



## Onderzoeksartikel

# Naar het inclusiever (her)maken van het hoger onderwijs: een review naar ongelijkheidspraktijken

**Zakia Essanhaji**Vrije Universiteit Amsterdam  
z.essanhaji@vu.nl**Marieke Van den Brink** Radboud Universiteit Nijmegen  
m.vandenbrink@ru.nl

**Kernwoorden:** diversiteit en inclusie, exclusie, hoger onderwijs, intersectionaliteit, ongelijkheidspraktijken

**Abstract**

Diversity and inclusion have a prominent place on the agenda of higher education institutions. As higher education institutions strive for equal opportunities, they increasingly develop diversity policies. In order to have effective policies, knowledge about inequalities in higher education institutions is crucial. Yet, this knowledge has not previously been brought together into a coherent overview. The aim of this review is therefore to provide a coherent overview of inequalities in higher education by using the concept of inequality practices, so that (1) knowledge gaps for further research can be identified and (2) recommendations can be made for more effective diversity interventions. We identify fourteen inequality practices along the analytical distinction of numbers, institutions, and knowledge (production). Our review shows that the (in)visibility of difference plays a central role in experiencing inequalities. Different social groups experience different inequality practices depending on the (in)visibility of their identity aspects. Yet, precisely because of the (in)visibility of identity aspects they might also experience different consequences of the same inequality practices. This difference in consequences can also be explained by intersectionality. Finally, we provide recommendations to become more inclusive in diversity research and practices by (specifically) paying attention to invisible differences (sexuality, gender identity, disability) and intersectionality.

---

## Inleiding

Instellingen in het hoger onderwijs stellen steeds meer zich te committeren aan diversiteit en inclusie middels diversiteitsbeleid (Ahmed 2012; Bhopal en Pitkin 2020; Tzanakou en Pearce 2019). Ook in Nederland staan diversiteit en inclusie steeds prominenter op de agenda van het hoger onderwijs met als streven volledige participatie en gelijke kansen voor iedereen. Er zijn daarvoor ook verschillende initiatieven geweest. Zo werden in 2017 honderd extra vrouwelijke hoogleraren benoemd met de Westerdijksgelden, waardoor het percentage vrouwelijke hoogleraren in 2020 toenam tot 24 procent (LNVH 2020). In 2020 werd vervolgens het Nationaal Actieplan Diversiteit gelanceerd door het ministerie van OCW om diversiteit en inclusie in het hoger onderwijs en onderzoek te stimuleren. Naast nationaal beleid, ontwikkelen hogescholen en universiteiten hun eigen diversiteitsbeleid en stellen zij *diversity officers* aan (Bonjour, Van den Brink en Taartman 2020). Onderzoek wijst uit dat diversiteit in onderwerpen, ideeën, perspectieven en epistemologie kan leiden tot creatievere oplossingen, kennis en innovaties (Buitendijk et al. 2019; *Lancet* 2019). Een diverse en inclusieve omgeving, waarin diverse perspectieven op waarde worden geschat, zou de beste voedingsbodem zijn voor excellentie (*Nature* 2014).

Veel wetenschappelijk onderzoek toont echter dat ondanks toewijding aan diversiteit en inclusie studenten en medewerkers ongelijke kansen ervaren vanwege hun gender, etniciteit, klasse, seksualiteit of beperking (Britton 2016; Bhopal et al. 2016; Naezer et al. 2019). Om effectief beleid te maken en interventies te ontwerpen en te implementeren, is (wetenschappelijke) kennis over de verschillende manieren waarop exclusie plaatsvindt in het hoger onderwijs noodzakelijk. In Nederland is er veel wetenschappelijke kennis beschikbaar over genderongelijkheid, vanwege de lange traditie om de rol van gender in het hoger onderwijs te bestuderen (Van Doorne-Huiskes 1980; Van Balen 2001; Benschop en Brouns 2003; Van den Brink 2010). Er is echter minder kennis beschikbaar over ongelijkheid op basis van ras/etniciteit, seksualiteit, klasse, beperking en hun intersecties. De weinige onderzoeken die er zijn, zijn bovendien gefragmenteerd en niet eerder samengevoegd tot een coherent overzicht. Daarom zal in dit artikel vooral geput worden uit internationale literatuur, en zal dit waar mogelijk aangevuld worden met Nederlandse literatuur rondom ongelijkheid binnen het Nederlands hoger onderwijs. Middels het concept van 'ongelijkheidspraktijken' (Janssens en Steyeart 2019) – praktijken die binnen een organisatie een sociale orde creëren langs lijnen van gender, ras/etniciteit, sociale klasse, seksualiteit, genderidentiteit en beperking – brengen we door een systematische review van internationale literatuur in kaart welke ongelijkheidspraktijken zijn aangetoond in het hoger onderwijs. Met het hoger onderwijs wordt in lijn met internationale definities verwezen naar instituties die toegang geven tot het behalen van een bachelor- of masterdiploma (ISCED<sup>1</sup>; Schneider 2013; Crul 2013) zoals in

---

<sup>1</sup> Dit artikel focust zich op instellingen die onderwijsniveaus 6 en 7 van de 'International standard classification of Education' (ISCED) aanbieden.

---

Nederland hbo-instellingen en universiteiten.

Het doel van dit artikel is om een coherent beeld te krijgen van de verschillende ongelijkheidspraktijken in het hoger onderwijs. Dit coherent beeld is noodzakelijk voor beleidsmakers en diversiteitsmedewerkers om betere ‘evidence-based’ interventies te ontwikkelen (Ellemers et al. 2018; Van den Brink 2017) en om zicht te krijgen op mogelijke kennislacunes waardoor huidige interventies wellicht minder effectief zijn in het wegnemen van ongelijkheden. Hoewel organisaties om verschillende redenen gecommitteerd zijn aan diversiteit en inclusie (Jansen et al. 2021), ontbreekt het hen vaak nog aan kennis over exclusiepraktijken waardoor ze weinig divers en inclusief zijn (Ghorashi 2020). Deze review dient als handvat voor hogeronderwijsinstellingen om te reflecteren op de rol van de diversiteitsinitiatieven in het wegnemen van ongelijkheidspraktijken, en daarmee een omgeving te creëren waarin het hoger onderwijs een plek wordt waar talent inderdaad gewaardeerd en beloond wordt. Het artikel is daarom verdeeld in vier paragrafen. De eerste paragraaf beschrijft de theoretische achtergrond van onze review, waarin we nader ingaan op het concept van ongelijkheidspraktijken. Vervolgens wordt uitgelegd hoe de systematische review is uitgevoerd, waarna we in de derde paragraaf de uitkomsten van de review uitgebreid toelichten. Tot slot, reflecteren we op de uitkomsten van de review, de bijdrage hiervan aan de bestaande literatuur en doen we aanbevelingen voor vervolgonderzoek en diversiteitsbeleid.

### **Theoretische achtergrond**

In dit artikel identificeren we ‘ongelijkheidspraktijken’ (Janssens en Steyeart 2019) binnen het hoger onderwijs. Ongelijkheidspraktijken zijn volgens Janssens en Steyeart (2019) met elkaar verbonden praktijken binnen organisaties, waaronder besluitvormingspraktijken, leiderschapspraktijken, diversiteitsmanagementpraktijken en evaluatiepraktijken, die samen een sociale orde creëren langs lijnen van gender, ras/ethniciteit, klasse, seksualiteit, genderidentiteit en beperking. Diversiteitsonderzoek met een ongelijkheidspraktijk lens heeft bijvoorbeeld gedemonstreerd hoe genderpraktijken in de werving en selectie van academici (Van den Brink 2010; Van den Brink en Benschop 2012; Herschberg 2019) en in netwerken (Van den Brink en Benschop 2014) resulteren in aanhoudende genderongelijkheid binnen de wetenschap.

Ongelijkheid begrijpen we in lijn met Acker (2006) als de systematische verschillen in macht en controle, die materiele en affectieve kanten kent. Op materieel gebied kunnen systematische verschillen bestaan in de macht en controle over middelen en doelen, de organisatie en verdeling van het werk, doorgroeimogelijkheden, zekerheid in werk en in beloningen, terwijl het op affectief gebied gaat om machtsverschillen in respect, plezier in het werk, interacties met collega's en wer-

---

krelaties (Acker 2006). We proberen in kaart te brengen welke ongelijkheidspraktijken er binnen het hoger onderwijs bestaan, waarbij de volgende vraag leidend is:

Welke ongelijkheidspraktijken bij studenten en medewerkers van ondervertegenwoordigde groepen in het hoger onderwijs worden onderscheiden in de literatuur?

De academische literatuur onderscheidt verschillende niveaus waarop ongelijkheidspraktijken zich voordoen en waarop interventies zich moeten richten. Enerzijds zou voor effectieve interventies kennis nodig zijn over ongelijkheid als gevolg van ondervertegenwoordiging en de (in)formele cultuur (Ellemers et al. 2018), zodat op individueel en cultureel niveau interventies ontwikkeld kunnen worden. Anderzijds zou kennis over ongelijkheid en initiatieven op individueel, institutioneel en cultureel niveau nodig zijn (Timmers et al. 2010). Hoewel enigszins verschillend in benadering, is er overeenstemming dat om effectieve interventies te ontwikkelen, er kennis nodig is over ongelijkheid op verschillende niveaus.

Een benadering die veel gebruikt wordt bij het ontwerpen van effectieve interventies binnen kennisinstellingen, is die van Schiebinger en Schrauder (2011). Zij maken een analytisch onderscheid tussen aantallen, instituties en kennis. Het aspect van aantallen (diversiteit in mensen) betreft de ongelijkheid die ervaren wordt als gevolg van een gebrek aan representatie, zoals het ontbreken van (effectieve) supportnetwerken. Instituties gaat over de ongelijkheid die wordt gecreëerd door de cultuur (vaak affectief, onder andere ervaren van vooroordelen en stereotypen, microagressies) en structuren (vaak materieel, onder andere ongelijkheid in verdeling van werk, waardering en beloning) van hogeronderwijsinstellingen. Kennis gaat om de uitsluiting van sociale categorieën als gender, etniciteit, klasse, beperking en seksualiteit in kennisproductie, het onderwijscurriculum en innovaties, waardoor innovaties ontoereikend zijn voor verschillende groepen.

De verschillende niveaus zijn met elkaar verbonden, maar dat betekent niet dat meer diversiteit en inclusie op één niveau resulteert in meer diversiteit en inclusie op andere niveaus. Daar doen zich immers andere ongelijkheidspraktijken voor. Effectief diversiteitsbeleid vereist daarom een integrale aanpak, waarbij kennis is over allerlei ongelijkheidspraktijken en er initiatieven op al deze niveaus ontwikkeld worden. We hanteren deze indeling om de ongelijkheidspraktijken te identificeren.

### **Methodische aanpak**

Om tot een coherent overzicht te komen van ongelijkheidspraktijken binnen het hoger onderwijs, hebben we een systematische review uitgevoerd. De systematische review hebben we uitgevoerd conform de PRISMA-checklist die 27 items bevat voor

het uitvoeren van systematische reviews om de kwaliteit van ons reviewproces te kunnen waarborgen (Moher et al. 2009, 2015). Daarom rapporteren we in lijn met de PRISMA-checklist over de belangrijkste criteria van een systematische review: de zoektermen, de bronnen en databases, de scope van het onderzoek, criteria voor inclusie en exclusie van artikelen in onze review, wijze van selectie, analyse en mogelijke beperkingen. Tot slot worden enkele kenmerken van de studies beschreven en enkele algemene bevindingen gepresenteerd, alvorens de uitkomsten van de review nader toegelicht worden.

### Definities en zoektermen

In deze review wordt diversiteit begrepen als de zichtbare en onzichtbare verschillen op basis waarvan personen ongelijkheidspraktijken kunnen ervaren, zoals geslacht, etniciteit, beperking, klasse, genderidentiteit en seksualiteit (Ellemers et al. 2018; Janssens en Steyaert 2019) en inclusie als de mate waarin individuen het gevoel hebben deel uit te maken van een organisatie en zij hun ‘authentieke zelf’ kunnen zijn (Shore et al. 2011). De afgelopen decennia zijn er verschillende termen geweest om (groeps-)verschillen te duiden. Gezien de tijdsperiode van 2009-2020 die gehanteerd werd, is in de Nederlandse literatuur gezocht op de (destijds) gangbare termen en zijn Engelse en context-specifieke termen gebruikt. Op basis van de literatuur rondom ongelijkheid binnen organisaties (Acker 2006; Janssens en Steyaert 2019) en het hoger onderwijs (Bonjour et al. 2020; Crul 2000, 2013) zijn algemene termen geselecteerd (gender, sociale klasse, ras/etniciteit, culturele diversiteit, seksualiteit, lhbt+, genderidentiteit, beperking) in combinatie met de setting het hoger onderwijs. Gegeven de grote hoeveelheid aan studies en praktische overwegingen beperkten we ons tot de vaakst terugkerende zoektermen (zie tabel 1) in de databases en focusten we in lijn met ons doel uitsluitend op ongelijkheid.

Tabel 1. Zoektermen

Nederlandse zoektermen	Engelse zoektermen (vertaling)	Engelse zoektermen (context-specifiek)
gender	gender	(wo)men of colour
vrouwen	women	black (wo)men
(niet-westerse) migratieachtergrond	(non-western) migration background	people of colour
culturele diversiteit	cultural diversity	BAME
etnische diversiteit	ethnic diversity	black
allochtoon	allochtonous	indigenous
seksuele oriëntatie	sexual orientation	queer
homoseksueel	homosexual	
lesbisch	lesbian	

---

<b>transgender</b>	trans gender
<b>non-binair</b>	non-binary
<b>LHBTI+*</b>	LGBTQ+**
<b>beperking</b>	disability/impairment
<b>fysieke beperking</b>	physical/visual disability/impairment
<b>functiebeperking</b>	function impairment
<b>eerste generatie</b>	first generation
<b>sociale klasse</b>	social class
<b> sociaal economische status</b>	social economic status
<b>ongelijkheid</b>	inequality
<b>ongelijkheidspraktijken</b>	inequality practices
<b>discriminatie</b>	discrimination
<b>exclusie(praktijken)</b>	exclusion (practices)
<b>seksisme</b>	sexism
<b>genderverschillen</b>	gender differences
<b>racisme</b>	racism
<b>etnische/raciale discriminatie</b>	ethnic/racial discrimination
<b>homofobie</b>	homophobia
<b>transfobie</b>	transphobia
<b>seksuele discriminatie</b>	discrimination of sexual minorities
<b>validisme</b>	ableism

---

*\*Van deze term is ook een afkorting gebruikt (LHB/LGB).*

---

Deze termen werden gebruikt in combinatie met de positie (student, docent of onderzoeker) en als setting het hoger onderwijs. Daar waar in het Nederlands gezocht werd met hbo-instellingen en universiteiten, werd in het Engels gezocht met de zoektermen ‘higher education institutions’, ‘colleges’ en ‘universities’ aangezien dergelijke instituties internationaal toegang geven tot het behalen van een bachelor- of masterdiploma. Een beperking van onze review is dat vanwege de hoeveelheid aan resultaten er niet specifiek gezocht is naar ‘liberal art colleges’ als setting terwijl dergelijke instituties wel toegang geven tot het behalen van een bachelordiploma. Bovendien is een uitkomst van de review dat deze meer studies bevat die gaan over universiteiten dan over andere hogeronderwijsinstellingen, wat impliceert dat het overzicht aan ongelijkheidspraktijken voornamelijk een beeld schetst van ongelijkheidspraktijken binnen universiteiten terwijl deze mogelijk anders uitpakken binnen andere hogeronderwijsinstellingen.

---

### Selectie en zoekresultaten

Er is gezocht via *Google Scholar*, *Sociological Abstracts*, *Scopus* en aanvullend via het *Journal of Higher Education* en *Journal of Diversity in Higher Education*, omdat deze databases en tijdschriften de grootste hoeveelheid aan sociaalwetenschappelijk en onderwijskundig onderzoek naar diversiteit binnen het hoger onderwijs bevatten. Ook zijn de literatuurlijsten van geselecteerde artikelen systematisch bekeken. Er werd binnen deze databases en *journals* gezocht van mei tot juni 2019, en tussentijds werd gemonitord of er nieuwe studies waren. We hebben de volgende criteria gehanteerd voor de opname van artikelen in onze analyse; het moest gaan om: (1) artikelen met het hoger onderwijs als onderzoeksetting, (2) *peer-reviewed* artikelen en belangrijke adviesrapporten, (3) artikelen waarin één zoekterm of een combinatie van zoektermen terugkwam en (4) in het Nederlands of Engels geschreven artikelen<sup>2</sup>. De tijdsperiode van 2009-2020 werd verruimd als de zoekopdracht weinig resultaten opleverde. Artikelen die niet empirisch waren, zijn uitgesloten van de analyse. De zoekstrategie en het selectieproces begon eerst met algemene zoektermen om een indicatie te krijgen van veelgebruikte zoektermen.

Daarna werd het zoekproces verfijnd voor elke sociale categorie aan de hand van veel terugkerende zoektermen. Er werden 300 artikelen geselecteerd, waarvan er na lezing van de abstracts door de eerste auteur en na overleg met de tweede auteur 150 artikelen overbleven voor de review. Artikelen werden uitgesloten wanneer ze gingen over een specifieke interventie om diversiteit te bevorderen (n=70) of *out-reach*-programma's voor leerlingen in het voortgezet onderwijs (n=10). Bovendien werden artikelen uitgesloten die gingen over de ongelijkheidservaringen van jongeren waarbij hogeronderwijsinstellingen niet de hoofdfocus waren (n=20), artikelen die de effectiviteit van verschillende methodes om docenten 'diverse' competenties te laten ontwikkelen als focus hadden (n=10), artikelen die voor 2000 gepubliceerd werden (n=15), en artikelen die ingingen op ongelijkheid die ervaren werd door ondersteunend personeel (n=5). De geselecteerde artikelen hebben als focus a) het perspectief van de historisch ondervertegenwoordigde groepen die ervaringen met ongelijkheidspraktijken articuleren en b) het identificeren van een ongelijkheidspraktijk.

De geselecteerde artikelen zijn volledig gelezen en samengevat door de eerste auteur. Om de betrouwbaarheid van de selectie door de eerste auteur te waarborgen heeft de tweede auteur circa 25% van de artikelen volledig gelezen en 50% van de samenvattingen van de artikelen. Daarna zijn ze vervolgens door de eerste auteur samengevoegd in een matrix waarin ze samen met de tweede auteur geclassificeerd werden aan de hand van data zoals land, sociale categorie, positie en ongelijkheidspraktijk. Deze classificatie hanteerden we vanwege een aantal redenen. Informatie over het land was nodig om te bestuderen of er verschillen waren tussen landen in de aandacht die zij hebben voor bepaalde sociale groepen en, wellicht belangrijker,

---

<sup>2</sup> De auteurs zijn zich ervan bewust dat een focus op Nederlandstalige/Engelstalige literatuur kan leiden tot een witte eurocentrische blik. Waar mogelijk is literatuur meegenomen die niet gaat over de Europese/Engelstalige context, maar in het Engels beschikbaar was.

---

om te kunnen zien of bepaalde ongelijkheidspraktijken contextspecifiek zijn vanwege de geschiedenis van een land. We keken of de sociale categorie enkelvoudig of meervoudig was. Oftewel of er kennis was over intersectionaliteit, waarbij intersectionaliteit verwijst naar hoe ervaringen met exclusie (en ook inclusie) voortkomen uit kruisingen van geslacht, ras/ethniciteit, klasse, seksuele oriëntatie, genderidentiteit en beperkingen (Crenshaw 1991). Dit impliceert dat verschillende sociale groepen te maken kunnen krijgen met andere soort ongelijkheidspraktijken, maar dat hun ervaringen van dezelfde ongelijkheidspraktijk ook kan verschillen. Intersectionaliteit is daarom belangrijk, omdat het inzichtelijk kan maken welke nuances en verschillen er zijn tussen personen en groepen in hun ervaringen met ongelijkheidspraktijken (Crenshaw 1991; Hill-Collins en Bilge 2016). Hierdoor konden we in één oogopslag zien over welke sociale groepen en ongelijkheidspraktijken (meer) geschreven wordt. Er is ook onderscheid gemaakt naar positie (student of staf), omdat sommige praktijken alleen studenten of staf raken.

### **Algemene bevindingen**

In tabel 2 is een overzicht weergegeven van het aantal artikelen per sociale categorie. Zoals uit tabel 2 blijkt gaan de meeste studies in onze review over gender (76) gevolgd door ras/ethniciteit (52), LHBTI+ (22), beperking (17) en sociale klasse (6). De geringe aanwezigheid van studies over sociale klasse kan te maken hebben met onze zoekstrategie. Wanneer eerstegeneratiestudenten slechts genoemd werden maar de studies niet hun ervaringen met ongelijkheidspraktijken noch een specifieke ongelijkheidspraktijk centraal stelden, zijn deze uitgesloten van de analyse.

*Tabel 2. Aantal artikelen naar sociale categorie*

<b>Sociale categorie</b>	<b>Aantal artikelen</b>
<b>Gender</b>	76
<b>Ras/ethniciteit</b>	52
<b>Klasse</b>	6
<b>LHBTI+</b>	22
<b>Beperking</b>	17
<b>Totaal</b>	171*

*\*Het aantal artikelen is hoger dan het aantal geselecteerde artikelen omdat sommige artikelen over meerdere sociale categorieën gaan.*

De meeste studies waren kwalitatief van aard, en centreren de stem van studenten of medewerkers over de ervaren ongelijkheid. De andere studies gingen over hoe ongelijkheid zich materieel manifesteert, en waren veelal kwantitatief. We gebruik-



ten de indeling van Schiebinger en Schraudner (2011) en identificeerden toen veertien ongelijkheidspraktijken, zoals weergegeven in tabel 3.

*Tabel 3. Geïdentificeerde ongelijkheidspraktijken (naar niveau)\**

<b>Niveau</b>	<b>Ongelijkheidspraktijk</b>	<b>Aantal artikelen</b>
<b>Aantallen</b>	Gebrek aan identificatie en rolmodellen	45
	Beperkte toegang tot supportnetwerken	24
<b>Instituties</b>	<i>Structuur</i>	
	Ongelijkheid door fysieke omgeving	12
	Ongelijkheid door onvoldoende faciliteren van 'verschil'	20
	Ongelijke verdeling servicewerk	10
	Ongelijke verdeling precaire posities	13
	Beloningsverschillen in salaris	8
	Ongelijke kansen bij toekenning beurzen en prijzen	6
	Ongelijkheid in werving en selectie	17
	<i>Cultuur</i>	
	Vooroordelen en stereotypen in het onderwijs	25
	Promotie en evaluatie	20
	Microagressies, intimidatie en wangedrag	28
	Chilly climate: competitieve cultuur	7
	Draagvlak diversiteit en inclusie	6
	<b>Kennis</b>	Gebrek aan diversiteit in het onderwijs
Gebrek aan diversiteit in kennisproductie		11

*\*Het aantal artikelen is meer dan 150, omdat sommige studies meerdere ongelijkheidspraktijken aankaarten.*

Uit de tabel blijkt dat de meeste artikelen in onze review ingaan op wat het behoren tot een ondervertegenwoordigde groep binnen hogeronderwijsinstellingen doet met studenten en medewerkers in termen van onzichtbaarheid (gebrek aan identificatie en rolmodellen, beperkte toegang tot supportnetwerken) en hyperzichtbaarheid (vooroordelen en stereotypen en microagressies, intimidatie en wangedrag). Oftewel de meeste studies gaan over ongelijkheidspraktijken op het niveau van instituties (172) en aantallen (69) maar minder over kennis (28). De ongelijkheidspraktijken die groepen ervaren zijn ook afhankelijk van de positie die zij innemen (student of medewerker). Daarom worden de bevindingen soms apart en soms ge-

---

zamenlijk behandeld voor studenten en staf. In de volgende paragrafen bespreken we de bevindingen en sluiten we af met implicaties voor diversiteitsonderzoek en beleid.

## **Representatie in personen**

Verschillende studies wijzen op een gebrek aan diversiteit en representatie als ongelijkheidspraktijk voor personen uit historisch ondervertegenwoordigd groepen binnen hogeronderwijsinstellingen. In de literatuur wordt vooral gewezen op twee belangrijke praktijken: (1) gebrek aan identificatie en rolmodellen en (2) beperktere toegang tot supportstructuren.

### **Gebrek aan identificatie en rolmodellen**

#### *Studenten*

De meeste studies rapporteren over de ongelijkheid in termen van thuisgevoel en studiesucces van studenten met een migratieachtergrond door een gebrek aan identificatie en rolmodellen (Meerman, De Jong en Wolff 2018; Slootman en Wolff 2017; Meeuwisse 2012). Enerzijds gaat het om representatie in de *peer group*; studenten missen de mogelijkheid om gelijken (*peers*) te ontmoeten die dezelfde etnische of sociaaleconomische achtergrond hebben, om vriendschappen, een ondersteunend netwerk en een gevoel van thuishoren op te bouwen (Colak 2020; Slootman 2014). Anderzijds kunnen ze zich niet herkennen in de docenten, waardoor een afstand tot de docenten wordt ervaren, contacten mogelijk beperkt blijven en het thuisgevoel afneemt (Wolff 2013; De Jong 2014). Door een achterblijvend thuisgevoel neemt het studiesucces van studenten met een migratieachtergrond af (Zijlstra et al. 2013; Rezaei et al. 2015; Slootman en Wolff 2017). Ook constateren enkele studies dat een gebrek aan representatie leidt tot 'hyperzichtbaarheid'. Door het gebrek aan representatie vallen studenten juist op vanwege hun etnische of religieuze identiteit die vaak onderwerp van discussie wordt (De Jong 2014), wat gevoelens van eenzaamheid en isolatie kan versterken (Griffin et al. 2016). Andere studies stellen dat docenten met een migratieachtergrond in het hbo als rolmodel kunnen fungeren (Ballafkih en Meerman 2008) waardoor studenten met een migratieachtergrond zich meer thuis kunnen voelen (Ballafkih et al. 2009).

We vonden geen Nederlands onderzoek over LHBTI+-studenten. Internationale studies rapporteren vooral over de zichtbaarheidsstrijd waarmee LHBTI+-studenten worstelen door een gebrek aan representatie (Fine 2011; Garvey en Rankin 2015; Beemyn en Brauer 2015; Pryor 2015; Nicolazzo 2016; Evans et al. 2017; Craig et al. 2017). Sommige studies tonen aan dat LHBTI+-studenten hun seksualiteit en genderidentiteit proberen te verbergen uit angst voor microagressies (Evans et al. 2017; Craig et al. 2017) of vanwege subtiele en directe genderbinaire regels (Nicolazzo

---

zo 2016; Beemyn en Brauer 2015). Andere studies beschrijven de gevolgen van een dergelijke strijd, zoals angst, depressie en isolatie, die een grote negatieve invloed kunnen hebben op het algemene welzijn van studenten en op hun studieprestaties (Ellis 2009; Garvey en Rankin 2015; Valentine en Wood 2018). Enkele studies laten zien dat representatie van docenten of mentoren die 'out' zijn, een signaal zou kunnen afgeven aan studenten dat zij er mogen zijn, wat het thuisgevoel kan bevorderen (Seelman 2014; Beauchamps-Pryor 2012). Bovendien, zo tonen enkele studies, zou meer representatie in seksualiteit en gender, ertoe leiden dat studenten hun identiteit eerder zichtbaar maken en beter presteren dan studenten die deze representatie missen (Tetreault et al. 2013; Garvey et al. 2018).

Voor studenten met een beperking vonden we geen Nederlands onderzoek, maar wijzen internationale studies vooral op het belang van het vinden van gelijken om een ondersteunend netwerk te realiseren (Gibson 2012; Morina 2017). Andere studies rapporteren over hoe een gebrek aan representatie bij studenten met een onzichtbare beperking leidt tot een zichtbaarheidsstrijd, waarin zij hun beperking verbergen uit angst om als 'probleem' gezien te worden of om bevraagd te worden over de validiteit van hun beperking (Morina 2015; Mullins en Preyde 2013; Smith, Woodhead en Chin-Newman 2019). Het gevolg is dat deze studenten klem komen te zitten tussen de druk om te voldoen aan een ongeschreven cis-gender, validistische en heteronormatieve norm en de wens om hun authentieke, 'zichtbare' zelf te zijn (Gibson 2015).

#### *Medewerkers*

Een gebrek aan representatie leidt ook tot ongelijke kansen bij medewerkers. Enkele studies constateren een gebrek aan etnische diversiteit binnen hbo-docententeams, waar de staf nauwelijks een afspiegeling vormt van de studentenpopulatie die vaak voor meer dan de helft etnisch divers is (Van Middelkoop en Meerman 2014; Meerman en Gründemann 2013). Een studie laat zien dat medewerkers met een migratieachtergrond – ondanks de diversiteitsintenties van hbo-instellingen – niet ervaren dat diversiteit gewaardeerd wordt en ook vaak weer de instelling verlaten (Ballakfih en Meerman 2008). Internationale studies onderstrepen het belang van representatie: wetenschappers van kleur missen vaak iemand in wie zij zich kunnen herkennen en met wie zij ervaringen kunnen delen, waardoor zij gedemotiveerd raken om een academische carrière na te streven of te continueren (Arday 2018; Bhopal en Jackson 2013).

Andere studies beschrijven hoe een gebrek aan representatie kan leiden tot hypervisibiliteit en tokenisme, waarbij academici van kleur vaak tot belichaming van 'diversiteit' gemaakt worden om het gebrek aan diversiteit te verhullen (Henry et al. 2017; Mohamed en Beagan 2019). Of dat ze tot 'race teacher' (Zambrana et al. 2016) of 'culture translator' (Mohamed en Beagan 2019) gemaakt worden om als vertegenwoordiger van een groep dingen naar de academische wereld te 'vertalen' of bij wie

---

de etnische achtergrond steeds onderwerp van discussie is (Sian 2017).

Hoewel we geen Nederlands onderzoek naar LHBTI+-medewerkers vonden, rapporteren enkele internationale studies over de stress en eenzaamheid die LHBTI+-medewerkers ervaren, waarbij ze een continue afweging maken om hun sociale identiteit al dan niet prijs te geven (Bailey en Miller 2015; Bilimoria en Stewart 2009). Tevens blijkt dat wanneer LHBTI+-medewerkers wel zichtbaar zijn, zij tot 'tokens' gemaakt worden om de 'diversiteit' van hun afdeling te belichamen en om te maskeren dat diversiteit schaars is (Pitcher 2017; Billimoria en Stewart 2009).

Over medewerkers met een beperking, rapporteren studies vooral hoe zij, vanwege een gebrek aan representatie, steeds 'incidentele' en individuele aanpassingen moeten opeisen en hoe dit leidt tot zware fysieke en emotionele lasten (Waterfield, Beagan en Weinberg 2019; Inckle 2018; Brown en Leigh 2020).

### **Beperkte toegang supportnetwerken**

#### *Studenten*

Een andere ongelijkheidspraktijk is de beperkte toegang tot supportnetwerken die nodig zijn om steun en aanmoediging te vinden binnen het hoger onderwijs. De meeste studies wijzen op de ongelijke startpositie van studenten met een migratieachtergrond en eerstegeneratiestudenten die als eerste van hun familie het hoger onderwijs betreden: ze zijn minder bekend met het systeem en de ongeschreven regels, waardoor ze vaak niet goed voorbereid zijn op wat er van hen verwacht wordt binnen de studie en stage (Wolff 2013; De Jong 2012). Ook ontbreekt het hen vaker aan sterk sociaal kapitaal dat hen ondersteunt tijdens de studieloopbaan (Rezai et al. 2015). Ze hebben hierdoor minder binding met de opleiding, waardoor ze ook minder deelnemen aan sociale activiteiten en studieverenigingen (Severiens en Wolff 2009). Bovendien blijkt uit enkele studies dat studenten met een migratieachtergrond of eerste generatiestudenten vaak zelf de studie moeten bekostigen of moeten bijdragen aan het gezinsinkomen, waardoor zij zich niet louter op hun studie of extra curriculaire activiteiten kunnen focussen (Martin 2012; De Jong 2014).

Een studie gaat in op de rol van hbo-docenten die het gebrek aan etnische diversiteit en de daaruit voortvloeiende ongelijkheden vaak wel herkennen, maar nauwelijks een ondersteunende rol spelen vanwege enerzijds een meritocratisch ideaal en anderzijds een gebrek aan tijd en handvatten om studenten te ondersteunen (Van Middelkoop en Meerman 2014). Daardoor zijn eerstegeneratiestudenten op zichzelf aangewezen om een sociaal netwerk op te bouwen. Een studie binnen hbo-instellingen laat zien dat dit niet altijd lukt door onvoldoende communicatie: eerstegeneratiestudenten zijn onvoldoende op de hoogte van welke voorzieningen zij gebruik kunnen maken om hulp te krijgen (Elffers en Vervoort 2018).

Voor LHBTI+-studenten vonden we geen Nederlandse studies, maar wezen internationale studies al op de zichtbaarheidsstrijd die leidt tot eenzaamheid en isolatie (Garvey en Rankin 2015; Beemyn en Brauer 2015; Nicolazzo 2016) en de behoefte

---

aan rolmodellen (Seelman 2014; Valentine en Wood 2018; Beauchamps-Pryor 2012). Deze zichtbaarheidstrijd maakt het moeilijker om toegang te krijgen tot supportnetwerken. Een andere studie wijst uit dat zelfs wanneer studenten 'out' zijn, veel sociale activiteiten en netwerken georganiseerd zijn rondom een genderbinair model of een specifieke seksualiteit, waardoor degenen die niet in één hokje passen uitgesloten worden (Pryor 2015). We vonden een Nederlandse studie die wijst op hoe een gebrek aan kennis bij docenten over beperkingen en voorzieningen tezamen met een gebrek aan aanpassingen in het onderwijs, leidt tot belemmeringen in de studievoortgang van studenten met beperkingen (Van den Broek et al. 2017). Internationale studies wezen hetzelfde uit, en onderstrepen het belang van het vinden van gelijken om een ondersteunend netwerk op te kunnen bouwen (Gibson 2012; Morfiña 2017).

#### *Medewerkers*

Meerdere studies onderstrepen het belang van sociaal kapitaal voor een wetenschappelijke carrière (Van den Brink en Benschop 2014; Valentine en Wood 2018). Aangezien netwerken vaak langs lijnen van gender, ras en klasse lopen, hebben historisch ondervertegenwoordigde groepen minder toegang tot de voordelen die supportnetwerken met zich meebrengen (Fisher en Kinsey 2014). Vrouwelijke onderzoekers en onderzoekers van kleur ervaren hierdoor barrières bij *tenure* en promotie, doordat zij geen informatie ontvangen over carrièrekansen, minder goede aanbevelingsbrieven krijgen (Dutt et al. 2016), geen mentoren of sponsors hebben (O'Connor et al. 2020) of gepasseerd worden voor promotie (Jayakumar et al. 2009; Henry et al. 2017). Enkele studies constateren dat wanneer LHB-medewerkers open zijn geweest over hun seksualiteit, zij niet langer uitgenodigd werden voor sociale evenementen of netwerken, informatie niet kregen of gepasseerd werden (Valentine en Wood 2018; La Sala 2008).

### **Instituties**

Instituties gaan over de ongelijkheid die wordt gecreëerd op materieel gebied zoals ongelijkheid in de verdeling, waardering en beloning van werk door de structuren en op affectief gebied zoals het ervaren van stereotypen, vooroordelen en microagressies die het studie- en werkplezier belemmeren door de cultuur van hogeronderwijsinstellingen.

#### **Structuur**

Verschillende studies wijzen op structurele ongelijkheidspraktijken voor ondervertegenwoordigde groepen binnen hogeronderwijsinstellingen. De eerste twee ongelijkheidspraktijken – ongelijkheid voortkomend uit de fysieke omgeving en het

---

onvoldoende faciliteren van verschil – gelden voor studenten en staf. De overige praktijken gaan over de verdeling en waardering van werk van de (academische) staf.

#### **Ongelijkheid door fysieke omgeving**

Een eerste ongelijkheidspraktijk gaat over hoe de fysieke omgeving er uitziet en of, en zo ja hoe, diversiteit wordt gerepresenteerd, waarbij stereotyperingen een gevoel van representatie en thuishoren belemmeren (Greenaway en Turetsky 2019; Arday en Mirza 2018; Pryor 2015; Brown en Leigh 2020). Daarbij maken studies onderscheid in representatie in foto's, posters, standbeelden en andere kunst op de campus (Greenaway en Turetsky 2019) en de naamgeving van gebouwen, straten en collegezalen die vernoemd kunnen zijn naar bepaalde (koloniale) figuren, waarmee andere geschiedenissen uitgewist worden (Arday en Mirza 2018). Een tweede ongelijkheidspraktijk is de ontoegankelijkheid van de fysieke omgeving voor LHB-TI+-personen en personen met een beperking. Diverse onderzoeken stellen dat aparte ruimtes, voorzieningen (toiletten, douches) ontoegankelijk zijn voor degenen die zich niet als 'man' of 'vrouw' identificeren (Pryor 2015; Pitcher 2017; Goldberg 2018). Degenen met een (fysieke) beperking ervaren juist ontoegankelijkheid van bepaalde gebouwen en leslokalen (Moriña 2017), wat meer voor medewerkers dan studenten zou gelden (Inckle 2018; Brown en Leigh 2018; Hannam-Swain 2018).

#### **Ongelijkheid door onvoldoende faciliteren van 'verschil'**

Een andere ongelijkheidspraktijk gaat over hoe 'verschil' onvoldoende of niet gefaciliteerd wordt. Daarbij rapporteren studies over de ruimte die (niet) geboden wordt voor het combineren van studie/werktaken en zorgtaken. Nederlands onderzoek toont aan dat familieverwachtingen en zorgtaken een belangrijke belemmering vormen voor studenten om hun opleiding te continueren en af te ronden (De Jong 2012; Meeuwisse 2012), bijvoorbeeld wanneer de zorgtaken van studerende moeders niet worden meegenomen (Walden 2019; Sniekers 2020). Uit diverse studies blijkt tevens dat de ideale wetenschapper vaak gekarakteriseerd wordt als iemand die buiten de wetenschap amper zorgtaken of andere verantwoordelijkheden heeft (Bleijenbergh et al. 2012; Herschberg et al. 2014) en vooral gericht is op onderzoek, omdat zorgtaken minder status opleveren (Bleijenbergh, Van Engen en Vinkenburg 2013). Onderzoekers spreken van een 'greedy' en competitieve logica van universiteiten, waarin eindeloos overwerken, prestatiedruk en competitie genormaliseerd zijn (Lynch et al. 2020; Van Engen et al. 2019). Sommige studies demonstreren dat dit vooral de carrières van vrouwelijke medewerkers negatief beïnvloedt, omdat die nog steeds vaker zorgtaken op zich nemen dan mannelijke medewerkers, waar nauwelijks rekening mee wordt gehouden bij promoties en tijdens evaluaties (Bleijenbergh et al. 2012; Henderson en Moureau 2020). Een studie laat zien dat dergelijke negatieve effecten sterker zijn voor de carrières van vrouwen van kleur die nog ver-

---

der van de ‘norm’ afstaan (Kachchaf et al. 2015).

Tegelijkertijd gaat het om de omgang met (on)zichtbare beperkingen. Zo blijkt uit verschillende onderzoeken dat studenten met een onzichtbare beperking (onder andere dyslexie, dyscalculie) documentatie moeten aanleveren om de legitimiteit van hun beperking te laten controleren (Mullins en Preyde 2013; Smith et al. 2019). Een aantal studies laten zien dat centraal beleid rondom aanpassingen ontbreekt en studenten afhankelijk zijn van de aanpassingen die docenten willen en kunnen doen (Moriña 2017). Enkele studies gaan in de op consequenties hiervan: studenten ervaren dat docenten twijfelen over de legitimiteit van hun beperking (Moriña 2017), soms aanpassingen (latere deadlines, of materiaal eerder leveren) weigeren (Mullins en Preyde 2013) en dat medestudenten hen stigmatiseren door te stellen dat zij een voorkeursbehandeling krijgen (Smith et al. 2019). Ook medewerkers moeten bewijzen dat ze recht hebben op aanpassing van hun werkplek of werktaak (Waterfield et al. 2019). Aanlevering van documentatie leidt niet altijd tot (de gewenste) aanpassingen, waardoor deze medewerkers bijkomend werk moeten verrichten en dus extra lasten hebben die hen hinderen in hun carrière (Hannam-Swain 2018; Inckle 2018).

Daar waar voor sommigen documentatie een (gedeeltelijke) oplossing betekent, is het voor anderen een bron van ongelijkheid. Zo rapporteren meerdere studies over de systemen op universiteiten die op een genderbinair-model gericht zijn, waardoor non-binaire personen zich niet kunnen registreren (Nicolazzo 2016) en hierdoor stelselmatig met de verkeerde voornaamwoorden worden aangesproken (Vaccaro 2012) soms zelfs wanneer zij hun naam of geslacht (in)formeel hebben veranderd (Beemyn en Brauer 2015). Deze studies demonstreren dat doordat er steeds ‘individuele’ aanpassingen opgeëist moeten worden, er niets verandert: nieuwe studenten en medewerkers moeten steeds opnieuw ongelijkheid ervaren, alvorens zij (wellicht) ‘geholpen’ worden.

#### **Ongelijke verdeling ‘servicewerk’**

Naast reguliere werkzaamheden verricht het academisch personeel ook intern servicewerk (zitting nemen in het afdelingsbestuur, sollicitatiecommissies, adviseren bij het toekennen van prijzen en betrokken zijn bij de ontwikkeling van programma’s) en extern servicewerk (promoten van het eigen werk buiten de universiteit) (Ward 2003). Onderzoek rapporteert een ongelijke verdeling van het servicewerk. Zo krijgen vrouwelijke wetenschappers systematisch meer extra taken dan hun mannelijke collega’s (Winslow 2010; Guarino en Borden 2017; Mitchell en Hesli 2013) en dit zijn vaker degenen die nieuw zijn of een tijdelijk contract hebben (Heijstra et al. 2017). Een studie vond consistent bewijs dat, hoewel vrouwen en mannen het servicewerk liever niet wilden doen, vrouwen systematisch vaker gevraagd werden dan mannen hiervoor vanwege het genderstereotype dat vrouwen dit wel ‘vrijwillig’ zouden willen doen (Babcock et al. 2017).

---

Ook wijst onderzoek uit dat medewerkers van kleur en *queer*-medewerkers vaker gevraagd worden om deel uit te maken van commissies en evenementen om diversiteit te bevorderen (Henry et al. 2017; Sian 2017; La Sala 2008) en om studenten uit historisch ondervertegenwoordigde groepen te mentoren (Bhopal et al. 2016; Pitcher 2017; Valentine en Wood 2018). Hierdoor verliezen zij kostbare tijd aan taken die nauwelijks gewaardeerd worden in promotie en evaluatie, waardoor deze medewerkers belemmerd en afgeremd worden in hun doorstroom naar hogere seniorposities (Misra, Lundquist en Temper 2012).

#### **Ongelijke verdeling precaire posities**

Ook doen zich ongelijkheden voor in het type contract op basis waarvan dat werk verricht moet worden. Sinds het midden van de jaren tachtig zijn Europese universiteiten gericht op meer massaonderwijs, meer controle van het management en meer toezicht op en regulatie van het werk van wetenschappers (Enders en De Weert 2009). Vooral bij wetenschappers aan het begin van hun carrière is het aantal tijdelijke contracten toegenomen door projectmatige financiering van onderzoekssubsidies door (inter)nationale subsidieverstrekkingen. Ook hier spelen gender, etniciteit en beperking een rol: vrouwen, mensen van kleur en mensen met een beperking zijn vaak oververtegenwoordigd in precaire, tijdelijke posities (Stringer et al. 2018; Murgia en Poggio 2019; Vosko 2010). Vrouwen op (beginnende) wetenschappelijke posities hebben onevenredig vaker een tijdelijk contract dan mannen (White en Bagilhole 2013), en hun contract bestaat grotendeels uit onderwistaken en biedt minder mogelijkheden voor het aanvragen van fondsen en het uitbouwen van een eigen onderzoekslijn (Heijstra et al. 2017). In combinatie met de hoge werkdruk en het uitblijven van een vaste positie, besluit vrouwelijk talent eerder de wetenschap te verlaten (Herschberg 2019; Murgia en Poggio 2019).

Het jaarlijks onderzoek van de Equality Challenge Unit (ECU 2020) in het Verenigd Koninkrijk laat een soortgelijk beeld zien rondom etniciteit. Wetenschappers van kleur hebben vaker een tijdelijk contract en verlaten de wetenschap vaker dan witte wetenschappers. Hetzelfde onderzoek rapporteerde over wetenschappers met een beperking: het hebben van een tijdelijk contract blijkt invloed te hebben op het zichtbaar maken van een beperking. Wetenschappers met een fulltime en vast contract maken hun beperking eerder bekend dan wetenschappers met een tijdelijk of parttimecontract. Ook verlaten wetenschappers met een beperking vaker de wetenschap dan academici zonder beperking (Brown en Leigh 2020). Ongelijkheden werken vervolgens tevens door in hoe het werk gewaardeerd wordt.

#### **Ongelijkheid in salaris**

Uit onderzoek onder Nederlandse universiteiten blijken aanhoudend scheve verhoudingen in de financiële beloning tussen mannen en vrouwen van dezelfde leeftijd in dezelfde functie (De Goede, Van Veelen en Derks 2016). Bij een voltijdsaan-



---

stelling verdienen vrouwelijke wetenschappers gemiddeld minder dan mannelijke wetenschappers (13,7%). Ook ontvangen vrouwen minder toelages dan mannen (9% tegenover 15,1%). Dit verschil wordt deels verklaard door leeftijd, want vrouwelijke wetenschappers zijn gemiddeld 4,5 jaar jonger dan hun mannelijke collega's, maar niet door de omvang van hun aanstelling: vrouwen werken gemiddeld slechts één uur minder in de week dan mannen. Het onderzoek liet ook zien dat vrouwen stelselmatig in de lagere functieniveaus (UD2, UHD2, HGL2) worden ingeschaald. In interne onderzoeken van Tilburg University en de Erasmus Universiteit laten dezelfde verschillen zien (Tilburg University 2018; Bago d'Uva en García-Gómez 2020).

Onderzoek van Van Veelen en Derks (2019) toont tevens kleine, maar significante en stelselmatige sekseverschillen aan in de verdeling van werktaken, de beschikking over hulpbronnen en het resultaat van onderhandelingen over arbeidsvoorwaarden. Een opeenstapeling van deze kleine verschillen gedurende een gehele carrière kan leiden tot grote ongelijkheidsituaties (Valian 1999). Er is geen bewijs gevonden voor het idee dat deze verschillen veroorzaakt worden doordat vrouwen minder zouden onderhandelen. Een studie wijst er juist op dat vrouwen meer onderhandelen dan mannen, maar met minder resultaat (Mitchell en Hesli 2013). Het onderzoek van Bago d'Uva en García-Gómez (2020) laat tevens zien dat mannen en vrouwen zonder Nederlandse nationaliteit respectievelijk 303 euro en 404 euro per maand minder verdienen dan mannen met de Nederlandse nationaliteit. Internationale onderzoeken onderstrepen dat mensen van kleur vaak minder salaris ontvangen, lager ingeschaald worden en minder resultaat boeken in beloningsonderhandelingen dan witte collega's (ECU 2020; Henry et al. 2017; Zambrana et al. 2016). Studies naar de rol van seksualiteit, genderidentiteit en beperking in relatie tot financiële beloning vonden we niet.

#### **Ongelijkheid in toekenning beurzen**

Ongelijkheid in kansen komt tevens voor in de toekenning van beurzen. Onderzoek naar de toekenning van NWO-beurzen voor jonge onderzoekers toonde dat vrouwelijke wetenschappers systematisch minder kans maken op de toekenning van een beurs dan mannelijke wetenschappers (14,9% vs. 17,7% gehonoreerde voorstellen) (Van der Lee en Ellemers 2015). Op Europees niveau hebben vrouwelijke wetenschappers structureel minder kans dan mannelijke wetenschappers om een ERC-beurs te krijgen (Van den Besselaar et al. 2018). Een studie wijst erop dat duidelijk afgebakende evaluatiecriteria de invloed van gendervooroordelen op de beoordeling van subsidieaanvragen en de toekenning van beurzen zouden kunnen beperken (Ahlqvist et al. 2015).

Een studie wees ook op raciale vooroordelen: zwarte onderzoekers maakten significant minder kans op een onderzoekbeurs dan witte onderzoekers, ook na controle voor externe factoren als opleiding, eerdere onderzoeksbeurzen en publicaties (Ginther et al. 2011). Recent onderzoek laat zien dat raciale vooroordelen iets afge-

---

nomen zijn (Forscher et al. 2018). Naast vooroordelen speelt ook het gebrek aan een sociaal supportnetwerk een rol: zwarte wetenschappers hebben minder vaak dan hun witte collega's een netwerk met wie zij (succesvol) een onderzoeksbeurs kunnen aanvragen (Bonner et al. 2014). Dit onderstreept hoe eerdere ongelijkheid in representatie met beperkte toegang tot supportnetwerken als gevolg, zich ook laat vertalen in ongelijkheden rondom beloningen. We vonden geen studies die ingingen op vooroordelen vanwege heteronormativiteit of validisme.

#### **Ongelijkheid in werving en selectie**

De rol van werving en selectie in het produceren van ongelijkheid langs lijnen van gender en etniciteit is veelvuldig gedocumenteerd, ook binnen de wetenschap (Van den Brink, Benschop en Jansen 2010; Nielsen 2016; Rivera 2017; Herschberg 2019; Picardi 2019). De studies rapporteren over de rol van vacatureteksten, scouten en het gebrek aan transparantie van procedures. Studies onderschrijven het belang van genderneutrale vacatureteksten: een oververtegenwoordiging van woorden die met masculiniteit geassocieerd worden ('competitief', 'dominant') leidt ertoe dat vrouwen zich minder aangetrokken voelen tot deze banen (Gaucher, Frieser en Kay 2011), terwijl het gebruik van een combinatie van feminiene en masculiene woorden kan leiden tot een groter aandeel van vrouwelijke medewerkers (Schoen en Ghnem 2019) en dat vrouwen zich beter kunnen voorstellen in een leiderschapspositie (Hovarth en Szezsny 2015).

Nederlands onderzoek wijst op het belang van scouten: het actief zoeken en uitnodigen van (senior) wetenschappers voor academische posities (Van den Brink en Benschop 2014). Scouts en commissieleden blijken nog voornamelijk witte mannen op hoogleraarsposities te zijn, waardoor de kans bestaat dat wordt gezocht in een homogeen netwerk (Van Balen 2001). Kandidaten worden gepolst, voorgedragen of aangemoedigd door collega's in het netwerk, en vrouwelijke wetenschappers blijken minder te profiteren van deze informele netwerken (zie ook 1.2.2). Scouts zoeken kandidaten het liefst in netwerken dicht om zich heen en hebben daarbij vooral oog voor kandidaten die ze kennen en in wie ze vertrouwen hebben (Herschberg 2019; Heilman et al. 2015). Scouts en commissieleden vertonen hierbij kloongedrag: ze selecteren mensen die op hen lijken. Vrouwen worden gezien als 'nieuw fenomeen', wat hen in de ogen van mannelijke scouts minder voorspelbaar en meer risicovol maakt. De voorkeur van mannen voor andere mannen in netwerken en werksituaties is een subtiel doch effectief mechanisme. Het sluit vrouwen niet bewust uit, maar resulteert desalniettemin in de vanzelfsprekende reproductie van bestaande genderongelijkheid. Andere studies wezen er ook op dat wetenschappers de neiging hebben zichzelf te klonen tijdens evaluatiemomenten, wat nadelig werkt voor kandidaten van kleur (Essed 2005; Bourabain 2020).

Daarnaast toont onderzoek aan dat bij een gebrek aan transparantie ondervertegenwoordigde groepen vaak het onderspit delven (Foschi 2000). Deze roep om

---

transparantie en verantwoording (*accountability*) wordt door universiteiten hoofdzakelijk beantwoord met het formaliseren van procedures, zoals blijkt uit onderzoek naar de werving van postdocs en universitair docenten, wat veelal ad hoc gebeurt (Herschberg 2019). Formalisering door het uitschrijven van wervings- en selectieprotocollen heeft echter niet altijd het gewenste effect (Noon et al. 2013). In de meest extreme gevallen werken deze beleidsmaatregelen zelfs contraproductief: commissieleden gebruiken micropolitieke technieken en strategieën om transparantie te ‘faken’, terwijl ze het systeem naar hun hand zetten. Bovendien blijven de protocollen weinig effectief zolang universiteitsbesturen geen druk uitoefenen op naleving ervan. Het academische veld is een politieke arena waarin micropolitieke processen afbreuk doen aan de goede pogingen om genderpraktijken bloot te leggen (Van den Brink en Benschop 2012). Standaardisering van het proces in protocollen en richtlijnen kan niet voorkomen dat commissieleden in een politieke omgeving beslissingen moeten nemen. Pogingen tot standaardisering kunnen echter wel meer vruchten afwerpen als er vaker consequenties worden verbonden aan onjuist uitgevoerd beleid en als commissieleden vaker rekenschap moeten afleggen over de genomen beslissingen.

### **Cultuur**

Culturele ongelijkheidspraktijken gaan over stereotypen, vooroordelen en microagressies, die ervoor zorgen dat studenten en medewerkers ongelijkheid ervaren in kansen en hun leer- en werkplezier. We gaan in op a) vooroordelen en stereotypen in het onderwijs; b) microagressies, intimidatie en wangedrag; c) competitieve cultuur en d) draagvlak voor diversiteit en inclusie. De eerste twee gaan over interacties en de laatste twee gaan in op de cultuur waarbinnen deze interacties plaatsvinden.

### **Vooroordelen en stereotypen in het onderwijs**

#### *Studenten*

In de afgelopen jaren heeft zich empirisch bewijs opgestapeld over hoe gendervooroordelen een negatief effect hebben op de kansen en studieroutes van vrouwelijke studenten (Blackburn 2017). Studies rapporteren over een hardnekkig stereotype dat vrouwen niet goed zijn in wiskunde (Bench et al. 2015; Shaffer, Marx en Prisin 2013; Shapiro en Williams 2012), dat mannen vaak de voorkeur krijgen en overschat worden, vergeleken met vrouwen die vaker onderschat worden (Moss-Rascusin et al. 2012) en dat er ook stereotypen zijn rond het uiterlijk, waarbij een ‘te vrouwelijk’ uiterlijk erop zou wijzen dat een vrouw geen (goede) wetenschapper zou kunnen zijn (Banchefsky, Westfall en Judd 2016; Van den Brink en Stobbe 2009).

Ook raciale voordelen blijken een belangrijke rol te spelen: studenten met een migratieachtergrond komen het hoger onderwijs vaak via stapelroutes binnen (Crul 2013; Elffers 2016) vanwege onder-advisering (Crul 2000; Inspectie van het Onderwijs 2020) door docenten die vaak een gebrek aan vertrouwen uiten in de capacitei-

---

ten van studenten of hen afraden een ander (hoger) niveau na te streven (De Winter-Koçak et al. 2021). Een studie wijst erop dat dit de motivatie en leerprestaties van studenten mogelijk negatief beïnvloedt: studenten met een migratieachtergrond zijn gevoeliger voor ‘stereotype threat’, waarbij studenten uit angst om negatieve stereotyperingen te bevestigen in hun prestaties, juist minder goed presteren (Wolff en De Jong 2018). Hetzelfde geldt voor studenten uit een lager sociaaleconomisch milieu, die vaak onderschat en belemmerd worden in hun studiercarrière (Lamont 2017; Martin 2012).

Enkele studies rapporteren over dat studenten met een beperking ervaren dat docenten openlijk twifelen aan hun capaciteiten om hun studie te continueren of af te maken (zie Moriña (2017) voor een overzicht). Twee studies onderschrijven dat meer kennis over verschillende beperkingen zou kunnen leiden tot een positievere houding en grotere motivatie van docenten om inclusie te waarborgen (Moriña et al. 2018; Baker 2012). We vonden geen studies over hoe stereotypen en vooroordelen de onderwijskansen van LHBTI+-studenten beïnvloeden.

#### *Medewerkers*

Bij medewerkers spelen gendervooroordelen een rol in onderwijsbeoordelingen. Zo ontvangen vrouwelijke medewerkers systematisch lagere onderwijsbeoordelingen dan hun mannelijke collega's, vanwege genderstereotyperingen (Macnell et al. 2015). Wanneer studenten het geslacht van de docent niet kennen, dan scoren mannen en vrouwen hetzelfde (Macnell et al. 2015), maar bij een vermoeden van het geslacht, worden mannen hoger beoordeeld dan vrouwen, en worden zij bovendien beoordeeld op specifieke aspecten die corresponderen met genderstereotypen, zoals leiderschap en expertise, terwijl vrouwen vaker op persoonlijkheid en zorg voor het onderwijs worden beoordeeld (Boring 2017; Martin 2016; Mitchell en Martin 2018). De plaats binnen de academische hiërarchie blijkt ook relevant: vrouwelijke jonge PhD-kandidaten worden structureel lager beoordeeld (Mengel et al. 2019).

Ook etniciteit doet ertoe. Studies laten zien dat vrouwen van kleur structureel lager beoordeeld werden dan witte vrouwen (Fan et al. 2019), dat zwarte docenten structureel lager beoordeeld werden dan witte docenten (Chisadza et al. 2019) en dat vrouwen en mensen van kleur vaker negatievere feedback ontvingen dan witte mannen wanneer zij hetzelfde vak gaven en exact dezelfde introductievideo's opnamen (Chavez en Mitchell 2020). Deze ongelijkheid belemmert de doorstroom van deze groepen, wanneer onderwijsbeoordelingen als criterium gehandhaafd blijven in promotie en evaluatie (Mitchell en Martin 2016; Boring 2017).

#### **Vooroordelen in promotie en evaluatie**

Universiteiten worden vaak als meritocratische instituties gezien waarin academische excellentie wordt nagestreefd, waarbij voorbijgegaan wordt aan hoe stereotypen een rol spelen bij wie als ‘excellente’ wetenschapper wordt gezien (Van den

---

Brink en Benschop 2012; Leslie et al. 2015). Onderzoek laat zien dat gendervooroordelen werving en selectie beïnvloeden (Ellemers 2018; Moss-Racusin et al. 2012; Milkman et al. 2015), waardoor de competenties van vrouwelijke wetenschappers tijdens evaluaties en beoordelingen worden onderschat (Herschberg, Van den Brink en Benschop 2019; Van den Brink en Stobbe 2014; Bleijenbergh et al. 2013). De consequentie hiervan is dat vrouwen ondervertegenwoordigd zijn in hogere posities en hun loopbaanontwikkeling vertraagd wordt. Mannen worden door gendervooroordelen juist bevoordeeld bij benoeming op seniorposities.

Voor andere ondervertegenwoordigde groepen heeft het vooroordeel ook te maken met wie er 'objectieve' kennis kan produceren. Academics van kleur en queer-academics ervaren dat hun wetenschappelijke kennis gedevalueerd wordt in promotie en evaluatie omdat het geen 'legitieme' kennis zou zijn (Henry et al. 2017). Bovendien worden ze onderworpen aan meer toezicht om te kijken of ze hun werk goed doen en geen 'verborgen agenda' hebben (Zambrana et al. 2016; Bilimoria en Stewart 2008). Academics van kleur ervaren ook andere barrières in relatie tot promotie: ze moeten meer publiceren dan witte collega's, krijgen te maken met steeds veranderde criteria of criteria die niet gelden voor witte collega's (Bhopal en Jackson 2013) en ervaren dat hun diversiteits- en mentorwerk niet wordt gewaardeerd in promotie en evaluatie (Zambrana et al. 2016; Henry et al. 2017). Een studie wijst erop dat onduidelijkheid van criteria leidt tot veel stress, waardoor wetenschappers van kleur vaker de wetenschap verlaten (Jayakumar et al. 2009).

Ook wijzen studies op validisme: in het beeld van een wetenschapper die altijd beschikbaar is en continu kan produceren en concurreren, heeft de wetenschapper een *able-bodied* lichaam (Brown en Leigh 2020). Een studie wijst op hoe dit doorwerkt in beleid: beperkingen worden louter geassocieerd met studenten, waarmee impliciet het signaal wordt afgegeven dat wetenschappers geen beperking kunnen hebben (Williams et al. 2018). Uit ander onderzoek blijkt bovendien dat er de opvatting bestaat dat academics met een beperking geen seniorpositie aankunnen, wat promotie belemmert (Roulstone en Williams 2014). Andere studies rapporteren over de gevolgen hiervan voor academics met een beperking: zij ervaren continu druk om te bewijzen dat hun beperking hun productiviteit niet belemmert (Waterfield et al. 2019; Mellifont et al. 2019; Leigh en Brown 2020). Daarbij wordt niet meegewogen dat medewerkers met een beperking al meer (service)werk verrichten dan gemiddeld (Merchant et al. 2019; Inckle 2018; Hannam-Swain 2018).

### **Microagressies, wangedrag en (seksuele) intimidatie**

Daarnaast worden studie en werk ook sterk beïnvloed door microagressies, wangedrag en intimidatie. Microagressies zijn vaak kleine subtiele opmerkingen of gedragingen, welke (on)bewust een negatieve of denigrerende boodschap communiceren naar een persoon (Sue et al. 2007). Wangedrag en intimidatie worden in lijn met Naezer, Van den Brink en Benschop (2019) omschreven als de gedragspatronen die

---

de waardigheid van een persoon schenden en een vijandige werkomgeving creëren. Er zijn verschillende verschijningsvormen, van uitsluiting en denigrerende opmerkingen tot seksuele intimidatie, wetenschappelijke sabotage en verbale of non-verbale intimidatie.

### *Studenten*

Nederlandse studies wijzen uit dat studenten met een niet-westerse migratieachtergrond tot de 'Ander' gemaakt worden in interacties, omdat ze worden aangesproken als vertegenwoordiger van een etnische groep, worden genegeerd of beledigd door 'grappen' (De Jong en Nelis 2018; Wekker et al. 2016; De Jong 2014). Dergelijke interacties verminderen het thuisgevoel van studenten significant (Meeuwisse, Severiens en Born 2010; Wolff en De Jong 2018). Studenten met een migratieachtergrond, maar vooral studenten met een LHBTI+-achtergrond, zouden vanwege discriminatie vaker stoppen met hun opleiding (SCP 2021).

Uit internationale studies blijkt dat LHBTI+-studenten genegeerd of juist aangestaard worden (Vaccaro 2012; Nicolazzo 2016; Evans et al. 2017), uitgesloten worden van sociale evenementen en geconfronteerd worden met homofobe en transfobe opmerkingen (Beemyn en Brauer 2015; Fine 2011; Valentine en Wood 2018). Studenten voelen zich hierdoor minder thuis en vaak onveilig binnen de universiteiten. Een studie toont dat het hebben van een LHBTI+-netwerk voor meer veiligheid kan zorgen, maar dat er desondanks weinig vertrouwen is in het systeem om discriminatie te melden vanwege homofobie en een gebrek aan training over het omgaan met intimidatie van seksuele minderheden (Paulk et al. 2017).

Tot slot wees een studie uit dat studenten met een beperking vaak te maken krijgen met stigmatisering, en hierdoor stress, eenzaamheid en onveiligheid ervaren (Moriña 2017). Onderzoek demonstreert dat docenten die zich hiertegen uitspreken, ervoor kunnen zorgen dat deze gevolgen beperkt worden (Smith et al. 2019; Evans et al. 2017).

### *Medewerkers*

Recent Nederlands onderzoek wijst op wangedrag en intimidatie in het hoger onderwijs. FNV/VAWO (2019) bericht dat de helft van de universiteitsmedewerkers op een afdeling werkt waar sprake is (geweest) van sociale onveiligheid. Vier op de tien personen heeft hier zelfs persoonlijk mee te maken (gehad). Het onderzoek van Naezer, Van den Brink en Benschop (2019) rapporteert over de ervaringen van vrouwelijke wetenschappers, de verschillende vormen van wangedrag en de factoren die dit gedrag faciliteren. Beide onderzoeken concluderen dat ongelijke behandeling, discriminatie, wangedrag en machtsmisbruik op universiteiten stelselmatig plaatsvindt. Van de onveilige werkomgeving die hierdoor ontstaat, hebben niet alleen werknemers last, ook studenten voelen zich in de steek gelaten.

Daarnaast wijzen verschillende studies op de microagressies en intimidatie die

---

personen van kleur ervaren: ze worden zonder academische titels genoemd wat hun prestaties onzichtbaar maakt (Gabriel en Tate 2018; Andrews 2019), hun namen worden verward met de enige andere persoon van kleur, hun expertise wordt in twijfel getrokken (Sian 2017) en hun etnische achtergrond is vaak onderwerp van discussie (Henry et al. 2017; Mohamed en Beagan 2019) resulterend in enorme stress omdat ze steeds moeten nagaan of het wel echt zo bedoeld is (Sian 2017).

Onderzoek naar de ervaringen van queer-academici laat hetzelfde zien: er worden grappen of denigrerende opmerkingen gemaakt over seksualiteit, ze worden gevraagd zich 'minder homoseksueel' te gedragen (Bilimoria en Stewart 2009; Rankin et al. 2010) of homoseksualiteit en transissues worden compleet genegeerd en vermeden (Pitcher 2017). Dergelijke ervaringen zijn een belangrijke belemmering om open te zijn over seksualiteit of genderidentiteit (Rankin et al. 2010; Valentine en Wood 2018).

Deze studies tonen dat de academische omgeving een onveilige omgeving kan zijn. Tegelijkertijd worden melders van wangedrag volgens vakbonden en het Landelijk Netwerk Vrouwelijke Hoogleraren (LNVH) onvoldoende gesteund. Vaak worden werknemers die problemen aanklaarten zelf als probleem weggezet of krijgen zij het advies om er geen zaak van te maken. Dit wordt ook wel 'silencing' (Ahmed 2019) genoemd en komt voor in alle type organisaties, maar het sterk hiërarchische karakter van de academische wereld en de competitieve cultuur zijn faciliterende factoren die ervoor zorgen dat er nog altijd ontoereikend wordt gereageerd op gevallen van wangedrag (Naezer et al. 2019).

#### **Chilly climate: competitieve uitsluitende cultuur**

Zo tonen verschillende onderzoeken aan dat veel talent de wetenschap verlaat vanwege de hiërarchische, niet-inclusieve, competitieve, resultaatgerichte en individualistische cultuur (MacFlarne 2016; Phipps en McDonnel 2016) die collegialiteit in de weg staat (Keashly en Neuman 2010). Verschillende studies wijzen bovendien op een oververtegenwoordiging van vrouwen en mensen van kleur in het talent dat de wetenschap verlaat vanwege die competitieve, individuele cultuur (Biggs, Halwey en Biernat 2018; Ng 2013; Henry et al. 2017). Juist omdat deze cultuur wangedrag faciliteert, benadrukken onderzoekers dat er een cultuurverandering plaats moet vinden naar een zorgcultuur, om zo talent te kunnen behouden (Naezer et al. 2019).

#### **Draagvlak voor diversiteit en inclusie**

Verschillende hogeronderwijsinstellingen ontwikkelen daarom diversiteitsbeleid om ongelijkheid te bestrijden. Dit is echter gecompliceerd omdat de aandacht die er is voor diversiteit, qua tijd, beschikbare middelen en personen, kan variëren (Bonjour et al. 2020). Het gevaar is dat diversiteit en inclusie 'hot topics' worden of de verantwoordelijkheid van één persoon, waarbij de aandacht na verloop van tijd verslapt (Ahmed 2012). Binnen het hoger beroepsonderwijs is dit al zichtbaar:

---

de aandacht voor diversiteit is afhankelijk van bepaalde periodes waarin of subsidies waardoor er expliciet aandacht voor is (Meerman, De Jong en Wolff 2018). Een belangrijke uitdaging is daarom het creëren van draagvlak voor diversiteit en inclusie. Onderzoek binnen hbo-instellingen laat zien dat niet alle docenten 'diversiteit zien', of als 'probleem', terwijl anderen kampen met handelingsverlegenheid (De Jong 2014) of een gebrek aan tijd en middelen om recht te doen aan de diversiteit van studenten (Van Middelkoop en Meerman 2014; Van Middelkoop, Ballafkih en Meerman 2015). Ander onderzoek binnen universiteiten toont dat diversiteitsbeleid zich hierdoor soms meer richt op bepaalde groepen dan andere, en daardoor er maar gedeeltelijk in slaagt om diversiteit te behouden (Bonjour et al. 2020). Deze studies tonen dat het bestrijden van ongelijkheidspraktijken middels diversiteit en inclusie bemoeilijkt wordt door het gebrek aan bewustzijn, draagvlak en aandacht, wat tevens doorwerkt in het curriculum.

## **Kennis**

Het verankeren van diversiteit en inclusie bevat meer dan enkel het verbeteren van aantallen en het herstructureren van instellingen. Het gaat ook om de integratie van diversiteit in het onderwijs en in de kennisproductie. Een gebrek aan diversiteit in zowel het curriculum als in kennisproductie kan verschillende, verstrekkende gevolgen hebben zoals we hieronder uiteenzetten.

### **Gebrek aan diversiteit in het curriculum**

Uit Nederlands onderzoek blijkt dat in curricula vaak één dominant wetenschappelijk (epistemologisch) perspectief centraal staat en dat er wordt onderwezen vanuit een eurocentrisch, mannelijk en 'wit' perspectief (Wekker et al. 2016; Felten 2019). Wereldwijd roepen studenten daarom op om het hoger onderwijs en vooral universiteiten te dekoloniseren. Deze bewegingen dwingen reflectie af op de onzichtbare normen die er bestaan binnen universiteiten: het gaat ook om de vraag wat kennis is, hoe deze wordt geproduceerd en onderwezen en wie daarvan profiteert (Vazquez 2015; De Jong et al. 2017). Nederlandse studies rapporteren vooral over hoe kennis onderwezen wordt en hoe studenten dit ervaren. Studenten met een migratieachtergrond worden tot vertegenwoordiger van de 'eigen' groep gemaakt en moeten als zodanig optreden bij gesprekken in de les (Wekker et al. 2016) om bepaalde stereotypen of onderwerpen te duiden (De Jong 2014). Internationale studies gaan in op de inhoud van het curriculum waarin veelal geen reflectie is op racistische aspecten van kennis(productie) (zie Arday en Mirza 2018).

Als het gaat om LHBTI+-vraagstukken, dan laten internationale studies zien dat deze vaak nog met een stereotiepe of normatieve blik worden onderwezen (Ellis 2009; Garvey en Rankin 2015), wat een gevoel van inclusie bij studenten belemmert



---

(Valentine en Wood 2018). Wat betreft de inhoud van het curriculum blijkt dat er een institutionele stilte hangt rondom transgenderissues (Vaccaro 2012; Goldberg 2018), dat er consistent sprake is van genderbinair denken waarbij zowel studenten als docenten onvoldoende kennis hebben over genderdiversiteit (Valentine en Wood 2018) wat vooral gevoeld lijkt te worden in het medisch onderwijs (Ellis 2009).

Ook Nederlandse studies onderzochten de diversiteit in het curriculum. Verschillende onderzoekers constateren dat door vrouwen, personen van kleur en queer-personen geproduceerde kennis vaak als ‘alternatief’ gezien wordt of genegeerd wordt in het curriculum (De Jong et al. 2017; Hammana 2019). Studies die gaan over gender, ras en seksualiteit komen vaak slechts zijdelings aan bod (Wekker et al. 2016; Spierings en Janssen 2016) en vormen zelden de kern van het curriculum (Muntinga et al. 2015; Verdonk en Janczukowicz 2018). De aandacht voor gender blijkt vooral te danken aan individuele inspanningen van studenten die erover willen leren (Bonjour et al. 2016) of van docenten die daar aandacht aan besteden (Spierings en Janssen 2016). Hetzelfde geldt voor het medisch onderwijs, waar nog onvoldoende aandacht is voor gender/geslacht (Verdonk, Muntinga en Croiset 2016), seksualiteit en beperkingen (Verdonk en Janczukowicz 2018), etniciteit en cultuur (Leyerzapf 2019).

Het gevolg is dat veel studenten afstuderen zonder kennis en vaardigheden op het gebied van gender, queer, beperkingen, *postcolonial studies of critical race studies*, waarin juist aandacht wordt besteed aan diversiteit in mensen, ervaringen en kennis (Vaccaro 2012; Seelman 2014; Bonjour et al. 2016). Daardoor hebben zij onvoldoende bagage om kennis en innovaties te ontwikkelen die kunnen bijdragen het oplossen van de vraagstukken in een diverse samenleving (Verdonk en Janczukowicz 2018). Dat is problematisch vanwege het gebrek aan herkenning, microagressies en stress die studenten en medewerkers hierdoor ervaren, en omdat er daardoor minder toereikende, inclusieve, kennis en innovaties ontwikkeld worden.

#### **Gebrek aan diversiteit in kennisproductie**

Wetenschappelijke studies wijzen op de exclusie van groepen en perspectieven in de inhoud van onderzoek (Schiebinger 2014; Curno et al. 2016). Tijdschriften zoals *Nature* en *The Lancet* geven aan dat dit kan leiden tot verlies van wetenschappelijke kwaliteit. Onderzoek laat zien dat er enerzijds veel wetenschappelijke kwaliteit verloren gaat en dat er anderzijds kostbare en cruciale fouten worden gemaakt, bijvoorbeeld wanneer er bij het opzetten en uitvoeren van onderzoek voorbij wordt gegaan aan sekse- en genderverschillen in het klimaatbeleid, transport, milieu, de zorg en technologie (Schiebinger en Klinge 2013). Zo zijn hart- en vaatziekten doodsoorzaak nummer één bij vrouwen in Europa, maar werd het fenomeen jarenlang alleen bij mannen onderzocht (Maas en Appelman 2010). Er wordt vaak geen rekening gehouden met het feit dat hart- en vaatziekten zich anders voordoen bij vrouwen dan bij mannen (Regitz-Zagrosek 2012). Preklinisch onderzoek vindt ook nog steeds

---

voornamelijk plaats bij mannelijke proefdieren en de sekse van cellen en weefsels wordt nog nauwelijks vermeld (Oertelt-Prigione en Regitz-Zagrosek 2012). Binnen de gezondheidszorg krijgt dit onderwerp wel steeds meer aandacht. Ander onderzoek wijst juist op de overschatting van bijvoorbeeld genderverschillen in onderzoek. Deze verschillen zouden een te grote rol spelen en vooral zijn terug te voeren op biologie. Zo wordt bijvoorbeeld steeds vaker bevestigd dat er geen vaststaande, biologische sekseverschillen te zien zijn in het brein en dat er dus niet zoiets bestaat als een mannenbrein en een vrouwenbrein. Verschillen ontstaan als gevolg van de interactie tussen *nature* en *nurture* (Kleinherenbrink 2014).

Uit onderzoek blijkt ook de noodzaak om etniciteit en gender(identiteit) mee te nemen in onderzoek en technologieën. Zo werd *deep learning* toegepast om huidkanker te ontdekken via foto's, maar was nog geen vijf procent van de gebruikte foto's van personen met een donkere huidskleur. Daardoor is het onbekend hoe effectief deze techniek is voor het ontdekken van huidkanker bij mensen met donkere huidskleuren (Zou en Schiebinger 2018). Ook blijkt dat voor bepaalde AI-systemen witte personen als proefpersoon hebben gediend, waardoor de systemen geen gezichten herkennen van personen van kleur (Smith 2019). Tegelijkertijd zouden technologieën ook stereotyperingen kunnen versterken, bijvoorbeeld wanneer virtuele persoonlijke assistenten allemaal een vrouwenstem hebben (Ni Loideain en Adams 2020), en technologieën een genderdichotomie gebruiken waarmee transgenderpersonen uitgesloten worden en met het verkeerde geslacht worden aangeduid (Keyes 2018). Een gebrek aan diversiteit in het curriculum werkt door in innovaties, waarbij er onvoldoende kennis is over hoe bepaalde problemen zich verschillend kunnen manifesteren of hoe bepaalde innovaties uitsluitend zijn. Dit resulteert uiteindelijk in het te laat of niet diagnosticeren van problemen en daardoor tot structurele ongelijkheden.

## Conclusie en discussie

Het doel van dit artikel was om een coherent overzicht te krijgen van ongelijkheidspraktijken in het hoger onderwijs. Middels de indeling van Schiebinger en Schraudner (2011) van aantallen, instituties en kennis, identificeerden we veertien ongelijkheidspraktijken (zie tabel 3). De meeste ongelijkheidspraktijken (10) en studies (172) gingen over instituties. We vonden twee ongelijkheidspraktijken bij aantallen en twee bij kennis. Er waren echter meer studies over aantallen (69) dan over kennis (28). Een mogelijke verklaring voor dit kennisverschil is dat ongelijkheidspraktijken bij instituties (vooral bij cultuur) en bij aantallen leidt tot duidelijke identificeerbare vormen van ongelijkheid, terwijl bij een gebrek aan diversiteit in het curriculum het gaat om subtiele ongelijkheidspraktijken die moeilijker te (h)erkennen zijn, maar wel een wezenlijk effect hebben op het gevoel van inclusie (Waldring et al. 2015). Uit

---

onze review blijkt namelijk de centrale rol van (on)zichtbaarheid van verschil in de ongelijkheidspraktijken die ervaren worden en de kennis die hierover geproduceerd wordt. We bespreken vier belangrijke bevindingen.

Allereerst vinden we een verschil tussen de ongelijkheidspraktijken die verschillende groepen ervaren, wat afhankelijk is van de zichtbaarheid van identiteitsaspecten. Bij een lagere inschatting van onderwijskwaliteiten gebeurt dit vaak op basis van zichtbare aspecten zoals gender, etniciteit en beperking (Blackburn 2017; Crul 2013; Gibson 2012). Tegelijkertijd wijzen studies erop dat het zichtbaar maken van een onzichtbaar verschil, bijvoorbeeld bij seksuele oriëntatie of onzichtbare beperking, ook kan resulteren in een onderschatting van kwaliteiten van studenten of docenten (Bailey en Miller 2015; Morfiña 2017). Personen met een onzichtbaar verschil bleken dan ook hun identiteit te verbergen om gevolgen te ontwijken. Daarbij blijkt uit onze review dat er veel kennis was over wat een gebrek aan representatie doet met een onzichtbaar verschil (LHBTI+, en soms beperking), maar dat er in de literatuur minder aandacht was voor hoe structurele ongelijkheidspraktijken hen raken en vooral ook hoe ongelijkheidspraktijken in kennis leiden tot ongelijkheid voor studenten en medewerkers met een beperking. Toekomstig onderzoek naar ongelijkheidspraktijken bij personen met een LHBTI+-achtergrond en/of een beperking zou zich daarom moeten focussen op institutionele ongelijkheidspraktijken en ongelijkheidspraktijken binnen kennis(productie).

Ten tweede vinden we dat wanneer sociale groepen dezelfde ongelijkheidspraktijken ervaren, ze daar verschillende gevolgen van ondervinden door de (on)zichtbaarheid van het verschil. Een gebrek aan representatie in aantallen bijvoorbeeld, leidt bij studenten en medewerkers van kleur tot minder herkenning en beperkte toegang tot supportnetwerken (Wolff 2013; De Jong 2014; Arday 2018; Bhopal en Jackson 2013), maar bij LHBTI+-studenten en -medewerkers leidt dit bovendien tot toenemende stress en angst over het (niet) zichtbaar maken van de eigen identiteit (Garvey en Rankin 2015; Evans et al. 2017; Valentine en Wood 2018) en bij studenten en medewerkers met een beperking tot twijfel over het durven opeisen van aanpassingen (Roulstone en Williams 2014). Uit onze review blijkt ook een kennisverschil op dit gebied qua positie: er is vaak meer onderzoek naar studenten, internationaal zien we bijvoorbeeld dat er meer aandacht is voor studenten met een beperking of LHBTI+-achtergrond maar minder voor medewerkers (Roulstone en Williams 2014; Melifont et al. 2019; Pitcher 2017; Valentine en Wood 2018). Qua Nederlandse literatuur zien we hetzelfde bij etniciteit en sociale klasse: er is veelvuldig onderzoek gedaan naar hoe studenten uit verschillende sociale en etnische groepen ongelijkheid ervaren (Wolff 2013; De Jong 2014; Slootman 2014; Rezai et al. 2015) maar minder naar ervaringen van medewerkers met een migratieachtergrond (Ballafkih en Meerman 2009).

Toekomstig onderzoek zou daarom kunnen bestuderen hoe seksualiteit, genderidentiteit, sociale klasse en etniciteit een rol spelen in de kansen die medewerkers

---

krijgen en de kennis die ze kunnen produceren (Henry et al. 2017). Een belangrijke beperking van onze review is dat we niet ingingen op het ondersteunend personeel, die een belangrijk onderdeel vormen van hogeronderwijsinstellingen, maar een wezenlijk andere positie innemen en daardoor mogelijk met andere ongelijkheidspraktijken of gevolgen te maken krijgen. Onderzoek zou daarom ongelijkheidspraktijken bij het ondersteunend personeel in kaart moeten brengen.

Als derde vinden we dat het verschil in gevolgen die sociale groepen ervaren van dezelfde ongelijkheidspraktijken niet alleen verklaard wordt door de (on)zichtbaarheid van het verschil, maar ook door de kruising van verschillen oftewel door intersectionaliteit. Studies tonen dat vrouwen van kleur harder geraakt worden door het ideaalbeeld van een wetenschapper (Kachaf et al. 2015; Gabriel en Tate 2018), dat ze vergeleken met witte vrouwen vaak lager ingeschat worden in onderwijsevaluaties (Chavez en Mitchell 2020; Fan et al. 2019) en dat queer-vrouwen van kleur een combinatie van racisme en homofobie ervaren (Bailey en Miller 2015). Het valt ons op dat in veel studies in onze review er de neiging is om te spreken over algemene groepen. Enerzijds leidt dat ertoe dat er weinig intersectionele kennis beschikbaar is over ongelijkheidspraktijken, waardoor onvoldoende zicht is op de verschillende manifestaties van ongelijkheid. Anderzijds zien we dat studies in het algemeen spreken over LHBTI+, maar dat slechts enkele studies specifiek ingaan op genderidentiteit, waardoor een gebrek aan kennis is over hoe ongelijkheid zich bij transgenderpersonen en non-binaire personen manifesteert (Goldberg et al. 2018; Pitcher 2017; Niccolazo 2016; Pryor 2015; Vaccaro 2012). Toekomstig onderzoek zou meer intersectionele of meer specifiek afgebakende kennis moeten produceren, zodat specifieke ervaringen niet wegvallen onder ‘algemene’ ervaringen.

Tot slot zien we in lijn met Janssens en Steyeart (2019) de verbondenheid van ongelijkheidspraktijken, en het cumulatief effectief daarvan. Zo hebben bijvoorbeeld medewerkers van kleur – door een gebrek aan representatie – beperkter toegang tot supportnetwerken die belangrijk zijn voor het succesvol aanvragen van beurzen en het ontvangen van prijzen (Bonner et al. 2014; Bhopal en Jackson 2013) waardoor zij minder kans maken op een beurs of prijs (Ginther 2011; Foscher et al. 2018). Uit onze review blijkt daarom het belang van het hanteren van een praktijk lens in diversiteitsonderzoek: het verklaren van ongelijkheid door individuele (cognitieve en persoonlijke) kenmerken, zoals vooroordelen (Moss-Rascusin et al. 2012), of door discours, zoals de rol van beleid in het reproduceren van ongelijkheid (Gibson 2015), is onvoldoende om te verklaren hoe ongelijkheid zich op verschillende niveaus manifesteert binnen hogeronderwijsinstellingen (Schiebinger en Schraudner 2011).

Een focus op praktijken laat juist zien hoe ongelijkheidspraktijken op allerlei niveaus binnen hogeronderwijsinstellingen *samen* leiden tot (de instandhouding van) een ongelijke sociale orde (Janssens en Steyeart 2019). Met name in het hoger onderwijs zouden diversiteitsonderzoek en interventies daarom niet alleen moeten gaan over individuele, culturele en institutionele praktijken (Timmers et

---

al. 2010), omdat deze voorbij gaan aan de kennisfunctie van hogeronderwijsinstellingen (Schiebinger en Schraudner 2011). Onze review toont namelijk hoe ongelijkheidspraktijken in kennis leiden tot de (re)productie van (nieuwe) ongelijkheden. Aangezien de verschillende niveaus met elkaar verbonden zijn, is op elk niveau een verandering vereist van het spreken over diversiteit, naar het werkelijk bieden van ruimte aan diversiteit in de praktijk. We bespreken daarom een aantal implicaties voor diversiteitsbeleid, interventies en onderzoek.

Een eerste implicatie voor diversiteitsinterventies is dat deze moeten focussen op zichtbare en onzichtbare verschillen (Ellemers et al. 2018), en vooral ook op subtiele ongelijkheidspraktijken (Waldring et al. 2015). Nu blijkt diversiteitsbeleid vooral te focussen op zichtbare verschillen, terwijl andere ongelijkheden minder aandacht krijgen (Bonjour et al. 2020). Een brede focus op verschillen zou erin kunnen resulteren dat door interventies meerdere ongelijkheden tegelijk aangepakt worden. Een tweede implicatie is dat daarbij een focus op intersectionaliteit noodzakelijk is. Er is in diversiteitsbeleid en diversiteitsonderzoek de neiging om te spreken over ‘algemene’ groepen zoals ‘gender’, waarmee een bepaalde mate van homogeniteit aan ervaringen geïmpliceerd wordt (Pearce en Tzanakou 2019), terwijl onderzoek uitwijst dat een intersectie van verschillen leidt tot wezenlijk andere ervaringen van ongelijkheidspraktijken (Crenshaw 1991). Het gevaar van het niet (h)erkennen van intersectionaliteit is dat er beleid ontwikkeld wordt dat slechts effectief is in het wegnemen van specifieke ongelijkheden terwijl het andere ongelijkheden in stand houdt.

Een derde implicatie is dat er ook gefocust moet worden op inclusie. Verschillende studies onderstrepen dat aandacht voor diversiteit niet automatisch leidt tot inclusie, omdat in de praktijk niet duidelijk merkbaar wordt dat hogeronderwijsinstellingen diversiteit waarderen, waardoor mensen de institutie (willen) verlaten (Ballafkih en Meerman 2009; Mohamed en Beagan 2019). Dit betekent dat er niet alleen aandacht moet zijn voor hoe mensen met verschillende achtergronden dan ‘de norm’ aangetrokken kunnen worden, maar dat er aandacht is voor het aanpassen van die norm zelf (Ghorashi 2020). Dit impliceert een reflectie op de bestaande heersende normen en praktijken, waarbij aandacht moet uitgaan naar hoe verschillende personen deel kunnen uitmaken van een nieuwe gedeelde norm en zichzelf kunnen zijn (Shore et al. 2011).

Een eerste stap kan gezet worden in diversiteitsonderzoek en beleid zelf. Een toekomstige reviewstudie zou bijvoorbeeld de effectiviteit van (huidige) diversiteit-sinterventies om ongelijkheid te bestrijden kunnen bestuderen. We hopen met ons artikel een eerste aanzet daartoe te hebben gegeven door een coherent overzicht te bieden van ongelijkheidspraktijken. Daarbij zou kortom, de focus van diversiteitsonderzoek en diversiteitsinterventies moeten verschuiven van ‘fixing-the-minority’ naar het inclusiever (her)maken van ‘de norm’, waarbij de weg naar gelijkheid begint met het inclusiever en intersectioneel doen van diversiteit in de (onderzoeks-) praktijk.

---

## Literatuur

- Acker, J. (1990) Hierarchies, Jobs, Bodies: A Theory of Gendered Organizations. *Gender and Society*, 4(2): 139-185.
- Acker, J. (2006) Inequality Regimes: Gender, Class, and Race in Organizations. *Gender and Society*, 20(4): 441-464.
- Ahlqvist, V., J. Andersson, L. Söderqvist en J. Tumpane (2015) *A gender neutral process? A qualitative study of the evaluation of research grant applications in 2014*. Stockholm: Swedish Research Council.
- Ahmed, S. (2012) *On Being Included: Racism and Diversity in Institution Life*. Dunham: Duke University Press.
- Ahmed, S. (2019) *What's the Use?* Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Andrews, K. (2019) Blackness, Empire and migration: How Black Studies transforms the curriculum. *Area*, 52(4): 701-707.
- Arday J. (2018) Understanding race and educational leadership in higher education: Exploring the Black and ethnic minority (BME) experience. *Management in Education*, 32(4): 192-200.
- Arday, J. en H.S. Mirza (red.) (2018) *Dismantling Race in Higher Education: Racism, Whiteness and Decolonising the Academy*. London: Palgrave Macmillan.
- Baalen, I. van (2001) Male and Female Language: Growing Together? *Historical Sociolinguistics and Sociohistorical Linguistics*.
- Babcock, L., M.P. Recalde, L. Vesterlund en L. Weingart (2017) Gender Differences in Accepting and Receiving Requests for Tasks with Low Promotability. *American Economic Review*, 107(3): 714-747.
- Bago d'Uva, T. en P. García-Gómez (2020) At ESE females and non-Dutch are lagging behind in rank and earnings. Personal Economics. *Economisch-Statistische Berichten*.
- Bailey, M. en J.S. Miller (2015) When Margins Become Centered: Black Queer Women in Front and Outside of the Classroom. *Feminist Formations*, 27(3): 168-188.
- Baker, K.Q., K. Boland en C.M. Nowik (2012) A Campus survey of faculty and student perceptions of persons with disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(4): 309-329.
- Ballafkih, H. en M. Meerman (2008) De socialisatie van etnisch divers personeel. *Onderzoek van Onderwijs*, 37: 70-73.
- Ballafkih, H., M. Imansoeradi, M. van der Meer en M. Meerman (2009) *Diversiteit in opleiding en werk. Een studie naar de school- en arbeidsloopbanen van hoger opgeleide jongeren in Amsterdam*. Amsterdam: ScienceGuide.
- Banchefsky, S., J. Westfall, B. Park en C.M. Judd (2016) But you don't look like a scientist! Women scientists with feminine appearance are deemed less likely to be scientists. *SexRoles*, 75(4): 95-109.
- Beauchamp-Pryor, K. (2012) From absent to active voices: securing disability equality within higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 16(3): 283-295.
- Beemyn, G. en D. Brauer (2015) e-inclusive college records: Meeting the needs of an increasingly diverse U.S. student population. *Transgender Studies Quarterly*, 2: 478-487.

- 
- Benschop, Y. en M. Brouns (2003) Crumbling Ivory towers: Academic organizing and its gender effects. *Gender, Work & Organization*, 10(2): 194-212.
- Besselaar, P. van den, H. Schiffbaenker, U. Sandström en C. Mom (2018) *Explaining gender bias in ERC grant selection*. Proceedings Science and Technology Indicators (STI 2018). Leiden, september 2018.
- Bhopal, K. (2016) Race, education and inequality. *British Journal of Sociology of Education*, 37(3): 488-497.
- Bhopal, K., H. Brown en J. Jackson (2016) BME academic flight from UK to overseas higher education: Aspects of marginalisation and exclusion. *British Educational Research Journal*, 42(2): 240-257.
- Bhopal, K. en J. Jackson (2013) *The experiences of Black and ethnic minority academics: multiple identities and career progression*. Southampton: University of Southampton EPSRC.
- Bhopal, K. en C. Pitkin (2020) 'Same old story, just a different policy': race and policy making in higher education in the UK. *Race Ethnicity and Education*, 23(4): 530-547.
- Biggs, J., P.H. Hawley en M. Biernat (2017) The Academic Conference as a Chilly Climate for Women: Effects of Gender Representation on Experiences of Sexism, Coping Responses, and Career Intentions. *Sex Roles*, 78(5-6): 394-408.
- Bilimoria, D. en A.J. Stewart (2009) "Don't ask, don't tell": The academic climate for lesbian, gay, bisexual, and transgender faculty in science and engineering. *NWSA Journal*, 21: 85-103.
- Blackburn, H. (2017) The Status of Women in STEM in Higher Education: A Review of the Literature 2007–2017. *Science & Technology Libraries*, 36(3): 235-273.
- Bleijenbergh, I.L., M.L. van Engen en C.J. Vinkenburg (2012) Othering women: fluid images of the ideal academic. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal*, 32(1): 22-35.
- Bonjour, S., L. Mügge en C. Roggeband (2016) Lost in the mainstream? Gender in Dutch political science education. *European Political Science*, 15(3): 303-313.
- Bonner, F.A., F. Tuitt, P.A. Robinson, R.M. Banda en R.L. Hughes (red.) (2014) *Black faculty in the academy: Narratives for negotiating identity and achieving career success*. New York: Routledge.
- Boring, A. (2017) Gender Biases in Student Evaluations of Teachers. *Journal of Public Economic*, 143: 27-41.
- Bourabain, D. (2020) Everyday sexism and racism in the ivory tower: The experiences of early career researchers on the intersection of gender and ethnicity in the academic workplace. *Gender, Work & Organization*, 28(1): 248-267.
- Brink, M.C.L. van den (2010) *Behind the Scenes of Science (1ste ed.)*. Leiden: Pallas.
- Brink, M.C.L. van den (2017) *De zevenkoppige draak van ongelijkheid. Heldinnen en hindernissen in de queeste naar inclusiviteit*. Inaugurele rede, Radboud Universiteit.
- Brink, M. van den en Y. Benschop (2012) Gender practices in the construction of academic excellence: sheep with five legs. *Organization*, 19(4): 507-524.
- Brink, M. van den en Y. Benschop (2014) Gender in Academic Networking: The Role of Gatekeepers in Professorial Recruitment. *Journal of Management Studies*, 51(3): 460-492.
- Brink, M. van den, Y. Benschop en W. Jansen (2010) Transparency in Academic Recruitment: A

- 
- Problematic Tool for Gender Equality? *Organization Studies*, 31(11): 1459-1483.
- Brink, M. van den en L. Stobbe (2009) Doing Gender in Academic Education: The Paradox of Visibility. *Gender, Work & Organization*, 16(4): 451-470.
- Brink, M. van den en L. Stobbe (2014) The support paradox: overcoming dilemmas in gender equality programs. *Scandinavian Journal of Management*, 30(2): 163-174.
- Britton, D.M. (2016) Beyond the Chilly Climate. *Gender & Society*, 31(1): 5-27.
- Broek, A. van den, F. Wartenbergh, J. Bendig-Jacobs, R. Tholen, S. Duysak en J. Nooij (2017) *Monitor beleidsmaatregelen 2016-2017*. Nijmegen: ResearchNed.
- Brown, N. en J. Leigh (2018) Ableism in academia: where are the disabled and ill academics? *Disability & Society*, 33(6): 985-989.
- Brown, N. en J. Leigh (2020) *Ableism in Academia*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Buitendijk, S. en S. Curry (2019) *Equality, Diversity and inclusion at universities: the power of a systematic approach*. LERU Position Paper.
- Chisadza, C., N. Nicholls en E. Yitbarek (2019) Race and gender biases in student evaluations of teachers. *Economics Letters*, 179: 66-71.
- Çolak, F.Z. (2020) *On the Same Campus: acculturation, discrimination, and integration relations between Turkish and Belgian descent university students*. Proefschrift, KU Leuven.
- Craig, S.L., A. Austin, M. Rashidi en M. Adams (2017) Fighting for survival: the experiences of lesbian, gay, bisexual, transgender, and questioning students in religious colleges and universities. *Journal of gay & lesbian social services*, 29(1): 1-24.
- Crenshaw, K. (1991) Mapping the Margins: Intersectionality, Identity Politics, and Violence against Women of Color. *Stanford Law Review*, 43(6): 1241.
- Crul, M. (2000) *De sleutel tot succes. Over hulp, keuzes en kansen in de schoolloopbanen van Turkse en Marokkaanse jongeren van de tweede generatie*. Amsterdam: Het Spinhuis.
- Crul, M. (2013) Snakes and Ladders in Educational Systems: Access to Higher Education for Second-Generation Turks in Europe. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 39(9): 1383-1401.
- Curno, M.J., S. Rossi, I. Hodges-Mameletzis, R. Johnston, M.A. Price en S. Heidari (2016) A Systematic Review of the Inclusion (or Exclusion) of Women in HIV Research. *Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes*, 71(2): 181-188.
- Doorne-Huiskes, A. van (1979) *Vrouwen en beroeps participatie. Een onderzoek onder gehuwde vrouwelijke academici*. Proefschrift, Rijksuniversiteit Utrecht.
- Dutt, K., D.L. Pfaff, A.F. Bernstein, J.S. Dillard en C.J. Block (2016) Gender differences in recommendation letters for postdoctoral fellowships in geoscience. *Nature Geoscience*, 9(11): 805-808.
- Elffers, L. (2016) *Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo. Een ketenbenadering*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Elffers, L. en M. Vervoort (2018) *Op weg naar het hbo*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Ellemers, N. (2018) Gender Stereotypes. *Annual Review of Psychology*, 69: 275-298.
- Ellemers, N., O. Sahin, W.S. Jansen en J. van der Toorn (2018) Naar effectief diversiteitsbeleid. Het bouwen van bruggen tussen wetenschap en praktijk. *Gedrag en Organisatie*, 31(4): 409-428.
- Ellis, S.J. (2009) Diversity and inclusivity at university: a survey of the experiences of lesbian, gay,



- 
- bisexual and trans (LGBT) students in the UK. *Higher Education*, 57(6): 723-739.
- Enders, J. en E. de Weert (2009) *The changing face of academic life*. London: Palgrave MacMillian.
- Equality Charter Unit (2020) *Equality + Higher Education: staff statistical report 2020*. York: Advance HE.
- Essed, P. (2005) Gendered preferences in racialized spaces: Cloning the physician. *Racialization: Studies in theory and practice*, 227-247.
- Evans, R., J.L. Nagoshi, C. Nagoshi, J. Wheeler en J. Henderson (2017) Voices from the stories untold: Lesbian, gay, bisexual, trans, and queer college students' experiences with campus climate. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 29(4): 426-444.
- Fan, Y., L.J. Shepherd, E. Slavich, D. Waters, M. Stone, R. Abel en E.L. Johnston (2019) Gender and cultural bias in student evaluations: Why representation matters. *PLOS ONE*, 14(2): e0209749.
- Felten, H. (2019) *De invloed van educatie over slavernij- en koloniaal verleden uit meerdere perspectieven*. Utrecht: Kennisplatform Integratie & Samenleving.
- Fine, L.E. (2011) Minimizing heterosexism and homophobia: Constructing meaning of out campus LGB life. *Journal of Homosexuality*, 58(4): 521-546.
- Fisher, V. en S. Kinsey (2014) Behind closed doors! Homosocial desire and the academic boys club. *Gender in Management: An International Journal*, 29(1): 44-64.
- Foschi, M. (2000) Double Standards for Competence: Theory and Research. *Annual Review of Sociology*, 26: 21-42.
- Gabriel, D. en S.A. Tate (2018) *Inside the Ivory Tower*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Garvey, J. en S. Rankin (2015) The influence of campus experiences on the level of outness among trans-spectrum and queer-spectrum students. *Journal of Homosexuality*, 62: 374-393.
- Garvey, J.C. en S.R. Rankin (2015) Making the grade? Classroom climate for LGBTQ students across gender conformity. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 52(2): 190-203.
- Garvey, J.C., D.D. Squire, B. Stachler en S. Rankin (2018) The impact of campus climate on queer-spectrum student academic success. *Journal of LGBT Youth*, 15(2): 89-105.
- Gaucher, D., J. Friesen en A.C. Kay (2011) Evidence that gendered wording in job advertisements exists and sustains gender inequality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(1): 109-128.
- Ghorashi, H. (2006) *Paradoxen van culturele erkenning: management van diversiteit in nieuw Nederland*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.
- Ghorashi, H. (2020) Taking racism beyond Dutch innocence. *European Journal of Women's Studies*, 1-6.
- Gibson, S. (2012) Narrative accounts of university education: socio-cultural perspectives of students with disabilities. *Disability & Society*, 27(3): 353-369.
- Gibson, S. (2015) When rights are not enough: What is? Moving towards new pedagogy for inclusive education within UK universities. *International Journal of Inclusive Education*, 19(8): 875-886.
- Ginther, D.K., W.T. Schaffer, L.L. Haak en R. Kington (2011) Race Disparity in Grants-Response. *Science*, 334(6058): 899-901.
- Goede, M. de, R. van Veelen en D. Derks (2016) *Financiële beloning van Mannen En Vrouwen in de Wetenschap*. Utrecht. Verkregen op 10 juni 2021, [https://www.lnvh.nl/uploads/moxiemana-](https://www.lnvh.nl/uploads/moxiemana)

---

ger/375.pdf.

- Goldberg, A.E. (2018) *Transgender students in higher education*. Los Angeles: The Williams Institute.
- Greenaway, P.V. en K.M. Turetsky (2020) Socioecological diversity and inclusion: a framework for advancing diversity science. *Current Opinion in Psychology*, 32: 171-176.
- Griffin, K.A., E.L. Cunningham en C.A.G. Mwangi (2016) Defining diversity: ethnic differences in black students' perceptions of racial climate. *Journal of Diversity in Higher Education*, 9(1): 34-49.
- Guarino, C.M. en V.H. Borden (2017) Faculty service loads and gender: Are women taking care of the academic family? *Research in Higher Education*, 58(6): 672-694.
- Hammana, Z. (2019) Dekoloniseren van het onderwijs. *Sociologie Magazine*, 16-17.
- Hannam-Swain, S. (2018) The additional labour of a disabled PhD student. *Disability & Society*, 33(1): 138-142.
- Heijstra, T.M., F.S. Steinhorsdóttir en T. Einarsdóttir (2017) Academic career making and the double-edged role of academic housework. *Gender and Education*, 29(6): 764-780.
- Heilman, M.E., F. Manzi en S. Braun (2015) Presumed incompetent: Perceived lack of fit and gender bias in recruitment and selection. In: A.M. Broadbridge en S. L. Fielden (red.) *Handbook of gendered careers in management: Getting in, getting on, getting out*. Cheltenham: Edward Elgar, 90-104.
- Henderson, E.F. en M.-P. Moreau (2019) Carefree conferences? Academics with caring responsibilities performing mobile academic subjectivities. *Gender and Education*, 32(1): 70-85.
- Henry, F., E. Dua, A. Kobayashi, C. James, P. Li, H. Ramos en M.S. Smith (2017) Race, Racialization and Indigeneity in Canadian Universities. *Race, Ethnicity and Education*, 20(3): 300-314.
- Herschberg, C. (2019) *Through the gates of the neoliberal academy: the (re)production of inequalities in the recruitment and selection of early career researchers*. Proefschrift, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Herschberg, H., Y. Benschop en M. van den Brink (2018) Gender practices in the construction of excellence: A comparative Analysis. In: A. Murgia en B. Poggio (red.) *Gender and Precarious Research Careers: a Comparative Analysis*. London: Routledge.
- Herschberg, C., C.J. Vinkenburgh, I.L. Bleijenbergh en M.L. van Engen (2014) Dare to care: Negotiating organizational norms on combining career and care in an engineering faculty. In: D. Bilimoria en L. Lord (red.) *Women in STEM careers: International perspectives on increasing workforce participation, advancement and leadership*. Cheltenham: Edward Elgar, 204-234.
- Hill Collins, P. en S. Bilge (2016) *Intersectionality*. Malden: Polity Press
- Horvath, L.K. en S. Szczyzny (2015) Reducing women's lack of fit with leadership positions? Effects of the wording of job advertisements. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 25(2): 316-328.
- Inckle, K. (2018) Unreasonable adjustments: the additional unpaid labour of academics with disabilities. *Disability & Society*, 33(8): 1372-1376.
- Inspectie van het Onderwijs (2019) *De staat van het onderwijs 2019*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

- 
- Jansen, W.S., C. Kröger, J. van der Toorn en N. Ellemers (2021) The right thing to do or the smart thing to do? How communicating moral or business motives for diversity affects the employment image of Dutch public and private sector organizations. *Journal of Applied Social Psychology*, 51(7): 746-759.
- Jayakumar, U.M., T.C. Howard, W.R. Allen en J.C. Han (2009) Racial privilege in the professoriate: An exploration of campus climate, retention, and satisfaction. *The Journal of Higher Education*, 80(5): 538-563.
- Jong, M. de (2012) *Ik ben die Marokkaan niet! Onderzoek naar identiteitsvorming van Marokkaans-Nederlandse hbo-studenten*. Amsterdam: VU University Press.
- Jong, M. de (2014) *Diversiteit in het hoger onderwijs—over allochtoon en autochtoon*. Groningen: Noordhoff.
- Jong, M. de en H. Nelis (2018) *Help, onze school is gekleurd: de toekomst begint in het onderwijs*. Amsterdam: Nijgh & Van Ditmar.
- Jong, S. de, R. Icaza-Garcia, R. Vázquez en S. Withaecx (2017) Editorial: Decolonising the University. *Tijdschrift voor Genderstudies*, 20(3): 227-231.
- Kachchaf, R., L. Ko, A. Hodari en M. Ong (2015) Career–life balance for women of color: Experiences in science and engineering academia. *Journal of Diversity in Higher Education*, 8(3): 175-191.
- Keashly, L. en J.H. Neuman (2010) Faculty Experiences with Bullying in Higher Education. *Administrative Theory & Praxis*, 32(1): 48-70.
- Keyes, O. (2018) The misgendering machines: Trans/HCI implications of automatic gender recognition. *Proceedings of the ACM on Human-Computer Interaction*, 2.
- Kleinherenbrink, A. (2014) Mapping plasticity: Sex/gender and the changing brain. *Tijdschrift voor Genderstudies*, 17(4): 305-326.
- Lamont, M. (2017) *Prisms of Inequality: Moral Boundaries, Exclusion, and Academic Evaluation*. Amsterdam: Praemium Erasmianum Foundation.
- Lancet (2019) Special issue on Advancing women in science, medicine, and global health. 393, 10171: 493-610.
- LaSala, M.C., D.A. Jenkins, D.P. Wheeler en K.I. Fredriksen-Goldsen (2008) LGBT Faculty, Research, and Researchers: Risks and Rewards. *Journal of Gay & Lesbian Social Services*, 20(3): 253-267.
- Lee, R. van der en N. Ellemers (2015) Gender contributes to personal research funding success in the Netherlands. *PNAS*, 112: 12349–12353.
- Leslie, S.J., A. Cimpian, M. Meyer en E. Freeland (2015) Expectations of brilliance underlie gender distributions across academic disciplines. *Science*, 347: 262-265.
- Leyerzapf, H. (2019) *Doing Diversity: unsettling the Self-Other binary: Cultural diversity in Dutch academic health care*. Proefschrift, Vrije Universiteit Amsterdam.
- LNVH (2020) *Monitor Vrouwelijke Hoogleraren 2020*. Verkregen op 10 juni 2021, <https://www.lnvh.nl/monitor2020/>.
- Maas, A.H.E.M. en Y.E.A. Appelman (2010) Gender differences in coronary heart disease. *Netherlands Heart Journal*, 18(12): 598-603.

- 
- Macfarlane, B. (2016) Collegiality and performativity in a competitive academic culture. *Higher Education Review*, 48: 31-50.
- MacNell, L., A. Driscoll en A.N. Hunt (2015) What's in a Name: Exposing Gender Bias in Student Ratings of Teaching. *Journal of Collective Bargaining in the Academy*, 40: 291-303.
- Martin, S. (2016) Gender, teaching evaluations and professional success in political science. *Political science & politics*, 49(2): 313-319.
- Meerman, M., H. Ballafkih en D. van Middelkoop (2015) Diversiteit in het opleidingsteam: een studie naar het gebruik en de effecten. *Tijdschrift voor hoger onderwijs*, 33(3): 39-53.
- Meerman, M. en R. Gründemann (2013) Etnische diversiteit in teams: een case uit de praktijk van het hoger beroepsonderwijs. *Tijdschrift voor HRM*, 4: 23-44.
- Meeuwisse, M. (2012) *Being smart is not enough: the role of psychosocial factors in study success of ethnic minority and ethnic majority students*. Rotterdam: EUR/Risbo.
- Meeuwisse, M., S.E. Severiens en M.P. Born (2010) Learning Environment, Interaction, Sense of Belonging and Study Success in Ethnically Diverse Student Groups. *Research in Higher Education*, 51(6): 528-545.
- Mellifont, D., J. Smith-Merry, H. Dickinson, G. Llewellyn, S. Clifton, J. Ragen, M. Raffaele en P. Williamson (2019) The ableism elephant in the academy: a study examining academia as informed by Australian scholars with lived experience. *Disability & Society*, 34(7-8): 1180-1199.
- Mengel, F., J. Sauermann en U. Zölitz (2019) Gender Bias in Teaching Evaluations. *Journal of the European Economic Association*, 17(2): 535-566.
- Merchant, W., S. Read, S. D'Evelyn, C. Miles en V. Williams (2019) The insider view: tackling disabling practices in higher education institutions. *Higher Education*, 80(2): 273-287.
- Middelkoop, D. van en M. Meerman (2014) *Studiesucces en diversiteit: en wat hbo-docenten daarmee te maken hebben*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.
- Misra, J., J.H. Lundquist en A. Templer (2012) Gender, work time, and care responsibilities among faculty. *Sociological Forum*, 27: 300-323.
- Mitchell, K.M.W en J. Martin (2018) Gender Bias in Student Evaluations. *Political Science & Politics*, 51(3): 648-652.
- Mitchell, S.M. en V.L. Hesli (2013) Women Don't Ask? Women don't say no? Bargaining and Service in the Political Science Profession. *Political Science & Politics*, 46(2): 355-369.
- Mohamed, T. en B.L. Beagan (2019) 'Strange faces' in the academy: experiences of racialized and indigenous faculty in Canadian universities. *Race, Ethnicity and Education*, 22(3): 338-354.
- Moher, D., A. Liberati, J. Tetzlaff, D.G. Altman en Prisma Group (2009) Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *PLoS medicine*, 6(7): e1000097.
- Moher, D., L. Shamseer, M. Clarke, D. Gherishi, A. Liberati en M. Petticrew (2015) Preferred reporting items for systematic review and meta-analysis protocols (PRISMA-P) 2015 statement. *Systematic reviews*, 4(1): 1-9.
- Moriña, A. (2017) Inclusive education in higher education: challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1): 3-17.
- Moriña, A., M. Cortés-Vega en V.M. Molina (2015) Faculty training: an unavoidable requirement for approaching more inclusive university classrooms. *Teaching in Higher Education*, 20(8):

---

795-806.

- Moss-Racusin, C.A., J.F. Dovidio, V.L. Brescoll, M.L. Graham en J. Handelsman (2012) Science faculty's subtle gender biases favor male students. *PNAS* 109, 14: 474-479.
- Mullins, L. en M. Preyde (2013) The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28(2): 147-160.
- Murgia, A. en B. Poggio (2018) *Gender and Precarious Research Careers*. London: Taylor & Francis.
- Naezer, M., M.C.L. van den Brink en Y. Benschop (2019) *Harassment in Dutch academia: Exploring manifestations, facilitating factors, effects and solutions*. LNVH: Utrecht.
- Nature* (2014) Editorial Special Issue 'Diversity Challenges', 513: 279.
- Ng, R.K. (2013) Ethnic Diversity among University Faculty. *Sojourners: Undergraduate Journal of Sociology*, 5: 50-66.
- Nicolazzo, Z. (2016) "Just go in looking good": The resilience, resistance, and kinship-building of trans college students. *Journal of College Student Development*, 57(5): 538-556.
- Nielsen, M.W. (2016) Limits to meritocracy? Gender in academic recruitment and promotion processes. *Science and Public Policy*, 43(3): 386-399.
- Ni Loideain, N. en R. Adams (2020) From Alexa to Siri and the GDPR: The gendering of Virtual Personal Assistants and the role of Data Protection Impact Assessments. *Computer Law & Security Review*, 36: 1-14.
- Noon, M. en K. Morrell (2013) *The Realities of Work: Experiencing Work and Employment in Contemporary Society* (4th ed.). London: Red Globe Press.
- O'Connor, P., C. O'Hagan, E.S. Myers, L. Baisner, G. Apostolov, I. Topuzova, ... en H. Caglayan (2020) Mentoring and sponsorship in higher education institutions: men's invisible advantage in STEM? *Higher Education Research & Development*, 1-14.
- Oertelt-Prigione, S. en V. Regitz-Zagrosek (2011) *Sex and Gender Aspects in Clinical Medicine*. Springer.
- Paulk, A., J. Murray, A. Hunt en Y. Williams (2017) An assessment of campus climate among sexual minority college students. *Research in higher education journal*, 33: 1-10.
- Phipps, A. en L. McDonnell (2016) *A review of Imperial College's institutional culture and its impact on gender equality*. London: Imperial College.
- Picardi, I. (2019) The glass door of academia: Unveiling new gendered bias in academic recruitment. *Social Sciences*, 8(5): 160.
- Pitcher, E.N. (2017) 'There's stuff that comes with being an unexpected guest': experiences of trans\* academics with microaggressions. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 30(7): 688-703.
- Pryor, J.T. (2015) Out in the classroom: Transgender student experiences at a large public university. *Journal of College Student Development*, 56(5): 440-455.
- Rankin, S., W.J. Blumenfeld, G.N. Weber en S. Frazer (2010) *State of higher education for lesbian, gay, bisexual and transgender people*. Charlotte: Campus Pride.
- Regitz-Zagrosek, V. (2012) Sex and gender differences in health. *EMBO reports*, 13(7): 596-603.
- Rezai, S., M. Crul, S. Severiens en E. Keskiner (2015) Passing the torch to a new generation: educational support types and the second generation in the Netherlands. *Comparative Migration*

- 
- Studies*, 3(1): 1-17.
- Rivera, L.A. (2017) When Two Bodies Are (Not) a Problem: Gender and Relationship Status Discrimination in Academic Hiring. *American Sociological Review*, 82(6): 1111-1138.
- Roulstone, A. en J. Williams (2014) Being Disabled, Being A Manager: 'Glass Partitions' and Conditional Identities in the Contemporary Workplace. *Disability & Society*, 29(1): 16-29.
- Schiebinger L. en I. Klinge (2013) *Gendered innovations. How gender analysis contributes to research*. Brussels: European Commission Report.
- Schiebinger, L. en M. Schraudner (2011) Interdisciplinary approaches to achieving gendered innovations in science, medicine and engineering. *Interdisciplinary Science Reviews*, 36(2): 154-167.
- Schneider, S.L. (2013) The international standard classification of education 2011. *Comparative Social Research*, 30: 365-379.
- Schoen, C. en A.-S. Gnehm (2019) Can Gendered Wording in Job Advertisements Affect the Proportion of Female Managers? *Academy of Management Proceedings*, 1: 16576.
- SCP (2020) *Ervaren discriminatie in Nederland II*. Den Haag: Sociaal Cultureel Planbureau.
- Seelman, K.L. (2014) Recommendations of transgender students, staff, and faculty in the USA for improving college campuses. *Gender and Education*, 26(6): 618-635.
- Shapiro, J.R. en A.M. Williams (2011) The Role of Stereotype Threats in Undermining Girls' and Women's Performance and Interest in STEM Fields. *Sex Roles*, 66(3-4): 175-183.
- Shore, L.M., A.E. Randel, B.G. Chung, M.A. Dean, K. Holcombe Ehrhart en G. Singh (2011) Inclusion and Diversity in Work Groups: A Review and Model for Future Research. *Journal of Management*, 37(4):1262-1289.
- Sian, K. (2017) Being Black in a White World: Understanding Racism in British Universities. *Journal on Collective Identity Research*, 2: papel 176.
- Slootman, M. (2014) *Soulmates. Reinvention of ethnic identification among higher educated second generation Moroccan and Turkish Dutch*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Slootman, M. en R. Wolff (2017) *Diversity monitor 2017: Enrolment, dropout, and graduation at three universities (EUR, VU and LU). A synthesis*. Amsterdam/Rotterdam: Vrije Universiteit Amsterdam & Risbo/Erasmus University Rotterdam.
- Smith, C. (2019) Intentionally Ethical AI Experiences. *Journal of Usability Studies*, 14(4): 181-186.
- Smith, S.A., E. Woodhead en C. Chin-Newman (2019) Disclosing accommodation needs: exploring experiences of higher education students with disabilities. *International Journal of Inclusive Education*, 0: 1-17.
- Sniekers, M. (2020) *Acknowledging the agency of young mothers: a qualitative study into youth, motherhood and socioeconomic independence*. Proefschrift, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Spierings, N. en M.L. Janssen (2016) Gender in het huidige sociologieonderwijs: Thema en/of perspectief? *Tijdschrift voor Genderstudies*, 19(2): 165-185.
- Stringer, R., D. Smith, R. Spronken-Smith en C. Wilson (2018) 'My entire career has been fixed term': Gender and precarious academic employment at a New Zealand university. *New Zealand Sociology*, 33(2): 169-201.
- Sue, D.W., C.M. Capodilupo, G.C. Torino, J.M. Bucceri, A.M.B. Holder, K.L. Nadal en M. Esquilin (2007) Racial microaggressions in everyday life: Implications for clinical practice. *American*

- 
- Psychologist*, 62(4): 271-286.
- Tetreault, P.A., R. Fette, P.C. Meidlinger en D. Hope (2013) Perceptions of campus climate by sexual minorities. *Journal of Homosexuality*, 60(7): 947-964.
- Tilburg University (2018) *Onderzoeksrapport 'Beloningsverschillen M/V aan Tilburg University*. Verkregen op 10 juni 2021, <https://www.tilburguniversity.edu/sites/tiu/files/download/Onderzoeksrapport%20Beloningsverschillen%20mv%20Tilburg%20University.pdf>.
- Tzanakou, C. en R. Pearce (2019) Moderate feminism within or against the neoliberal university? The example of Athena SWAN. *Gender, Work & Organization*, 26(8): 1191-1211.
- Vaccaro, A. (2012) Campus microclimates for LGBT faculty, staff, and students: An exploration of the intersections of Social identity and campus roles. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 49(2): 429-446.
- Valentine, G. en N. Wood (2018) *The experiences of lesbian, gay and bisexual staff and students in higher education*. Verkregen op 10 juni 2021, <https://www.equalityhumanrights.com/sites/default/files/research-summary-39-experiences-of-lesbian-gay-bisexual-higher-education.pdf>.
- Valian, V. (1999) *Why So Slow? The Advancement of Women* (Revised ed.). Cambridge: MIT Press.
- Vázquez, R. (2015) Decolonial practices of learning. In: J. Friedman, V. Haverkate, B. Oomen, E. Park, en M. Sklad (red.) *Going glocal in higher education. The theory, teaching and measurement of global citizenship*. Middelburg: UCR, 92-100.
- Veelen, R. van en B. Derks (2019) *Verborgene verschillen in werktaken, hulpbronnen en onderhandelingen over arbeidsvoorwaarden tussen vrouwelijke en mannelijke wetenschappers in Nederland*. Verkregen op 10 juni 2021, [https://www.lnvh.nl/uploads/moxiemanager/LNVH\\_rapport\\_-\\_verborgen\\_MV\\_verschillen\\_in\\_werktaken\\_hulpbronnen\\_en\\_onderhandelingen\\_in\\_de\\_wetenschap.pdf](https://www.lnvh.nl/uploads/moxiemanager/LNVH_rapport_-_verborgen_MV_verschillen_in_werktaken_hulpbronnen_en_onderhandelingen_in_de_wetenschap.pdf).
- Verdonk, P. en J. Janczukowicz (2018) Editorial: Diversity in Medical Education. *MedEdPublish*, 7(1): 1.
- Verdonk, P., M. Muntinga en G. Croiset (2016) Gender en diversiteit in het geneeskundeonderwijs. *Tijdschrift voor Genderstudies*, 19(2): 225-239.
- Vosko, L.F. (2010) *Managing the margins: gender, citizenship and the international regulation of precarious employment*. Oxford: Oxford University Press.
- Walden, K. (2019) *Studerende moeders: een aantal heterogene marginale individuen binnen Erasmus University*. Masterscriptie.
- Waldring, I., M. Crul en H. Ghorashi (2015) Discrimination of second-generation professionals in leadership positions. *Social Inclusion*, 3(4): 38-49.
- Ward, K. (2003) Faculty service roles and the scholarship of engagement. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 29: 5.
- Waterfield, B., B.B. Beagan en M. Weinberg (2018) Disabled academics: a case study in Canadian universities. *Disability & Society*, 33(3): 327-348.
- Wekker, G., M.W. Slotman, R. Icaza en R. Vazquez (2016) *Diversiteit is een werkwoord: Rapport commissie diversiteit Universiteit van Amsterdam*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- White, K. en B. Bagilhole (2013) Continuity and change in academic careers. In: B. Bagilhole en K. White (red.) *Generation and gender in academia*. London: Palgrave Macmillan, 169-195.

- 
- Winslow, S. (2010) Gender inequality and time allocations among academic faculty. *Gender & Society*, 24(6): 769-793.
- Winter-Koçak, S. de, E. Klooster, L. Reches en M. Badou (2021) *Hoogopgeleiden met een migratieachtergrond over een gestapelde onderwijsroute en het belang van steun*. Utrecht: Kennisplatform Integratie & Samenleving.
- 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)*. Amsterdam: Amsterdam Institute for Social Science Research.
- Wolff, R. en M. de Jong (2018) *Doceren voor een inclusieve klas. Een literatuurstudie ter voorbereiding op docenttrainingen in het hoger (beroeps)onderwijs*. Rotterdam: Hogeschool Inholland/Erasmus Universiteit.
- Zambrana, R.E., A.H. Wingfield, B. Davila, L.M. Lapeyrouse, T. Hoagland en R.B. Valdez (2016) Blatant, Subtle and Insidious: URM Faculty Perceptions of Discriminatory Practices in Predominantly White Institutions. *Sociological Inquiry*, 87(2): 207-232.
- Zijlstra, W., H. Asper, A. Amrani, M. Tupan-Wenno en N. van Stapele (2013) *Generiek is divers: sturen op studiesucces in een grootstedelijke context*. Utrecht: ECHO.
- Zou J. en L. Schiebinger (2018) AI can be sexist and racist – it's time to make it fair. *Nature*, 559: 324-326.
- 

## Over de auteurs

**Zakia Essanhaji** is onderzoeker bij de afdeling Sociologie aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Haar onderzoek richt zich op diversiteit en racisme in kennisproductie. Ze bestudeert hoe er in en door diversiteitsbeleid en diversiteitsonderzoek specifieke 'problemen' van diversiteit geproduceerd worden die structuren van ongelijkheid – waarvan het diversiteitsbeleid en diversiteitsonderzoek stelt deze aan te pakken – juist reproduceren in plaats van veranderen.

**Marieke Van den Brink** is hoogleraar Gender and Diversity bij de faculteit Sociale Wetenschappen aan de Radboud Universiteit Nijmegen en wetenschappelijk directeur van Radboud Gender and Diversity Studies. Haar onderzoek richt zich op gender en diversiteit in organisaties. Ze bestudeert met name hoe organisaties kunnen leren en veranderen, hoe macht en weerstand daarin opereren en op welke manieren *change agents* mogelijk (inclusieve) verandering teweeg kunnen brengen binnen organisaties.