevoerd, werd er gefocust op de pijler "houding". Dit omdat uit voorgaande onderzoeken reeds bleek dat deze pijler de grootste invloed heeft op het welzijn, de motivatie, het leren en het presteren van studenten.

Houding heeft betrekking op de houding die docenten aannemen ten aanzien van zichzelf, hun studenten en de diversiteit in de maatschappij en in de klas. Een goede kapstok om alles wat onder "houding" kan worden verstaan aan op te hangen vinden we bij Ponet et al. (2021). Zij onderscheiden vijf clusters doelstellingen en praktijken voor docenten binnen de lerarenopleiding; clusters die bij uitbreiding ook van toepassing zijn op docenten in andere opleidingen. De eerste cluster gaat over het maatschappelijk engagement van leerkrachten en docenten. Deze cluster heeft een activistisch kantje en omhelst het proberen verhogen van de maatschappelijke diversiteitssensitiviteit onder studenten om zo op termijn een inclusieve samenleving tot stand te brengen. De tweede cluster handelt over de professionaliteit en de professionele ontwikkeling van leerkrachten en docenten en houdt in dat die hun eigen denkkader uitdagen teneinde niet alleen een scherp zicht te krijgen op zaken als inclusie, sociale rechtvaardigheid, verschillen tussen studenten en gelijke kansen, maar ook op de bredere context, het eigen referentiekader en de eigen onbewuste vooroordelen. De drie resterende clusters verwijzen rechtstreeks naar de eigenlijke lesopdracht en hebben in eerste instantie betrekking op wat de docent doet in de klas: een inclusieve leeromgeving creëren waarin alle studenten optimaal kunnen leren, het expliciet modelleren van het gedrag van studenten (waarbij docenten uitleg geven bij de keuzes die ze maken en daar met hun studenten over in dialoog gaan teneinde hun hier meer inzicht in te verschaffen), en de denkkaders van studenten uitdagen (studenten inzicht proberen verschaffen in hun eigen referentiekader en onbewuste vooroordelen en laten reflecteren over zaken als inclusie, sociale rechtvaardigheid, verschillen tussen mensen, en gelijke kansen). Samenvattend geeft dit vijf clusters van diversiteitssensitieve en inclusieve doelstellingen en praktijken gerelateerd aan de houding van docenten: doelstellingen en praktijken die dienen om (1) de maatschappelijke diversiteitssensitiviteit te verhogen, (2) het eigen denk- en referentiekader uit te dagen, (3) een inclusieve leeromgeving te creëren, (4) het gedrag van studenten expliciet te modelleren, en (5) de denkkaders van studenten uit te dagen.

In het huidige project opteerden we ervoor om interventies uit te werken op docentniveau. Dit heeft als beperking dat het bepaalde interventies uitsluit (bijv. interventies die betrekking hebben op de hogeschoolbrede communicatie), maar als voordeel dat de betrokken docenten (= drie docenten die werken binnen een opleiding waar diversiteit expliciet een plaats heeft in het curriculum en waar het er dus ook op aankomt om de denkkaders van studenten uit te dagen; Verpleegkunde, Orthopedagogie en Sociaal Werk) 'good practices' kunnen uitwerken die zij nadien als ambassadeurs kunnen uitdragen. Daarnaast kozen we ervoor om de betrokken docenten voldoende autonomie te verschaffen om in hun vak of opleiding een aan houding gerelateerde interventie uit te werken die niet enkel zinvol leek voor de gestelde doelen maar ook haalbaar leek. De docenten maakten daartoe een inschatting van de verbetermogelijkheden binnen hun vak, binnen hun opleiding, of in het docentencorps in het algemeen. Op basis van de door hen gepercipieerde noden stelde elke docent vervolgens één of meer gerichte interventies en een reeks bijhorende acties voor waarvan de inschatting was dat deze voldoende verschil zouden maken voor studenten met een migratieachtergrond. De interventies en de acties die de docenten uitwerkten, focusten dus in eerste instantie op de houding die docenten aannemen, maar dit neemt niet weg dat er in de uitgewerkte interventies en acties niet ook aandacht kon worden besteed aan inhoud en didactiek (zie hoger). Alvorens te bepalen wat ze precies wilden doen binnen hun vak of opleiding, deden de docenten een voorstudie.

### 3 VOORSTUDIE

Alvorens interventies te kiezen en uit te werken, wilden de docenten die bij dit project betrokken waren meer voeling krijgen met wat er op dit vlak onder studenten leeft. De docenten organiseerden daartoe een focusgroep met 12 derdejaarsstudenten Orthopedagogie, allen met een (recente, niet-West-Europese) migratieachtergrond. Er werd gekozen voor derdejaarsstudenten omdat die ervaring hebben met studeren aan KdG. Er werd gekozen voor studenten met een migratieachtergrond omdat die wellicht meer voeling hebben met het thema. Tot slot werd er gekozen voor studenten Orthopedagogie omwille van het feit dat deze studenten doorheen de jaren al een vertrouwensband hadden opgebouwd met één van de betrokken docenten waardoor we ervan uit konden gaan dat ze hierover open in gesprek zouden kunnen en durven gaan met de betrokken docenten. Er werd voor gekozen om met drie tafels te werken. Aan elke tafel zat een andere docent. Dit liet elke docent toe zijn eigen focus te kiezen en zijn deel van het gesprek op zijn manier aan te pakken. Aan elke tafel werd een ander thema besproken. Tafel 1, 2 en 3 hadden respectievelijk als thema "Hoe draagt de houding van de docent bij aan een veilige leeromgeving in de klas?", "Hoe kan een docent ervoor zorgen dat de identiteit van studenten erkend wordt en een stem krijgt in de les?", en "Dragen contacten met docenten tijdens formele en informele momenten eraan bij dat studenten zich goed voelen en erkend worden in hun identiteit?" De studenten mochten ter plekke groepjes van vier samenstellen. Ze werden vervolgens over de tafels verdeeld. Na een half uur moesten ze doorschuiven naar de volgende tafel. Uit de gesprekken kwam het volgende naar boven.

- Het is belangrijk dat docenten met hun studenten in verbinding treden: ze dienen een open houding te hebben, aanspreekbaar en bereikbaar te zijn, aandacht aan hun studenten te besteden en in hen te geloven. Studenten vinden het prima dat docenten tijd nemen om zichzelf voor te stellen maar het zou ook goed zijn als ze meer tijd zouden maken opdat studenten elkaar zouden kunnen leren kennen. Zowel de docent-student- als de student-student-relaties zijn belangrijk voor het welzijn en de motivatie van studenten.
- Studenten met een migratieachtergrond appreciëren het wanneer docenten reageren op ongepaste opmerkingen van klasgenoten maar ze vinden dat docenten te weinig zicht hebben op microagressie en onderschatten hoe vaak dit voorkomt. Ze vinden het vooral frustrerend wanneer docenten microagressie opmerken maar er niet tegen ingaan.
- Het ontbreekt studenten met een migratieachtergrond vaak aan rolmodellen. Ze zijn dan ook blij als er een docent met een vergelijkbare achtergrond opduikt, zeker als die ook nog eens thema's aankaart die aan hun migratieachtergrond gerelateerd zijn. Maar het is ook OK als die thema's op een andere manier een plaats krijgen in het curriculum.
- Studenten met een migratieachtergrond vinden dat er meer aandacht is voor verschillen in gender en seksualiteit dan voor verschillen in religie en cultuur. Enerzijds hebben ze het gevoel dat er van hen verwacht wordt dat ze die verschillen in gender en seksualiteit accepteren (ook al ligt dat voor sommigen vanuit hun religie moeilijk). Anderzijds hebben ze het gevoel dat docenten voornamelijk uit onwennigheid etnisch-culturele verschillen uit de weg gaan. Als docent kan je er volgens hen best voor zorgen dat: (1) je kennis hebt inzake etnisch-culturele verschillen, racisme en discriminatie, (2) je zicht hebt op wat er op dat vlak speelt in de actualiteit en de leefomgeving van studenten, en (3) je een veilige leeromgeving creëert waarin minderheidsstemmen aan bod kunnen komen.
- Studenten met een migratieachtergrond vinden het leuk als docenten thema's die voor hen belangrijk zijn ter sprake brengen, zeker als ze van mening mogen verschillen en de kans

krijgen om daar respectvol over te discussiëren. Om dat te kunnen garanderen, is het dus in eerste instantie belangrijk dat je als docent kennis hebt over de thema's die je ter sprake brengt (zie hierboven). Dat geeft studenten het gevoel dat je oprecht geïnteresseerd bent in dat thema en het goed bedoelt, maar het laat je ook toe op een goede manier tussen te komen en bij te sturen als studenten hier verkeerd op zouden reageren.

- Studenten met een migratieachtergrond vinden het niet fijn om als vertegenwoordiger voor mensen met een vergelijkbare migratieachtergrond op te treden. Zo wordt hun identiteit immers verengd tot één identiteits-as en worden ze bevestigd in hun 'anders zijn'. De studenten benadrukken ook dat studenten met eenzelfde achtergrond onderling erg kunnen verschillen. Maar als je als docent oprecht interesse toont in hun cultuur of religie en daar al enige kennis over hebt, dan zullen ze met plezier hun kennis en ervaringen delen. Het is voor studenten met een migratieachtergrond dus OK om hen aan te spreken op hun achtergrond, onder bepaalde voorwaarden, met name (1) dat je al enige kennis hebt over hun achtergrond, (2) dat je checkt in welke mate ze zich met die achtergrond identificeren en wat dat voor hen betekent, (3) dat ze zich veilig voelen bij jou als docent en bij hun klasgenoten en (4) dat je ook interesse toont in hun mening als het gaat om onderwerpen die niet rechtstreeks verband houden met dat ene diversiteitskenmerk.

Deze input werd meegenomen om de interventies in Studie 1, 2 en 3 vorm te geven. In elk van deze studies wilden we het effect van één of meerdere interventies en een reeks onderliggende acties op een aantal afhankelijke variabelen nagaan (verbondenheid, veiligheid, motivatie, zelf-effectiviteit, inzicht in etnisch-culturele diversiteit, ervaren discriminatie en de gepercipieerde houding en opvattingen van de docent). Deze afhankelijke variabelen werden soms aangevuld met één of meer studie-specifieke afhankelijke variabelen.

## 4 EIGENLIJKE STUDIES

### 4.1 Studie 1 binnen de opleiding Verpleegkunde

In Studie 1 werkte Bert Kwaspen binnen de opleiding Verpleegkunde voor het eerstejaarsvak "Zorg op maat: dagelijkse zorg" een interventie en een reeks onderliggende acties uit die als doel hadden een inclusieve leeromgeving te creëren en het denkkader van studenten uit te dagen. Hiermee wou de docent studenten stimuleren om zich bewust te worden van hun eigen referentiekader en om hun identiteit in te brengen in het klasgebeuren. Meer specifiek wou de docent een 'brave space' creëren: een klimaat waarin mensen zich voldoende veilig voelen om actief in dialoog te gaan over elkaars referentiekader en (meervoudige) identiteit. Hij koppelde dit ook aan de vakinhoud. Door het thema 'gezondheidsbeleving' expliciet te linken aan het thema identiteit wou de docent zijn studenten duidelijk maken dat mensen hun gezondheidsbeleving wordt beïnvloed door hun positie op verschillende identiteitsassen, en dat het voor de zorgprofessional belangrijk is om hier oog en oor voor te hebben. Daartoe bracht hij zelf verschillende perspectieven rond zorg en gezondheidsbeleving in, en nodigde hij zijn studenten uit om op een begripvolle en respectvolle manier hun kijk hierop en hun beleving hierrond in de groep te gooien. Om zich voldoende veilig te voelen om te durven spreken, is het nodig dat studenten zich thuis of op zijn minst op hun plaats voelen op school: ze dienen zich geaccepteerd, gerespecteerd, begrepen en gesteund te voelen. De docent probeerde daarom actief in te zetten op het klasmanagement. Meer bepaald probeerde hij extra aandacht te hebben voor zowel de docent-student-relaties als de student-student-relaties. In functie van deze doelstellingen werden een reeks concrete acties uitgewerkt. Die werden enkel uitgevoerd door de betrokken docent, die het vak gaf aan één derde van de studenten. De andere twee derden volgden het vak bij één van twee andere docenten. Zij gaven het vak zoals dat voorheen gegeven werd. Qua inhoud, lesmateriaal en organisatie van de lessen was er geen verschil tussen de lessen van de drie verschillende docenten die dit vak gaven. De uitgewerkte acties worden hieronder opgesomd. Deze waren geïnspireerd door het VU Mixed classroom (Ramdas et al., 2019), deep democracy (Matheusen, 2018) en het werk van Brazill en Ruff (2022) en De Bruyckere (2017). De bij dit onderzoek betrokken docent zette voornamelijk in op het klasmanagement, en meer bepaald op de docent-student- en de student-student-relaties.

- Wat de docent-student-relaties betreft, probeerde de docent de afstand met de studenten te verkleinen door onder andere in te zetten op de volgende zaken.
  - De docent besloot voldoende tijd te spenderen aan een voorstelling van zichzelf, het vak, hoe hij in de lessen te werk zou gaan, en wat hij van studenten verwacht. Zo kon hij meteen een aantal voor hem belangrijke ideeën introduceren: dat niemand het monopolie op de waarheid heeft, dat er veel wijsheid aanwezig is in een diverse groep, dat we van elkaar kunnen leren, en dat hij daar zelf ook voor open staat.
  - De docent besloot met naamkaartjes te werken zodat hij elke student met de roepnaam zou kunnen aanspreken. Tijdens de eerste les gaf hij iedereen een post-it. De studenten werden verzocht om hun roepnaam op die post-it te schrijven en die aan hun laptop te hangen. De docent probeerde die naam ook telkens correct uit te spreken en liet zich corrigeren indien dat niet het geval was. De eerste weken deed de docent ook moeite om de namen te leren onthouden.
  - De docent besloot willekeurig studenten aan te duiden om op zijn vragen te antwoorden zodat iedereen aan het woord zou komen; vragen die veelal bedoeld waren om

studenten te stimuleren om hun mening of beleving te uiten. Om studenten at random te kunnen aanspreken maakte hij voor elke student een naamkaartje met een foto van de student in kwestie. Via de studentenlijsten die beschikbaar zijn in ESS is dat gemakkelijk te doen. De docent kondigde telkens aan dat hij de kaartjes ging gebruiken, trok dan een naam en stelde dan pas de vraag. De student kwam dus zelden uit de lucht vallen. Kon de student niet antwoorden, dan verduidelijkte de docent de vraag. Kwam er dan nog geen antwoord, dan zei hij: "OK, dan schakel ik een hulplijn in" en trok hij een andere naam, zonder de student te veroordelen.

- De docent besloot erover te waken dat hij studenten niet expliciet zou aanspreken omdat hun etniciteit of hun manier van kleden hem de indruk gaf dat zij een bepaalde mening zouden hebben over een bepaald lesonderwerp.
- De docent besloot bewust in te zetten op informele interacties. Voor en na de les bleef hij wat plakken in de klas, waarbij hij zijn best deed om een open en bereikbare houding uit te stralen. Ook tijdens de pauzemomenten probeerde hij niet meteen weg te lopen voor een kop koffie maar in te zetten op informele babbels. Als hij bijvoorbeeld hoorde dat er veel over een bepaalde activiteit van de studentenclub gesproken werd, probeerde hij daar geïnteresseerd naar te polsen. In de afwezigheid van dergelijke gespreksonderwerpen, polste hij gewoon naar of de les boeiend was, of die niet te snel ging, of de student in kwestie een goed weekend had gehad, ...
- Wat de student-student-relaties betreft, probeerde de docent positieve relaties tussen studenten te bewerkstelligen door onder andere op de volgende zaken in te zetten, en zo ook de beoogde 'brave space' te helpen installeren en bewaken.
  - De docent liet studenten regelmatig per twee samenwerken via de "think pair share" methode. Hij wou er aanvankelijk voor zorgen dat de samenwerking in wisselende samenstellingen gebeurde (en dat niet steeds dezelfde studenten samenwerkten), maar uit praktische overwegingen bleef de samenwerking beperkt tot studenten die naast elkaar zaten. Studenten die wat apart zaten, werden dan wel aangemoedigd om bij iemand te gaan zitten en een duo te vormen.
  - De docent besloot het vakinhoudelijk thema 'gezondheidsbeleving' expliciet te linken aan het thema identiteit. De docent wou zo aan zijn studenten duidelijk maken dat mensen hun gezondheidsbeleving wordt beïnvloed door hun positie op verschillende identiteitsassen. Daartoe bracht hij zelf verschillende perspectieven rond zorg en gezondheidsbeleving in teneinde het vertrouwen en de herkenbaarheid bij de studenten te vergroten. Daarnaast nodigde hij zijn studenten ook uit om op een open, begripvolle en respectvolle manier hun kijk hierop en hun beleving hierrond in de groep te gooien. Door op die manier als docent diversiteitsgevoelige thema's aan te halen, hoopte hij (1) erkenning te geven aan verschillende ideeën en gevoeligheden, (2) dat studenten zich gehoord zouden voelen, en (3) studenten te stimuleren om hun perspectief in te brengen. Het was vervolgens belangrijk om met die inbreng aan de slag te gaan. Dit gebeurde door die inbreng te parafraseren teneinde te checken of de docent de student goed begrepen had, door de inbreng aan te vullen met praktijkvoorbeelden die de boodschap van de student bevestigden, of door bijkomende uitleg te vragen.
- Aansluitend bij dat laatste probeerde de docent te tonen hoe je op ondersteunende wijze verschillende stemmen aan bod kunt laten komen en hoe je op een respectvolle manier met elkaar kunt spreken ook al verschillen de ideeën. Daartoe schonk de docent tijdens de les in beperkte mate aandacht aan thema's in de actualiteit die erg leven onder studenten

en grote emoties oproepen (bijv. het conflict tussen Israël en Palestina). Iets wat zowel de docent-student-relaties als de student-student-relaties ten goede moest komen.

In Studie 1 wilden we onderzoeken of de interventie en de bijhorende acties een invloed hadden op het welzijn en de motivatie van studenten en meer bepaald op (1) de mate waarin ze zich veilig voelen en vanuit hun eigen achtergrond durven spreken in de klas, (2) hun verbondenheid, (3) hun zelfeffectiviteit en (4) hun motivatie. Daarnaast wilden we te weten komen of studenten door de lessenreeks (5) inzicht verwierven in de culturele bepaaldheid van mensen hun gezondheidsbeleving, en, zo ja, (6) wat daar dan voor zorgde. Vervolgens wilden we zicht krijgen op de rol van de docent: (7) hoe werd de houding van de docent gepercipieerd door de studenten en (8) hoe werden diens opvattingen gepercipieerd (=welk perspectief op diversiteit denken studenten dat hun docent erop na houdt). Tot slot wilden we te weten komen (9) of de studenten in dit vak discriminatie hebben ervaren. Hiertoe verzamelden we zowel kwantitatieve als kwalitatieve data. Voor wat de kwantitatieve data betreft, werkten we met een experimenteel design waarin we de experimentele groep (= de groep studenten die het vak kreeg van de betrokken docent) vergeleken met een controlegroep (= de groep studenten die het vak kreeg van één van twee andere docenten). Voor wat de kwalitatieve data betreft, werden een aantal studenten uit de experimentele conditie uitgenodigd voor een focusgroep om feedback te krijgen over de ondernomen acties en hield de docent een zelfreflectie.

Uit een vergelijking van de experimentele conditie en de controleconditie bleek dat de interventie een positief effect had op het veiligheidsgevoel van de studenten en op de mate waarin ze inzicht verwierven in de culturele bepaaldheid van de gezondheidsbeleving. Vooral de voorbeelden die de docent gaf lagen aan de basis van die winst in inzicht in de culturele bepaaldheid van de gezondheidsbeleving, maar ook de voorbeelden ingebracht door medestudenten en de vakinhoud in het algemeen droegen daartoe bij. De studenten hadden ook een positievere perceptie van de houding en de opvattingen van de docent in de experimentele conditie dan in de controleconditie. Grosso modo golden deze effecten voor A- en Z-studenten (= studenten met en zonder recente, niet-Westerse migratieachtergrond). Wat de resultaten aantonen is dus dat een inclusieve aanpak alle studenten ten goede komt, en niet alleen studenten uit kansengroepen (zoals de A-studenten). De interventie zorgde volgens de kwantitatieve gegevens niet voor meer verbondenheid tussen de studenten. De docent had nochtans wel het gevoel dat zijn lessen de verbondenheid tussen studenten ten goede waren gekomen, en de studenten in de focusgroep (zie verderop) gaven ook effectief aan dat de aanpak van de docent een positief effect had op hun verbondenheid. Maar blijkbaar was dat een gevolg van de basishouding en -aanpak van de docent en/of van de plaats van dit vak in het curriculum (= in het begin van het eerste jaar; een periode waarin studenten elkaar leren kennen en initiële banden smeden) eerder dan van de wijzigingen die de docent in het kader van dit onderzoek doorvoerde, want de studenten in de controlegroep ervoerden een vergelijkbare toename in verbondenheid. De interventie had ook geen effect op de motivatie en de zelfeffectiviteit van studenten en op de mate waarin ze discriminatie in de klas ervoerden: de motivatie en de zelfeffectiviteit in de experimentele conditie was vergelijkbaar met de motivatie en de zelfeffectiviteit in de controleconditie, en in beide condities ervoerden de studenten amper discriminatie. Om meer zicht te krijgen op het effect van de individuele acties, werd gekeken naar de kwalitatieve data die werden verzameld. Uit de focusgroep kwam naar voren dat de meeste acties die de docent ondernam potentieel effectief waren: zowel de uitgebreide kennismaking, het gebruik van

naamkaartjes om verschillende studenten aan bod te laten komen, de inzet op informeel contact, het geven van voorbeelden van diverse vormen van gezondheidsbeleving, als het binnenbrengen van de actualiteit werden door de geïnterviewde studenten opgemerkt en als positief en effectief ervaren. Zelf vond de docent zijn inspanningen om meteen een goede klassfeer te bekomen door zichzelf voor te stellen en duidelijk te maken wat voor hem belangrijk is (i.e., dat niemand een monopolie op de waarheid heeft, dat er veel wijsheid zit in een diverse groep, dat iedereen van elkaar kan leren, en dat hij zelf ook open staat om bij te leren) en het effectief binnenbrengen van meerstemmigheid de meest succesvolle acties. Aan collega's zou hij aanraden om ook met naamkaartjes te werken om te zorgen dat iedereen aan het woord komt; hierdoor krijgt iedereen een stem en hoeft niemand zich geïsoleerd te voelen. Wat hij vooral onthoudt, is dat connectie maken met studenten (zowel op formele als op informele wijze) helpt om een klassfeer te bekomen waarin studenten persoonlijke zaken durven inbrengen, en dat het de afstand tot je studenten verkleint als je je als docent opstelt als iemand die ook iets kan en wil leren van de wijsheid die in de klas en onder studenten aanwezig is.

## 4.2 Studie 2 binnen de opleiding Orthopedagogie

In Studie 2 werkte Hakim El Faissouni binnen de opleiding Orthopedagogie een paar korte interventies uit die als doel hadden de denkkaders van studenten uit te dagen door hen kennis over en empathie voor andere referentiekaders bij te brengen. Een eerste interventie richtte zich op de controverse rond Zwarte Piet, een tweede op het conflict tussen Israël en Palestina dat op 07/10/2023 opnieuw escaleerde. Beide interventies hadden gelijkaardige doelen: (1) studenten inzicht bijbrengen in een bepaalde problematiek, (2) erkenning geven aan de beleving van studenten die erg (in hun identiteit) geraakt worden door een bestaande situatie (= vaak maar zeker niet uitsluitend studenten met een specifieke migratieachtergrond), en (3) empathie opwekken voor mensen die door deze situatie erg geraakt worden. Het bredere leer-effect dat de docent hoopte te genereren, was (1) dat studenten gaan beseffen dat, als je standpunten waar je niet vertrouwd mee bent echt wil begrijpen, je daar moeite voor moet doen, en (2) dat ze gaan beseffen dat je daartoe vaak op een constructieve manier in dialoog moet kunnen gaan met mensen waarmee je van mening verschilt. In functie van de hogervermelde doelstellingen werden twee concrete interventies uitgewerkt.

- De eerste interventie richtte zich op de controverse rond Zwarte Piet. De meeste studenten vinden deze controverse overdreven omdat ze weinig inzicht hebben in waarom Zwarte Piet bij sommige mensen negatieve reacties uitlokt. Om hen hier inzicht in bij te brengen, en tegelijkertijd erkenning te geven aan de beleving van studenten die Zwarte Piet aanstootgevend vinden (= vaak maar niet uitsluitend studenten met een migratieachtergrond), gaf de docent de essentie van twee lessen uit de lessenreeks "De geschiedenis van Sint en Piet" (zie "[Nederland wordt beter](#)"): een les over de geschiedenis van het Sinterklaasfeest en een les over (de geschiedenis van) de karikatuur van Zwarte Piet.
- Een tweede interventie handelde over het conflict tussen Israël en Palestina. De docent stond stil bij wat studenten hier al over weten, wat hier juist speelt, waar ze aan betrouwbare info kunnen geraken, en wat dit met hen als mens doet. Dit deed hij in eerste instantie door fragmenten uit een informatieve video over het ontstaan van dit conflict (gemaakt door "[De universiteit van Nederland](#)") te tonen en er meer uitleg bij te geven, waarna hij tijd en ruimte maakte om hier op respectvolle wijze over van gedachten te wisselen.

Om een open discussie over deze onderwerpen mogelijk te maken, probeerde hij veiligheid te installeren door de studenten mee te geven dat het expliciet de bedoeling is verschillende perspectieven in rekening te (leren) brengen. Daarnaast zette hij vooral in op het klasmanagement, en meer bepaald op de docent-student- en de student-student-relaties. Deze inspanningen deed de docent in kwestie echter vooral impliciet en onbewust. Daarom was de docent in kwestie (een docent die zelf een recente, niet-Westerse migratieachtergrond heeft) ook geïnteresseerd om van studenten te horen welke aspecten van zijn (vermeende) (expliciete en/of impliciete) attitudes en vaardigheden werkzaam zijn. Hoe ervaren zij hem als docent? Welke attitudes en vaardigheden merken zij op? En welke impact hebben die attitudes en vaardigheden op hun veiligheid, hun verbondenheid, hun motivatie en hun zelfeffectiviteit?

In Studie 2 wilden we dus drie zaken onderzoeken. In Studie 2A wilden we onderzoeken wat de eerste interventie (i.e. de interventie rond de figuur van Zwarte Piet) teweegbracht. Eerst en vooral vroegen we ons af of studenten die tevoren geen graten zagen in de figuur van Zwarte Piet hun mening zouden herzien. Daarnaast waren we geïnteresseerd in of studenten hier iets uit leerden. Meer specifiek wilden we te weten komen of ze hierdoor gingen inzien dat het belangrijk is om (moeite te doen om) je te (proberen) verplaatsen in het perspectief van een ander. Tot slot wilden we onderzoeken of deze interventie een invloed had op het gevoel dat studenten in de klas hebben en meer bepaald op de mate waarin ze zich in de klas thuis, veilig en verbonden voelen. In Studie 2B wilden we onderzoeken wat de tweede interventie (i.e. de interventie rond het conflict tussen Israël en Palestina) teweegbracht. Eerst werd aan de studenten gevraagd of ze het belangrijk vinden dat hun docenten hierop ingaan, wat ze verwachten van een docent die op een dergelijke situatie ingaat, en hoe hun docent hierop inging. Daarna werd aan de studenten gevraagd of ze iets bijleerden en of de interventie een impact had op hun gevoel in de klas. Tot slot vroegen we studenten wat ze ervan vonden dat er ook buiten de les aandacht aan dit thema werd besteed en wat ze op dit vlak van KdG als instituut verwachten. In Studie 2C wilde de docent te weten komen hoe de studenten hem percipiëren: welke attitudes en vaardigheden zien zij, en hoe staan ze daar tegenover? Welke attitudes en vaardigheden zorgen ervoor dat studenten zich verbonden en veilig voelen en welke aspecten zorgen ervoor dat ze meer gemotiveerd raken en zelfeffectiviteit opbouwen?

De interventie rond Zwarte Piet in Studie 2A had een spectaculair effect. Het percentage studenten dat snapt dat mensen Zwarte Piet willen afschaffen steeg van 30% naar 80% en de studenten gaven duidelijk aan dat ze iets bijgeleerd hadden en dat ze, meer algemeen, gingen inzien dat het belangrijk is het perspectief van anderen te (proberen) innemen. De Z-studenten leerden meer bij dan de A-studenten (die doorgaans al snaptten waarom Zwarte Piet aanstootgevend kan zijn). De interventie rond het conflict in Palestina in Studie 2B had een vergelijkbaar effect. Over het algemeen vonden de studenten het belangrijk dat hun docenten (en hun onderwijsinstelling) tijd en ruimte maakten voor dit thema. A-studenten vonden dit nog belangrijker dan Z-studenten. A-studenten verwachten in eerste instantie dat hun morele verontwaardiging ondersteund wordt. Z-studenten verwachten dan weer in eerste instantie dat er verschillende perspectieven op neutrale en verzoenende wijze belicht worden. Omdat we wisten dat de docenten dit thema vooral aangekaart hadden vanuit hun eigen persoonlijke morele verontwaardiging, focusten we op of studenten vonden dat ze dit thema genuanceerd brachten. De studenten gaven aan dat het geval was. Wellicht mede daardoor had de interventie ook zo'n gunstig effect. Gemiddeld genomen gaven studenten aan dat ze inzicht verwierven in dit conflict, maar, conform de insteek van de docenten, vooral in het perspectief van Palestina. Op dit

vlak bleek er ook een verschil tussen A- en Z-studenten: waar A-studenten (nog) meer begrip leerden opbrengen voor het perspectief van Palestina dan Z-studenten, verloren de A-studenten begrip voor het standpunt van Israël, terwijl dat voor de Z-studenten niet zo was. De studenten gaven aan dat ze zich door beide interventies veiliger gingen voelen in de klas en meer verbonden met hun klasgenoten. Dit was vooral het geval voor de A-studenten.

In Studie 2C onderzochten we tot slot over welke attitudes en vaardigheden docenten moeten beschikken om het welzijn en de motivatie van studenten te verhogen, en hoe de studenten de bij dit onderzoek betrokken docent (die zelf een recente, niet-Europese migratieachtergrond heeft) percipieerden. Alle uit de literatuur en de voorstudie samen gesprokkelde voor inclusie belangrijk geachte attitudes en vaardigheden bleken belangrijk voor de verbondenheid, de veiligheid, de motivatie en de zelfeffectiviteit van alle studenten, maar hoewel deze attitudes en vaardigheden erg belangrijk bleken voor Z-studenten, bleken ze nog net iets belangrijker voor A-studenten. Wanneer een docent aandacht heeft voor diversiteit, dan komt dat dus in het bijzonder de veiligheid, de verbondenheid, de motivatie en de zelfeffectiviteit van A-studenten ten goede. De inzet van de docent op een persoonlijke band, op verbondenheid en op veiligheid is motiverend voor Z-studenten maar nog meer voor A-studenten. Uit de data bleek voorts dat de studenten alle opgesomde attitudes en vaardigheden herkenden in de houding van de betrokken docent. A-studenten zien de docent nog net iets meer aandacht hebben voor diversiteit dan Z-studenten. De studenten werden tot slot ook gevraagd of ze nog tips hadden voor docenten; tips die ervoor zouden kunnen zorgen dat die beter met hen en/of met de diversiteit in de klas zouden omgaan, maar hier kwam niets nieuws uit naar voren.

Zelf vond de docent zowel de interventie over Zwarte Piet als die over Palestina succesvol. Als hij voor één van de twee moet kiezen, dan kiest hij voor de interventie over Zwarte Piet omwille van de spectaculaire effecten, het sneeuwbaaleffect dat deze interventie lijkt te hebben (studenten praten erover met hun omgeving) en het schijnbaar langdurige effect (studenten lijken zich deze interventie als waardevol te blijven herinneren). Aan collega's zou hij aanraden om te blijven inzetten op een diversiteitssensitieve houding. Meer bepaald vindt hij dat je als docent blijvend moet werken aan (1) je kennis inzake diversiteit, (2) het in relatie gaan met je studenten, en (3) hoe je een veilig klasklimaat kunt bewerkstelligen.

### **4.3 Studie 3 binnen het Graduaat Maatschappelijk Werk**

In Studie 3 werkte Oscar Coppieters binnen het Graduaat Maatschappelijk Werk (GMW) een aantal interventies en onderliggende acties uit vanuit een pedagogisch project dat als doel heeft toekomstige maatschappelijk werkers met een diversiteitssensitieve professionele houding op te leiden. Qua doelstelling zijn de interventies dan ook iets ambitieuzer dan de interventies in Studie 1 en 2. Het einddoel van dit pedagogisch project ligt immers niet op het niveau van de lesopdracht, zoals in Studie 1 en 2, maar op het niveau van het maatschappelijk engagement (zie hoger). Het lange-termijn-doel bestaat er hier namelijk in om de maatschappelijke diversiteitssensitiviteit te verhogen. Daartoe werkte de docent in kwestie aan interventies en acties op drie verschillende niveaus: op het niveau van de opleiding (= op het niveau van het maatschappelijk engagement), op het niveau van de coaches in de opleiding (= op het niveau van de professionele ontwikkeling), en op het niveau van de studenten (= op het niveau van de eigenlijke lesopdracht). Op het niveau van de opleiding wou de docent in kwestie er in eerste instantie voor zorgen dat de opleiding dit pedagogisch project zou adopteren en voldoende

aandacht zou schenken aan diversiteit om maatschappelijk daadwerkelijk een verschil te kunnen maken. Op het niveau van de coaches wou hij inzetten op de professionele ontwikkeling van de coaches door hun denk- en referentiekaders uit te dagen opdat ook zij het pedagogisch project zouden adopteren en de nodige vaardigheden aangereikt zouden krijgen om op een goede manier met de aanwezige diversiteit in de klas en in de samenleving aan de slag te kunnen gaan. Op het niveau van de studenten kwam het er dan op aan om, net als in Studie 1 en 2 (vooral maar niet uitsluitend) binnen de lesopdracht een inclusieve leeromgeving te creëren, het gedrag van studenten expliciet te modelleren en hun denk- en referentiekaders uit te dagen opdat zij een diversiteitssensitieve professionele houding zouden ontwikkelen.

In functie van de hoger beschreven doelstellingen werden meerdere interventies en onderliggende acties uitgewerkt. Vooraleer we overgaan tot een beschrijving hiervan, lijkt het nodig om wat uitleg te geven over het GMW. Het GMW focust in sterke mate op de vorming van een professionele identiteit. Een maatschappelijk werker moet zonder vooroordelen naar de situatie van een cliënt kunnen kijken. Om hiertoe in staat te zijn, moet die zich eerst bewust worden van diens eigen referentiekader. De studenten worden daarom uitgenodigd om kritisch te kijken naar hoe hun identiteit wordt beïnvloed door de eigen omgeving en/of de samenleving, en om te reflecteren over wat dit impliceert voor hun professioneel functioneren (bijv. wat doe je als je het omwille van religieuze redenen moeilijk hebt met issues inzake gender en seksualiteit maar je een cliënt moet ondersteunen die tot de LGBTQ+ gemeenschap behoort?). Door het onderscheid te maken tussen het persoonlijk en het professioneel functioneren, kunnen we studenten tijd geven om hun persoonlijk bewustwordingsproces op hun eigen tempo te lopen, terwijl we tegelijkertijd toch duidelijke richtlijnen kunnen meegeven over wat we van hen verwachten als professional. Daarnaast is het GMW een vrij unieke opleiding in Vlaanderen, enerzijds omwille van het profiel van de studenten (velen onder hen stromen in vanuit HBO5) en anderzijds omwille van de maatschappelijke inbedding (in superdivers Antwerpen). De combinatie van beide factoren zorgt ervoor dat het GMW een erg diverse studentenpopulatie kent: niet alleen hebben heel wat studenten een recente, niet-West-Europese migratieachtergrond, ook hebben heel wat studenten een hoge graad aan ervaringsdeskundigheid omdat ze in hun eigen leven geconfronteerd werden met maatschappelijk werkers. Omwille van de diverse studentenpopulatie, koos het GMW voor een vrij uniek onderwijsconcept: over de hele lijn wordt in sterke mate geleund op een coachingstraject. Daarin wordt expliciet ingezet op het delen van de eigen levenservaringen en, indien van toepassing, de eigen trauma's, opdat studenten vanuit die confrontatie naar een professionele rol zouden groeien waarin ze zich leren verhouden tot cliënten met gelijkaardige kwetsuren. Voor studenten die zijn opgegroeid in een veilige en ondersteunende context is de uitwisseling met medestudenten die wél een rugzak (of beter: een andere rugzak) hebben immens waardevol. Zij kunnen immers erg veel leren uit de verhalen van hun medestudenten. Maar een doorgedreven coaching impliceert de nabijheid van de docent en een veilige leeromgeving. Omdat het evident is dat kleinere groepen meer veiligheid bieden dan grote groepen, gebeurt de coaching in kleine groepen (met een docent-studentverhouding van 1 docent op 6 tot 10 studenten). Maar kleine groepen bieden geen garantie op veiligheid. Omdat het de bedoeling is om in de coachingsgroepen persoonlijke ervaringen te kunnen delen, wordt er daarom in het eerste semester van het eerste jaar sterk ingezet op het ontwikkelen van goede docent-student- en student-student-relaties in de coachingsgroepen. Zo wordt er in die periode o.a. een tweedaagse georganiseerd waarbij studenten gevraagd worden om hun levensverhaal te delen in hun coachingsgroep.

Nu we hebben stilgestaan bij (de werking van) het GMW, kunnen we overgaan tot een beschrijving van de interventies die in het kader van dit onderzoeksproject werden uitgewerkt. Zoals reeds gezegd, situeren die zich op drie verschillende niveaus: op het niveau van de opleiding, op het niveau van de coaches en op het niveau van de studenten.

- Op het niveau van de opleiding
  - In het verleden kwam diversiteit in de opleiding enkel expliciet als thema aan bod in het vak Sociologie (een vak dat in een aula wordt gegeven met een docent-student-verhouding van 1 docent op 60 tot 80 studenten). Inhoudelijk omvat dit vak onder andere een lessenreeks rond intersectionaliteit of het kruispuntdenken (zie Arikoglu et al., 2014): een theoretisch kader dat inzicht geeft in het sociaal ordeningsprincipe. Het kruispuntdenken vertrekt van het inzicht dat iemands sociale positie wordt bepaald door diens positie op meerdere identiteitsassen. In de lessenreeks wordt stilgestaan bij mechanismen van privilege, achterstelling en (structurele) discriminatie (zie verderop). Maar hoewel er in de aula methodieken worden gebruikt om conversaties tussen studenten te stimuleren, blijven die conversaties gelimiteerd omdat (a) het aantal studenten dat iets durft delen in grote groepen beperkt is en (b) wanneer er uitgewisseld wordt met een buur, dit meestal iemand is met een gelijkaardige etnisch-culturele en socio-economische achtergrond, waardoor studenten amper in contact komen met ervaringen die ze niet al uit zichzelf herkennen. Teneinde het thema diversiteit meer centraal te stellen in de opleiding en teneinde ervoor te zorgen dat studenten gemakkelijker van elkaar zouden kunnen leren, werd ervoor gekozen om dit thema ook expliciet aan bod te laten komen in het coaching-traject. Zo kan er slim gebruik gemaakt worden van de diversiteit in de studentenpopulatie. Ter voorbereiding van de hoger beschreven tweedaagse in Semester 1 van Jaar 1 – waarbij studenten geacht worden hun levensverhaal te delen in hun coachingsgroep – krijgen studenten de opdracht om hun verhaal op te hangen aan hun diversiteitscirkel (zie Loeffen & Tigchelaar, 2009). Dit nodigt de studenten uit om hun positie op een aantal identiteitsassen te exploreren en te duiden welke gebeurtenissen en situaties hun hebben gevormd tot wie ze nu zijn. De diversiteitscirkel is een erg geschikte methodiek om de brug te maken naar het kader van het kruispuntdenken dat in het vak Sociologie aan bod komt. In het tweede semester is het dan de bedoeling om in de coachingsgroep discussies te houden over structurele mechanismen van privilege en discriminatie. Hiervoor werden twee specifieke coaching sessies ontwikkeld. Na deze sessies wordt aan de studenten gevraagd een reflectie te schrijven volgens de cyclus van Korthagen (zie o.a. Korthagen & Nuijten, 2020). Reflecteren volgens de cyclus van Korthagen is een methode die doorheen de opleiding gebruikt wordt om studenten te laten ontwikkelen in hun professionele rol. In dit geval dienen ze zich binnen hun professionele rol te leren verhouden tot mensen met andere diversiteitskenmerken. Reflecteren volgens de cyclus van Korthagen vereist dat studenten stilstaan bij een betekenisvolle situatie of gebeurtenis (in dit geval: eentje die hun met hun eigen identiteit confronteerde) en nadenken over hoe ze nu zouden handelen moesten ze opnieuw in een gelijkaardige situatie terecht komen. Dit reflectieverslag wordt enkel gelezen door hun eigen coach, die hier vervolgens feedback op geeft. Om dit op een goede manier te kunnen doen, werden er tijdens de vormingsmomenten voor coaches (zie verderop) tips en tricks gegeven over feedback geven. Een belangrijk handvat hierbij is om mededogen te hebben voor studenten die nog maar pas met hun bewustwordingsproces gestart zijn (zie verderop).

Het is heel normaal dat studenten weerstand ervaren wanneer er wordt gesproken over hun privilege en/of de particuliere discriminatie van de ander. Als feedbackgever is het daarom een goede praktijk om in dit kader tekenen van openheid te bekrachtigen en waar nodig de student te corrigeren zonder die te veroordelen.

- Naast de integratie van het thema diversiteit in de coaching werd ook op andere plekken in de opleiding ruimte gemaakt om ervoor te zorgen dat jongeren met een recente, niet-West-Europese migratieachtergrond zich gehoord en gezien zouden voelen. Een voorbeeld hiervan is de oprichting van een projectgroep over de rol van religie in de hulpverlening, waarbij studenten uit het tweede jaar een panelgesprek organiseerden met partners uit het werkveld. Hieruit kwam naar voren dat studenten vinden dat dit thema onvoldoende aan bod komt in de opleiding. Vanaf 2024-2025 zal het thema religie daarom een plaats krijgen in de lessen "Methodisch werken voor maatschappelijk werkers". Teneinde vanuit de opleiding ook echt in te zetten op maatschappelijk engagement en sociale actie (zie 2.1.1.1) en teneinde op dat vlak zelf het goede voorbeeld te geven, ondernam de bij dit onderzoek betrokken docent daarnaast ook het voortouw om vorm te geven aan een aantal opleidingsoverschrijdende initiatieven. Zo engageerde hij zich onder andere om een Iftar voor en door studenten te helpen organiseren, om een open les omtrent de escalatie van het conflict in Palestina te organiseren, en om studenten te ondersteunen om uiting te geven aan hun verontwaardiging over de passieve 'neutraliteit' van KdG als instelling t.a.v. dit conflict. Ook de andere docenten die bij dit onderzoek betrokken waren (= Bert Kwaspens en Hakim El Faissouni), zetten hun schouders onder deze opleidingsoverschrijdende initiatieven. Meer nog: deze initiatieven kwamen tot stand vanuit de samenwerking tussen deze drie docenten (zie ook de zelfreflectie door Hakim El Faissouni in Studie 2).
- Op het niveau van de coaches
  - Om de coaches voor te bereiden om aan de slag te gaan met het thema diversiteit en het kader van het kruispuntdenken, werden een aantal acties en professionaliseringsinitiatieven ondernomen die als doel hadden het denk- en referentiekader van de coaches uit te dagen en te verruimen. Ten eerste werd aan het begin van het academiejaar een teamdag voor de coaches georganiseerd. Zij werden er vertrouwd gemaakt met het kruispuntdenken. Verder werden er die dag ook goede praktijken gedeeld inzake diversiteit en inclusie, het in goede banen leiden van groepsdiscussies over dit thema en het geven van feedback. Daarnaast werd er die dag ook ruimte gecreëerd om relevante ervaringen uit te wisselen. Het creëren van ruimte om ervaringen uit te wisselen was een essentieel onderdeel van deze vorming, niet alleen omdat dit een goede manier is om kennis over diversiteit te verwerven, maar vooral omdat dit is wat de coaches in de coachingsgroepen geacht worden te doen. Ten tweede werd er vlak voor de start van lessenreeks over het kruispuntdenken in het vak Sociologie en vlak voor de start van de twee daaraan gerelateerde coaching-momenten een tweede vorming voor de coaches voorzien. Die vorming werd gegeven door Nadra Beyram, de diversiteitscoördinator van KdG. Ten derde kregen de coaches voor de start van de expliciet aan het kruispuntdenken gerelateerde coaching-momenten een draaiboek waarin het kader van het kruispuntdenken en de belangrijkste tips en tricks uit de vorming werden opgelijst en waarin de coaching-momenten die expliciet over diversiteit handelden meer in detail werden uitgewerkt. Tot slot werden de coaches, voor het aanvatten van het eerste coaching-moment dat expliciet over diversiteit handelde, uitgenodigd om

samen met de studenten de les te volgen waarin het kader van het kruispuntdenken herhaald werd. Al het materiaal dat in dit kader ontwikkeld werd, is beschikbaar voor collega's uit andere opleidingen. Hoewel dit materiaal ontwikkeld werd in het kader van het GMW, kan dit ongetwijfeld ook andere opleidingen inspireren.

- Op het niveau van de studenten
  - Het creëren van een inclusieve leeromgeving – Wanneer het nodig is om over gevoelige en aan identiteit gerelateerde thema's te discussiëren in de aula, dan maakt de docent gebruik van de "think pair share" methode (Kaddoura, 2013). Dit houdt in dat studenten eerst tijd krijgen om zelf na te denken over een specifieke vraag, dat ze hun gedachten daarna kunnen delen met hun buur en dan pas (eventueel) met de hele groep. Om ervoor te zorgen dat er voldoende en gespreide participatie is, gebruikt de docent een online tool (i.e., "the wheel of names"; zie [hier](#)) die hem in staat stelt studenten at random aan te duiden tijdens de 'share' fase. Maar discussies over aan identiteit gerelateerde thema's worden zo veel mogelijk naar de coachingsgroep verwezen. Zoals reeds beschreven, worden de coaches expliciet voorbereid op het faciliteren en in goede banen leiden van dergelijke discussies. In dit kader is het erg belangrijk dat zij een 'brave space' creëren (zie Studie 1). De coaches werden daartoe tijdens de vormingsmomenten vertrouwd gemaakt met het kader van Deep Democracy (Matheusen, 2018, 2020; Matheusen & Berg, 2021; Matheusen & de Graef, 2022). Daarbij worden drie basisregels vooropgesteld: (1) niemand heeft het monopolie op de waarheid, (2) we gaan dit proces aan met het oog op verbinding, en (3) we gaan het engagement aan om iets te leren en te groeien. De studenten worden uitgenodigd om hier regels aan toe te voegen als zij dat nodig achten. Tijdens de vormingsmomenten worden de coaches ook vertrouwd gemaakt met de "think pair share" methode. Tot slot wordt hen daar op het hart gedrukt dat, wanneer studenten over zeer gevoelige thematieken in discussie gaan, het belangrijk is om blijvend aandacht te hebben voor hun veiligheid. De constructie om discussies vooral te laten plaatsvinden in de coachingsgroep, volstaat immers niet om te allen tijde de veiligheid van studenten te garanderen. Het kan altijd gebeuren dat studenten of docenten, al dan niet bewust, micro-kwetsingen veroorzaken bij anderen. De coaches worden op het hart gedrukt dat, wanneer een dergelijke situatie zich voordoet, het best is om dit te benoemen en de uitspraak of het gedrag te corrigeren zonder de student in kwestie te veroordelen.
  - Het gedrag van studenten expliciet modelleren – Het kader van het kruispuntdenken vraagt dat we onze eigen maatschappelijke positie en onze eigen (vaak impliciete) vooroordelen in vraag leren stellen. In overeenstemming met de ideeën van Kitchen (2019) wordt de lessenreeks rond het kruispuntdenken opgebouwd rond de premisse dat het ontwikkelen van een goede houding met betrekking tot diversiteit en inclusie een levenslang leerproces inhoudt. Enerzijds is het belangrijk om duidelijke verwachtingen te creëren (= wat verwachten we van studenten in hun professionele rol), maar anderzijds is het ook belangrijk om met mededogen te kijken naar het proces van bewustwording dat studenten op dit vlak dienen te doorlopen (zie ook hoger). Ook een docent doorloopt een soortgelijk levenslang proces. Het kan het proces van de studenten dan ook helpen als de docent inzage geeft in zijn eigen proces: welke betekenisvolle momenten gaven aanleiding tot zelfreflectie, welke denkprocessen zette dit in gang, ... Door je als docent authentiek en kwetsbaar op te stellen, verlaag je de drem-

pel voor de studenten om hetzelfde te doen (zie ook de kwalitatieve data uit de voorstudie en uit Studie 1 en Studie 2). Hierbij aansluitend wordt het de coaches op het hart gedrukt dat het helemaal OK is om zich op die vlakken kwetsbaar op te stellen en dat ook zij mogen twijfelen over hoe te handelen in een specifieke situatie.

- De denkkaders van de studenten uitdagen – Als lens om studenten naar hun eigen referentiekader en dat van anderen te leren kijken, gebruikten we, zoals reeds herhaaldelijk aangegeven, het kader van het kruispuntdenken. Dit is, zeker voor studenten die nog niet eerder in aanraking kwamen met (discussies over) structurele vormen van privilege en discriminatie, een uitdagend kader. Omdat eerder bleek dat, wanneer we starten met een bespreking van structurele mechanismen van privilege en discriminatie op basis van ras en etniciteit, dit veel weerstand oproept bij witte studenten die opgroeiden in kansarmoede, werd de opbouw van de lessenreeks gewijzigd. Na een algemene introductie over intersectionaliteit, wordt nu eerst ingezoomd op klassisme en validisme (= structurele mechanismen van privilege en discriminatie op basis van, respectievelijk, klasse en fysieke en mentale gezondheid). Doordat dit minder confronterend is voor de studenten dan racisme en seksisme, leren ze zo gemakkelijker parallellen trekken tussen de verschillende domeinen.

In Studie 3 waren we geïnteresseerd in de beleving van de studenten en de coaches. Voor wat de studenten betreft, wilden we eerst en vooral onderzoeken hoe verbonden en veilig zij zich voelen en in drie contexten (i.e., in de opleiding, in de lessen Sociologie en in de coachingsgroepen). In tweede instantie wilden we te weten komen of de studenten door de coaching meer gemotiveerd raakten en meer zelfeffectiviteit gingen ervaren, en of ze door het volgen van het vak Sociologie meer inzicht verwierven in etnisch-culturele diversiteit (en zo ja, wat daar dan voor gezorgd heeft). Daarnaast wilden we weten hoe belangrijk studenten het vinden dat er binnen de opleiding aandacht is voor de actualiteit, wat ze ervan vinden dat er een open les rond het conflict tussen Israël en Palestina werd georganiseerd en of ze die bijwoonden. Vervolgens wilden we weten of ze discriminatie ervaren hebben in de opleiding, hoe vaak, en omwille van welke diversiteitskenmerken. Tot slot waren we geïnteresseerd in hoe ze de houding en de opvattingen op het vlak van diversiteit van de bij dit onderzoek betrokken docent (= één van twee docenten van het vak Sociologie) en hun coach percipieerden. Hiertoe verzamelden we kwantitatieve data die we aanvulden met relevante kwalitatieve data die in de opleiding voorhanden waren. Voor wat de coaches betreft, wilden we te weten komen of ze achter de nieuwe manier van werken en de achterliggende doelstellingen staan, wat ze vonden van de vormingen die werden gehouden, wat ze daaruit meenamen, of dit hun coaching heeft beïnvloed, en zo ja op welke manier. Hiertoe verzamelden we kwalitatieve data.

De studenten bleken zich behoorlijk verbonden en veilig te voelen in de drie contexten (i.e., in de opleiding, in de lessen Sociologie en in de coachingsgroepen), maar voelden zich, conform onze verwachtingen, veiliger in de coachingsgroepen. A- en Z-studenten verschilden niet significant in termen van verbondenheid en veiligheid in de coachingsgroep, maar A-studenten ervaren meer veiligheid in de lessen Sociologie en in de opleiding dan Z-studenten. Dit wijst er wellicht op dat de Z-studenten door de discussies in kleine groep gaan beseffen dat ze soms onbewust mensen voor het hoofd stoten omdat ze te weinig voeling hebben met de gevoeligheden van A-studenten, waardoor ze zich minder veilig voelen als ze hun mening over aan diversiteit gerelateerde thema's moeten inbrengen in een context waar er A-studenten aanwezig zijn waar ze geen persoonlijke band mee hebben. Daarbij aansluitend stelden we vast dat

de coaching zowel bij A- als Z-studenten voor stijgingen in motivatie en zelfeffectiviteit zorgde. De stijging in motivatie was even sterk voor A- en Z-studenten, maar A-studenten stegen meer in zelfeffectiviteit. De coaching kwam dus in het bijzonder de zelfeffectiviteit van A-studenten ten goede. Dit is allicht een gevolg van de nadruk die gelegd wordt op de nuttigheid van hun persoonlijk verhaal en hun ervaringen in de context van maatschappelijk werk. Eveneens hierbij aansluitend gaven A- en Z-studenten in gelijke mate aan dat ze door het volgen van de lessen inzicht verwierven in etnisch-culturele diversiteit. Vooral de voorbeelden die de docent gaf leken daartoe aan de basis te liggen, maar ook de voorbeelden ingebracht door medestudenten, de vakinhoud in het algemeen, het bespreken van de actualiteit en de coaching.

De kwalitatieve data ondersteunden deze bevindingen. Ook op die manier gaven studenten aan (1) zich veilig en verbonden te voelen in de coachingsgroepen, (2) dat de coaching motiverend werkt, en (3) dat ze in de coachingsgroepen veel bijleren over de andere perspectieven die door hun medestudenten worden ingebracht. De kwantitatieve data toonden daarnaast ook aan dat studenten het over het algemeen belangrijk vinden dat er binnen de opleiding ingegaan wordt op de actualiteit. A-studenten vinden dit nog belangrijker dan Z-studenten. Logisch, want de topics waar het hier dan over gaat (i.e., het conflict tussen Israël en Palestina, de heisa rond Zwarte Piet, de rol van religie binnen maatschappelijk werk, ...), zijn overwegend topics die dichter bij de leefwereld van de gemiddelde A-student dan bij de leefwereld van de gemiddelde Z-student aansluiten en die bij A-studenten voor meer verontwaardiging zorgen. Daarnaast bleek dat studenten weinig discriminatie ervaren. A-studenten ervaren (uiteraard) meer etnisch-culturele discriminatie dan Z-studenten, maar ook voor hen is dit uitzonderlijk. Tot slot bleek dat de houding van de docent en de coach erg positief werd ervaren. Dat de docent aandacht probeerde te hebben voor diversiteit, was even duidelijk voor A- en Z-studenten, maar A-studenten zagen beter dat de docent probeerde in te zetten op persoonlijke banden, veiligheid en verbondenheid. Dat de coach aandacht probeerde te hebben voor diversiteit en probeerde in te zetten op persoonlijke banden, was even duidelijk voor A- en Z-studenten, maar A-studenten merkten beter de inzet van de coach op veiligheid en verbondenheid op. Wellicht merken A-studenten de gerichtheid op veiligheid en verbondenheid van docenten en coaches gemakkelijker op omdat dat voor hen belangrijkere thema's zijn. Een positieve houding van de docent hing, zoals verwacht, positief samen met de ervaring van verbondenheid en veiligheid in de lessen Sociologie alsook met het verwerven van inzicht in diversiteit door het volgen van dat vak. Een positieve houding van de coach hing dan weer sterk significant positief samen met verbondenheid en veiligheid in de coachingsgroep en met zelf-gerapporteerde stijgingen in motivatie en zelfeffectiviteit door de coaching. Voor wat de opvattingen van docent en coach betreft, geldt dat de studenten vooral de afwezigheid van assimilatie en de aanwezigheid van kleurenblindheid gecombineerd met pluralisme en antiracisme zagen. De opvattingen van de docent en de coach werden niet significant anders gepercipieerd door A- en Z-studenten. Hoe meer de opvattingen van de docent en de coach als pluralistisch werden ervaren, hoe meer dit met positieve uitkomsten gepaard ging. Voor antiracisme gold in iets mindere mate hetzelfde, voor assimilatie gold dan weer het omgekeerde. In de mate dat we op dit vlak over kwalitatieve data beschikken, ondersteunen die deze bevindingen. Zo geven studenten over het algemeen aan erg tevreden te zijn over (de houding van) hun coach.

Over het algemeen gaven de coaches aan dat ze zich kunnen vinden in de nieuwe manier van werken en dat ze dit een verbetering vinden. Ze zijn ervan overtuigd dat studenten zo een

breder perspectief aangeboden krijgen, beter naar zichzelf leren kijken en aan identiteit gerelateerde zaken leren bespreken, waardoor er meer ruimte ontstaat voor hun eigenheid en waardoor ze een meer reflectieve, meer cultuursensitieve, meer inclusieve en betere professionele houding ontwikkelen. De vormingen die werden gegeven vonden ze, net als de omkadering die werd geboden, over het algemeen goed en nuttig. Voor sommigen mag dit concreter en meer in de diepte gaan. Voor anderen mag het dan weer wat breder. Voor nog anderen is het dan weer cruciaal dat de aandacht voor macht, privileges en discriminatie niet beperkt blijft tot die paar coaching-sessies. Maar ook al vonden ze de vormingen en de omkadering goed en nuttig, toch zijn de coaches bezorgd over of ze wel de vaardigheden hebben om voldoende sensitief en zorgzaam om te gaan met de kwetsbaarheden en trauma's die studenten op tafel leggen. Ze zijn er dan ook vragende partij voor dat er in het professionaliseringstraject meer aandacht zou worden besteed aan de ontwikkeling van deze vaardigheden.

Zelf vindt de docent het alleszins noodzakelijk om op verschillende niveaus aan diversiteit en inclusie te werken: op het niveau van de instelling, op het niveau van de opleiding, op het niveau van de docenten (als team), en op het niveau van de studenten en de lespraktijk. Aan collega's zou hij aanraden om als docent eerlijk te zijn over je eigen ervaringen en je eigen leerproces aangaande diversiteitssensitief handelen. Dit helpt volgens hem studenten in een vergelijkbaar leerproces te stappen.

## 5 AANBEVELINGEN

Hierbij aansluitend, en aansluitend bij zaken die in de introductie van dit rapport aan bod kwamen, eindigen we deze discussie met een aantal aanbevelingen. Wat kan een docent (of een opleiding) doen om ervoor te zorgen dat alle studenten, ongeacht hun etnisch-culturele achtergrond, zich thuis en gehoord voelen in de les en/of in de opleiding, zich goed voelen, gemotiveerd raken en blijven, zelfeffectiviteit ontwikkelen, en voeling krijgen met de problematiek inzake diversiteit in het algemeen en etnisch-culturele diversiteit in het bijzonder?

### 5.1 Neem je eigen houding onder de loep

- Neem je eigen opvattingen onder de loep. Hoe kijk jij naar diversiteit? Welke maatschappij heb jij op dat vlak voor ogen? Hoe kan onderwijs daaraan bijdragen? Ga hierover het gesprek aan met je collega's, zeker als je van oordeel bent dat het belangrijk is om hier als opleiding mee aan de slag te gaan (zie verderop).
- Neem je houding en je denk- en referentiekader onder de loep. Het is niet alleen nodig om aandacht te hebben voor de diversiteit in de samenleving maar ook voor de diversiteit in de klas. Zorg ervoor dat het voor je studenten duidelijk is dat jij als docent niet alwetend bent, en zeker niet als het gaat om zicht hebben op andere (etnisch-culturele) perspectieven. Je eigen referentiekader, gevoel en onzekerheden op dat vlak expliciteren en aangeven dat studenten ook jou mogen aanspreken op je referentiekader en je eventuele vooroordelen, zoals dat expliciet gebeurde in Studie 1, valt in de smaak bij studenten, en zeker bij studenten die in het verleden al met vooroordelen geconfronteerd werden.

### 5.2 Zorg voor een inclusieve leeromgeving

- Zorg dat studenten zich gehoord en gezien voelen. Stel je open op, wees aanspreekbaar en bereikbaar (bijv. door het studenten gemakkelijk te maken om je aan te spreken voor of na de les), besteed aandacht aan je studenten, toon interesse in hun leefwereld en maak duidelijk dat je in hen gelooft. Probeer een vertrouwensband te smeden. Zij zullen dan gemakkelijker persoonlijke dingen delen in de klas en inzage geven in hun perspectief.
- Zorg voor een veilig klasklimaat. Een eerste stap kan erin bestaan studenten de nodige structuur aan te bieden. Wat zijn de leerdoelen? Hoe wordt de stof geëvalueerd? Wat verwacht je van hen? In Studie 1 introduceerde de docent daarbij aansluitend een aantal voor hem belangrijke ideeën (die ook door de docent in Studie 3 in de verf gezet werden), met name dat de diversiteit in de klas ervoor zorgt dat we van elkaar kunnen leren, dat niemand het monopolie op de waarheid heeft, en dat hij zelf ook open staat om te leren. Een tweede stap kan er dan in bestaan om duidelijke gedragsregels af te spreken voor de omgang in de klas. Studenten betrekken bij het opstellen van die regels zorgt ervoor dat ze zich gewaardeerd en als een volwassene behandeld voelen. Zo kun je aan het begin van de lessenreeks aan studenten vragen wat zij nodig hebben om zich te kunnen concentreren en/of om zich veilig te voelen in de klas. Daarnaast kunnen ook kleine acties een groot effect hebben op de mate waarin studenten zich veilig (en welkom) voelen, zoals ervoor zorgen dat je de naam van je studenten correct uitspreekt en dat ze hun roepnaam zelf kunnen kiezen (zie o.a. Studie 1, maar ook Duriez, 2022b), ervoor zorgen dat je de diversiteit in de klas op een positieve wijze bespreekbaar maakt (zie Studie 1 en 3, maar ook Duriez, 2022b), of ervoor zorgen dat iedereen evenredige spreektijd krijgt en aangemoedigd wordt om aspecten van hun eigen leefwereld te delen (zie Studie 1, 2 en 3).

- Zorg voor verbondenheid tussen studenten. Wanneer je als docent moeite doet om je op een goede manier te richten op je studenten, verhoog je wel hun veiligheidsgevoel maar niet per se hun gevoel van verbondenheid met hun medestudenten. Ook dat is niet onbelangrijk. Wil je ervoor zorgen dat studenten ook onderling banden smeden, faciliteer dat dan door werkvormen te gebruiken waardoor studenten de kans krijgen elkaar te leren kennen, bijvoorbeeld door studenten zoveel mogelijk in kleine groepen te laten samenwerken; iets wat expliciet de bedoeling was in Studie 3 en sowieso al een gangbare praktijk in de opleiding waarin Studie 2 plaatsvond. In kleine groepen werken is niet alleen een goed idee voor de verbondenheid en het thuisgevoel van studenten maar ook voor hun veiligheidsgevoel en motivatie. In kleine groepen is het nu eenmaal gemakkelijker voor studenten om betekenisvolle contacten te hebben en hun eigen leefwereld in te brengen.

### **5.3 Daag de referentiekaders van je studenten uit**

- Breng verschillende (etnisch-culturele) perspectieven in. Zo daag je niet alleen de denkkaders van studenten uit, maar zo draag je ook bij aan een inclusieve omgeving (je laat immers zien dat je met andere zienswijzen vertrouwd bent en/of voor andere zienswijzen open staat) en zo modelleer je ook het gedrag van studenten (je leert hen een reflex aan om de zaken ook vanuit andere perspectieven te bekijken). Het gaat er daarbij in eerste instantie om dat je studenten iets bijleert over het aangereikte thema (= de soms polariserende problematiek in kwestie). Door je studenten andere perspectieven te leren begrijpen, leren ze zich inleven in anderen, waardoor ze emotioneel afgestemd op een situatie kunnen reageren. Maar daar stopt het niet bij, want het inbrengen van verschillende (etnisch-culturele) perspectieven is in feite een soort intergroepscontact-interventie, en dergelijke interventies beogen een gegeneraliseerd effect (zie Duriez, 2021). Wat je hiermee hoopt te bereiken, is dat je studenten gaan inzien dat er vaak andere perspectieven zijn; perspectieven die ze misschien niet direct begrijpen, maar die wel verrijkend en waardevol kunnen zijn, en waar ze sowieso respect voor moeten proberen zien op te brengen. Zo bereid je je studenten optimaal voor op een samenleving die steeds diverser wordt.
- Moedig studenten aan om hun eigen perspectief in te brengen. Dan hoeft je dat niet zelf te doen, en het stelt je in staat te modelleren hoe je iemands perspectief kunt bevragen ten einde dit ook echt te begrijpen. Zorg dat studenten met verschillende achtergronden genoeg met elkaar interageren zodat ze van elkaar kunnen leren en zodat ze zicht krijgen op (de relativiteit van) hun eigen referentiekader. Maak daarbij duidelijk dat het verrijkend is om andere referentiekaders te leren kennen. Zorg dat iedereen veilig het woord kan nemen en dat iedereen ook echt de kans krijgt om aan bod te komen. Geef de boodschap dat elke mening respect verdient. Bied dus de nodige structuur en stel gedragsregels op voor de omgang met elkaar (zie hoger). Verhoog de kans dat studenten effectief met elkaar in dialoog gaan, door in kleine groepjes eerder dan klassikaal te werken (zie hoger).
- Actuele en aan (etnisch-culturele) diversiteit gerelateerde thema's ter sprake brengen en in de diepte bespreken is ook een manier om het perspectief van je studenten te verruimen. Maak indien mogelijk tijd en ruimte voor belangrijke actuele thema's die aansluiten bij je vakinhoud. Is dat niet mogelijk, houd dan de vinger aan de pols om actuele thema's op te sporen die leven onder studenten en ijver ervoor dat die thema's aandacht krijgen binnen de opleiding, zeker als het gaat om thema's die heftige emoties opwekken en/of polariserend werken (zoals de situatie in Palestina). Zeker in sociale richtingen vinden de meeste studenten het belangrijk dat er aandacht is voor dergelijke thema's. Dit geldt nog meer

voor A- dan voor Z-studenten. Niet onlogisch, want dergelijke topics sluiten vaak dichter aan bij de leefwereld van de gemiddelde A-student dan bij die van de gemiddelde Z-student. Tijd en ruimte maken voor zo'n thema's zorgt er vaak voor dat A-studenten zich gehoord en gezien voelen en zich daardoor ook veiliger en meer verbonden gaan voelen. Maar ook voor Z-studenten is het motiverend om hiermee aan de slag te gaan. Zij beseffen immers vaak nog harder dan A-studenten dat ze hier te weinig over weten. Door aandacht te besteden aan dergelijke topics geef je studenten de kans om bij te leren over de (vaak polariserende) problematiek in kwestie, en kun je wederom de boodschap geven dat het belangrijk is je eigen perspectief te leren relativiseren en overstijgen.

- Zorg ervoor dat je studenten niet herleidt tot hun positie op één identiteits-as. Het is OK om studenten aan te spreken op hun achtergrond, maar wel onder bepaalde voorwaarden, met name (1) dat je al enige kennis hebt over die achtergrond, (2) dat je checkt in welke mate ze zichzelf met die achtergrond identificeren en wat dat voor hen betekent, (3) dat ze zich veilig voelen bij jou als docent en bij hun klasgenoten en (4) dat je ook interesse toont in hun mening als het gaat om onderwerpen die niet rechtstreeks verband houden met dat ene diversiteitskenmerk.

#### **5.4 Volg de interactie tussen je studenten op**

- De kous is niet af als je ervoor hebt gezorgd dat er verschillende (etnisch-culturele) perspectieven aan bod kwamen in je les. Aan diversiteit gerelateerde thema's liggen vaak gevoelig en contacten tussen studenten met een verschillende achtergrond kunnen snel 'explosief' worden. Het is dan ook nodig om de interactie tussen je studenten die hierrond (of hierdoor) op gang komt op te volgen en je studenten te leren hoe de interactie en discussie daaromtrent op een goede en respectvolle manier kan verlopen (zie ook Duriez, 2022b). Een minimumvereiste is alvast dat je duidelijk aangeeft dat studenten met jou in gesprek mogen gaan als de interactie met hun medestudenten moeilijk loopt.
- Ga eventuele kwetsende opmerkingen die studenten in de les maken niet uit de weg maar maak ze bespreekbaar. Doe je dat niet, dan leren de studenten die dergelijke opmerkingen maken niet hoe hard die aankomen bij sommige van hun medestudenten, en dan laat je de studenten die zich daardoor geïsoleerd voelen in de steek, wat desastreus is voor de sfeer en de veiligheid in de klas. Door niet te reageren op kwetsende opmerkingen geef je bovendien het signaal dat dergelijke opmerkingen ok zijn. Zo normaliseer je ongewenst gedrag en stimuleer je studenten om zich op een kwetsende manier te blijven uiten. Dergelijke opmerkingen niet zomaar laten passeren kan onwennig zijn, maar als je duidelijk maakt dat jij ook een bepaald referentiekader hebt waar je kritisch naar wil leren kijken (zie hoger), dan kan dat helpen voorkomen dat je verkrampd reageert. Je kunt er immers niet aan doen dat je zelf ook een referentiekader hebt. Maar je kunt er wel voor kiezen jezelf open te stellen voor andere referentiekaders (en van je studenten verwachten dat ze dat ook doen). Het is net die openheid die geapprecieerd wordt.

## 6 REFERENTIES

- Brazill, S., & Ruff, B. (2022) Using transformational leadership to create brave space in teaching multicultural education. *International Journal of Multicultural Education*, 24, 114-131.
- De Bruyckere, P. (2017). *Klaskit: Tools voor topleraren*. Tielt: Campus.
- Duriez, B. (2021). *Etnisch-culturele diversiteit: Theoretische en onderzoeksmatige inzichten*. Karel De Grote Hogeschool, Antwerpen: Intern Rapport.
- Duriez, B. (2022a). *Etnisch-culturele diversiteit: Schoolcultuur, welzijn, motivatie en prestatie*. Karel De Grote Hogeschool, Antwerpen: Intern Rapport.
- Duriez, B. (2022b). *Etnisch-culturele diversiteit: Voorbeelden van interventies door docenten*. Karel De Grote Hogeschool, Antwerpen: Intern Rapport.
- Duriez, B. (2024). *Etnisch-culturele diversiteit: Interventies inzake "houding"*. Karel De Grote Hogeschool, Antwerpen: Intern Rapport.
- Matheusen, F. (2018). *Van zondebok naar zebra: Deep democracy: Een nieuwe kijk op besluitvorming en conflicthantering*. Pelckmans.
- Ponet, B., Tack, H., Vantieghem, W., Van Avermaet, P., & Vanderlinde, R. (2021). Hoe lerarenopleiders omgaan met diversiteit: naar een conceptueel raamwerk. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 42, 45-60.
- Ramdas, S., Slootman, M., & van Oudenhove - van der Zee, K. (2019). *The VU mixed classroom educational model*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.