

De introductie van een personeelsbevraging als handige tool in de ontwikkeling van een beleid rond diversiteit in het (hoger) onderwijs

Een case uit het Vlaamse onderwijslandschap

Kim Boudiny, David Corradi, Hilde De Vleeschhouwer & Sabine De Clercq

Samenvatting: Studies rond diversiteit in het (hoger) onderwijs focussen vaak op *studenten* met diversiteitskenmerken. Het huidig onderzoek tracht een bijdrage te leveren aan de relatief onderbelichte groep van studies die de attitudes en/of gedragingen van *docenten* bestuderen. Aan de hand van surveydata verzameld bij docenten van één faculteit aan een Vlaamse Universiteit ($N=60$) werden attitudes en gedragingen in kaart gebracht, dit zowel in hun onderlinge relatie als in hun relatie tot beleidsrelevante achtergrondkenmerken. Resultaten suggereren dat er nog vaak een discrepantie bestaat tussen attitude en gedrag. De mate dat docenten zich bekwaam voelen om diversiteitssensitieve initiatieven te integreren in hun onderwijspraktijk lijkt hier een rol in te spelen. Een aantal (achtergrond)kenmerken, zoals het ooit gevolgd hebben van een diversiteitsopleiding en het percentage van de totale werktijd dat besteed wordt aan onderwijs, vertonen een significante relatie met diversiteitsattitude en/of -gedrag. Beleidsadviezen worden geformuleerd voor de implementatie van een tweesporenbeleid waarbij zowel attitudes als gedragingen van docenten in rekening worden gebracht.

Trefwoorden: diversiteitspersoneelsbevraging, docentengedragingen, docentenattitudes, tweesporenbeleid.

Auteurs: K. Boudiny (kim.boudiny@uantwerpen.be) is via het Universitair Fonds voor Onderwijs-ontwikkeling (UFOO) werkzaam bij de Faculteiten Ontwerpwetenschappen & Sociale Wetenschappen van de Universiteit Antwerpen.

Dr. D. Corradi (david.corradi@uantwerpen.be) is werkzaam bij de Faculteit Ontwerpwetenschappen, Universiteit Antwerpen.

H. De Vleeschhauer (hilde.devleeschhauer@uantwerpen.be) is werkzaam bij de Faculteit Ontwerpwetenschappen, Universiteit Antwerpen.

S. De Clercq (sabine.declercq@uantwerpen.be) is werkzaam bij de Faculteit Ontwerpwetenschappen, Universiteit Antwerpen.

Introductie

Steeds vaker wordt aan diversiteit als thema aandacht besteed in het hogeronderwijsbeleid in Nederland en België. Meer studenten stromen in, waarbij ook de diversiteit tussen studenten toeneemt. Grootschalige studies uit Nederland en België met cijfers sinds de jaren '90 wijzen op een gestage toename in het hoger onderwijs van het aandeel studenten met een niet-westerse achtergrond (bv. Inspectie van het Onderwijs, 2009; Rottiers, Defrancq, & Rouwens, 2004). Ook uit meer recente cijfers blijkt dat onder andere studenten met een andere thuistaal of migratieachtergrond (UAntwerpen, 2019) en studenten met een functiebeperking (KU Leuven, 2019) steeds meer hun toegang vinden.

Desondanks blijven studenten uit kansengroepen globaal genomen ondervertegenwoordigd in het hoger onderwijs. Ook het studiesucces van deze studenten ligt substantieel lager dan dat van studenten uit niet-kansengroepen (UAntwerpen, 2019). Potentiële beleidsacties, zoals beschreven in recente universitaire diversiteitsactieplannen (VLIR, 2018), richten zich dan ook op acties om onder andere deze prestatiekloof te dichten. De huidige studie kan een bijdrage leveren tot de concretisering van enkele diversiteitsacties via een focus op een tot nog toe onderbelicht aspect in de wetenschappelijke literatuur.

Onderzoek over hoger onderwijs is – op het vlak van diversiteit – in drie globale groepen op te delen. Een eerste groep studies focust zich voornamelijk op studenten met diversiteitskenmerken (bv. Budescu & Budescu, 2014). Deze studies, hoofdzakelijk uit het buitenland, geven aan dat studenten uit minderheidsgroepen (bv. Cotton, Joyner, George, & Cotton, 2016; HEFCE, 2018), uit lagere socio-economische klassen (bv. Claro, Paunesku, & Dweck, 2016; Croizet & Dutrévis, 2004) en vrouwelijke studenten (bv. O’Dea, Lagisz, Jennions, & Nakagawa, 2018; Spencer, Logel, & Davies, 2016) soms de academische (Cuseo, 2012) of sociale vaardigheden of de ingesteldheid missen om even succesvol te zijn als studenten *zonder* deze specifieke kenmerken.

Een tweede groep studies focust zich op de schoolcultuur in het (hoger) onderwijs (Hurtado, 2013; Valcke, 2014). Volgens studies – veelal uit Noord-Amerika – kan een diversiteitsgevoelig of -gericht campusklimaat nodig zijn om de kansen van minderheden te vergroten (Chang, Denson, Saenz, & Misa, 2006; Corradi, Nicolai, & Levrau, 2019; Hurtado, Ruiz Alvarado, & Guillermo-Wann, 2015). Uit deze studies

blijkt dat studenten, die zich aanvaard voelen op een campus, aangeven meer te studeren en een kleinere kans hebben om uit te vallen dan studenten die zich minder goed voelen.

Een derde groep studies onderzoekt de rol van docenten wat betreft diversiteit in het onderwijs (bv. Sciame-Giesecke, Roden, & Parkison, 2009). Docenten vormen, in de (didactische) interactie met studenten en in het vorm geven van en aan curricula, belangrijke actoren in de competentieontwikkeling van studenten. Een groeiende groep studies rond *ethnicity matching* (voornamelijk uit de Verenigde Staten en m.b.t. het secundair onderwijs) toont bijvoorbeeld dat studenten waarvan de docenten een gelijkaardige gender en/of etnische achtergrond hebben, beter lijken te scoren, zich beter in hun vel voelen en minder kans hebben om uit te vallen tijdens hun studies (bv. Chern & Halpin, 2016; Egalite & Kisida, 2018; Kim & Corcoran, 2018). Toch blijft deze derde groep van studies, met een focus op docenten in hun relatie met of attitude ten aanzien van diversiteit, tot nog toe onderbelicht in de onderzoeksliteratuur. Er zijn aanzienlijk minder instrumenten ontwikkeld om de attitudes of gedragingen van docenten in kaart te brengen dan om de ervaringen van studenten te bestuderen. Hieraan gekoppeld is het onderzoek dat wel bestaat vaak sterk verengt. Onderzoek naar diversiteitsthema's als '*implicit bias*' (Forscher, et al., 2016) of '*stereotype threat*' (Spencer, et al., 2016) focussen zich veelal op één enkel aspect van diversiteit (bv. gender, etnisch-culturele achtergrond of leeftijd) waar docenten in het hoger onderwijs vat op kunnen hebben, waardoor andere aspecten van het brede diversiteitsspectrum gemist worden of onderbelicht blijven.

Het is bovendien zinvol om *simultaan* attitudes en gedragingen van docenten in kaart te brengen. Uit meta-analyses blijkt immers dat trainingsprogramma's, die een onbewuste voorkeur (implicit bias) of afkeur ten aanzien van vrouwen in academische settings trachten aan te kaarten, voornamelijk impact hebben op de attitudes van academisch personeel. Afgaande op zelf-rapporteringen lijken gedragingen significant minder te veranderen, ook na een langere periode (Tyler, 2018; Forscher et al., 2016). Een meer uitgebreide meta-analyse van Kurdi et al. (2018) geeft eveneens aan dat de relatie tussen impliciete overtuigingen (goed-slecht) over antagonistische groepen (bv. oudere en jongere) niet eenduidig gerelateerd is met (al dan niet negatieve) gedragingen ten aanzien van deze groepen.

Eén potentieel waardevol instrument om *gedragingen* van docenten in kaart te brengen vinden we bij Laird (2011), die via exploratieve factoranalyse een schaal rond "diversity inclusivity" voorstelt. Dergelijke schaal waarbij op basis van zelf-rapporteringen in kaart wordt gebracht in welke mate docenten diversiteit integreren in hun onderwijspraktijk zou, ingebed in een *ruimere* diversiteitspersoneelsbevraging (met ook oog voor de attitudes van docenten), een beeld kunnen geven van de cultuur, gevoeligheden en uitdagingen wat betreft het brede concept van diversiteit. De huidige studie bestaat uit dergelijke personeelsbevraging, waarbij het door Laird

(2011) geponeerd instrument vertaald en verder onderzocht wordt. Lairds schaal is tot nog toe slechts in beperkte mate opgepikt door andere auteurs, en dan veelal op fragmentarische wijze waarbij een aantal elementen uit de schaal als inspiratie dienen voor ander onderzoek (bv. Gin, 2012). De schaal is (voor zover bekend bij de auteurs van deze studie) nog niet gebruikt in Vlaanderen of Nederland.

Onderzoeksvragen

Aan de hand van een studie in één faculteit (bestaande uit 6 verschillende opleidingen) aan een Vlaamse universiteit wordt getracht volgende onderzoeksvragen te beantwoorden:

1. Wat is de prevalentie onder docenten van positieve attitudes en gedragingen wat betreft het betrekken van diversiteit in onderwijs?
 - a. Hoe belangrijk vinden docenten het diversiteitsthema voor onderwijspraktijk en -beleid, en welke kenmerken van diversiteit (bv. gender, gezinssituatie, ...) vinden ze dan vooral belangrijk? (*attitude*)
 - b. Hoe vaak passen docenten verschillende vormen van diversiteitsintegratie – zoals geconceptualiseerd door Laird (2011) – toe (bv. in de cursus benadrukken van bijdragen aan het veld door mensen van andere/meerdere culturen)? (*gedrag*)
2. In welke mate hangen de in de dataset geobserveerde attitude- en (zelf-gerapporteerde) gedragspatronen samen met elkaar en met andere kenmerken van respondenten?
 - a. Vormen de naar het Nederlands vertaalde gedragsitems van Laird een betrouwbare uni- of multidimensionale schaal, die toelaat om de samenhang met andere kenmerken op compacte wijze in kaart te brengen?
 - b. Hoe verhouden attitude- en gedragskenmerken zich ten opzichte van elkaar? Vinden we in de data (beleidsrelevante) aanwijzingen die eventuele verschillen tussen attitude en gedrag kunnen verklaren?
 - c. Hoe verhouden gedrag en attitude zich tot beleidsrelevante achtergrondkenmerken zoals aanstellingspercentage, het reeds gevolgd hebben van een diversiteitsopleiding, ...?

Data en methodologie

Data

Analyses zijn gebaseerd op surveydata, anoniem verzameld tijdens de maanden oktober-november 2018 bij personeelsleden met een onderwijsopdracht aan de Faculteit Ontwerpwetenschappen van de Universiteit Antwerpen. Van de 165 aangeschreven docenten hebben 60 docenten de online diversiteitsvragenlijst volledig doorlopen (36,4%); 5 docenten hebben de vragenlijst slechts gedeeltelijk ingevuld maar gaven nog wel antwoord op een aantal van de, voor deze studie, relevante vragen.

Maatstaven

Om de *attitude* van docenten in kaart te brengen, werd door middel van een 5-punten-schaal gevraagd in hoeverre docenten akkoord gaan met (door de auteurs geconstrueerde) stellingen zoals “Het is belangrijk om bij het vervullen van mijn onderwijsopdracht rekening te houden met de bestaande diversiteit onder studenten” (zie Figuur 1). Daarnaast dienden docenten in een lijst aan te duiden welke diversiteitskenmerken (m.n. gender, functiebeperking, sociaal-economische status, migratieachtergrond, vooropleiding, gezinssituatie, leeftijd, werksituatie, seksuele geaardheid en/of andere) ze relevant achten voor de eigen onderwijspraktijk, en over welke ze meer willen weten.

Om na te gaan in hoeverre personeelsleden initiatieven nemen in hun onderwijspraktijk die gunstig zijn in het kader van (een) diversiteit(sbeleid) (*gedrag*), werd gebruik gemaakt van 12 *Diversity Inclusivity*-items opgesteld door Laird (2011). Lairds exploratieve factoranalyse suggereert dat deze items uiteen vallen in 6 *Diverse Grounding*-items en 6 (meer algemene) *Inclusive Learning*-items (zie Tabel 1).

De items werden naar het Nederlands vertaald via volgende procedure: (1) twee onderzoekers betrokken in deze studie en één native speaker (English) hebben de Laird-items, elk onafhankelijk van elkaar, vertaald; (2) via een brainstormsessie met alle onderzoekers betrokken in de studie werden verschillen tussen de drie vertalingen besproken en werd een consensus bekomen.

Waar docenten in de studie van Laird voor slechts één van hun cursussen moesten beoordelen in hoeverre ze de verschillende vormen van diversiteitsintegratie toepassen, werd de focus in de huidige studie gelegd op docenten hun onderwijspraktijk in het algemeen: wat zijn de *centrale tendensen* in een docent zijn of haar onderwijspraktijk, rekening houdende met *alle* opleidingsonderdelen waarin hij of zij betrokken is? Docenten konden bij het beoordelen van de items een keuze maken tussen vijf

verschillende antwoordcategorieën (niet(1)/uitzonderlijk(2)/soms(3)/vaak(4)/heel vaak(5)). In Lairds originele studie werd gewerkt met vier categorieën (very little/some/quite a bit/very much).

In tegenstelling tot Laird (2011) werd niet enkel de prevalentie van de verschillende items bevestigd; er werd voor elk item ook nagegaan in hoeverre de docent zich *bekwaam* voelt om deze vorm van diversiteitsintegratie in de praktijk toe te passen (mogelijke antwoordcategorieën: niet bekwaam(1)/een beetje bekwaam(2)/redelijk bekwaam(3)/heel bekwaam(4)). Andere geanalyseerde (*achtergrond*)kenmerken betreffen: (i) leeftijd, categorisch bevestigd o.w.v. anonimiteitsredenen: < 30 jaar ($n=2$), 30-45 jaar ($n=19$), > 45 jaar ($n=39$), (ii) geslacht ($n_{\text{mannen}}=38$, $n_{\text{vrouwen}}=20$), (iii) aanstellingspercentage aan de Faculteit Ontwerpwetenschappen: $\leq 10\%$ ($n=3$), 15 t.e.m. 25% ($n=7$), 30 t.e.m. 50% ($n=12$), 55 t.e.m. 80% ($n=12$), 85 t.e.m. 100% ($n=25$), (iv) percentage van totale werktijd besteed aan onderwijs, van 0 t.e.m. 100% ($M=64,3\%$), en (v) of de respondent ooit een opleiding gevolgd heeft rond het omgaan met diversiteit ($n_{\text{ja}}=12$, $n_{\text{neen}}=46$). Tot slot werd, gebruikmakend van de wijze waarop het team 'Gelijke Kansen en Diversiteit van de Universiteit Antwerpen 'leerbedreigde studenten' definieert (zie Lens, et al., 2015), gevraagd of docenten zich – terugdenkend aan de tijd dat ze zelf student waren – herkennen in deze definitie ($n_{\text{ja}}=6$, $n_{\text{neen}}=52$).

Analysestrategie

In functie van *onderzoeksvraag 2a* werd in SPSS (versie 23) een exploratieve factoranalyse (EFA) uitgevoerd (d.m.v. Principal Axis methode). Exploratief (i.p.v. confirmatorisch) omwille van volgende redenen: (i) de schaal aangereikt door Laird (2011) werd niet in zijn originele vorm overgenomen, maar in een vertaalde versie. Kleine wijzigingen (bv. antwoordcategorieën) werden aangebracht (*supra*), (ii) uit onderzoek blijkt dat de mate waarin de resultaten van exploratieve factoranalyses generaliseerbaar zijn naar andere steekproeven en populaties sterk kan variëren (Osborne & Fitzpatrick, 2012). Osborne en Fitzpatrick raden dan ook aan om replicatieprocedures in te bouwen in EFA-studies, bijvoorbeeld door de bestudeerde dataset (indien deze voldoende groot is) random op te splitsen in twee steekproeven en de resultaten in beide steekproeven met elkaar te vergelijken. Aangezien dergelijke procedure niet ingebouwd was in Lairds studie en de schaal nog niet algemeen ingeburgerd is, tracht de huidige studie een extra vergelijkingspunt te bieden (en zo confirmatorische factoranalyse in een later stadium, op andere (grotere) datasets, te faciliteren).

Bemerk dat de diversiteitsintegratie-items strikt genomen ordinale variabelen zijn, terwijl EFA een analysetechniek betreft voor interval- of ratio-variabelen. In praktijk worden 5-puntschalen echter vaak als 'pseudo-intervalvariabelen' beschouwd. Omdat ook Laird EFA heeft uitgevoerd en we de vergelijkbaarheid tussen

beide studies willen maximaliseren, staan EFA-resultaten centraal in dit artikel. Wel werd door middel van het softwareprogramma FACTOR gecontroleerd of de gevonden factorstructuur substantieel beïnvloed werd door deze beslissing. FACTOR laat toe je EFA te verbeteren voor ordinale data (zie Baglin, 2014). Analyses in FACTOR leidden tot hetzelfde aantal factoren en dezelfde toewijzing van items aan factoren (FACTOR-resultaten kunnen opgevraagd worden bij de auteurs).

Vervolgens werd met de EFA-resultaten aan de slag gegaan om *onderzoeksvragen 2b/2c* te beantwoorden. DiStefano, Zhu en Mîndrilă (2009) beschrijven verschillende manieren waarop onderzoekers de resultaten van EFA kunnen gebruiken in verdere analyses. Deze vallen uiteen in twee globale groepen: (i) minder geraffineerde methoden gebaseerd op somscores per respondent en per gedetecteerde factor, (ii) meer geraffineerde methoden gebaseerd op de lineaire combinatie van de geobserveerde variabelen voortvloeiend uit de EFA. Hoewel de meer geraffineerde methoden tegemoetkomen aan enkele beperkingen van de minder geraffineerde methoden, zijn er ook aan hun gebruik nadelen verbonden (zie DiStefano, et al., 2009; Zuccaro, 2007). Om deze reden wordt in de huidige studie gekozen voor de conceptuele eenvoud van somscores: per weerhouden factor worden voor elke respondent de waarden bij elkaar opgeteld op alle items die laden op deze factor. Waar relevant worden verdere bewerkingen toegepast op de somscores (m.n. categorisering, zie sectie 'Resultaten'). De voor onze studie meest belangrijke beperking van somscores is dat er aan elk item een gelijk gewicht wordt toegekend, ongeacht de factorlading verbonden aan dit item.

Om verbanden te bestuderen tussen somscores, attitudevariabelen en achtergrondkenmerken werd – o.w.v. het relatief kleine aantal respondenten (wat zijn weerslag heeft op statistische power) – voornamelijk gewerkt met bivariate analyses. Hierbij werden vooral de rangcoëfficiënt van Spearman en 2x2-tabellen gebruikt. Spearmans rangcoëfficiënt is de *niet-parametrische* versie van de Pearson product-moment correlatiecoëfficiënt, en gaat na of er een monotone relatie bestaat tussen twee variabelen van minimaal ordinaal niveau. Deze coëfficiënt is voor de huidige studie te verkiezen, gegeven variabelen zoals gepresenteerd in Figuur 1 in feite ordinaal van aard zijn. Bovendien lijken de attitudevariabelen, op basis van Figuur 1, scheef verdeeld te zijn, en suggereert ook de Shapiro-Wilk test dat de data niet normaal verdeeld zijn ($p < 0.001$). Dit maakt gebruik van de Spearmans rangcoëfficiënt (r_s) des te relevanter. Wat betreft kruistabellen werd, conform Campbell's aanbeveling (2007) voor significantietoetsing bij 2x2-tabellen in het geval kleine steekproeven, gebruik gemaakt van de 'N-1' chi-squared test (i.p.v. een klassieke chi-kwadraattest).

Resultaten

Prevalentie positieve attitudes en gedragingen

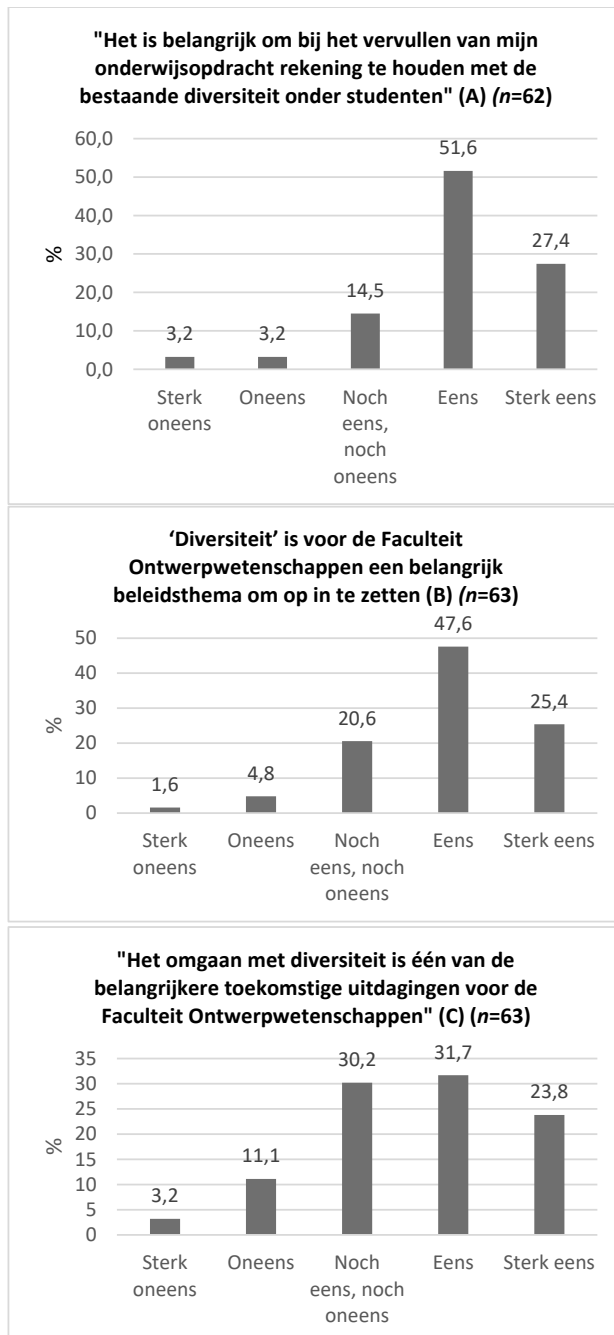
Aansluitend bij *onderzoeksvraag 1a* bevat Figuur 1 een grafische weergave van de mate waarin de bevroegde docenten diversiteit belangrijk achten (hetzij voor de eigen onderwijspraktijk, hetzij voor de faculteit). Hoewel 79% van de docenten het belangrijk vindt om bij het vervullen van de eigen onderwijsopdracht rekening te houden met de bestaande diversiteit onder studenten (*Fig. 1A*) en 73% diversiteit ook beschouwt als een belangrijk beleidsthema voor de faculteit (*Fig. 1B*), is slechts een kleine meerderheid (ca. 56%) het eens met de stelling dat het omgaan met diversiteit één van de belangrijkste toekomstige uitdagingen vormt voor de faculteit (*Fig. 1C*). Op de (open) vraag welke uitdagingen dan als belangrijker of even belangrijk worden beschouwd, verschijnen niet enkel antwoorden zoals ‘klimaatverandering’ en kwesties i.v.m. personeelsbeleid, maar ook antwoorden zoals het waarborgen (of verhogen) van de kwaliteit van het onderwijs in een veranderende wereld. Informatievoorziening over de wijze waarop een diversiteitsbewuste onderwijsaanpak net kan leiden tot een kwaliteitsverbetering van het onderwijs lijkt dan ook een potentieel zinvolle (vormings)actie te zijn (Smith & Schonfeld, 2000).

De vier kenmerken van diversiteit die docenten ($n=63$) het meest relevant achten, zijn: vooropleiding (aangeduid in 79,4% van de gevallen), functiebeperking (71,4%), werksituatie (61,9%) en migratieachtergrond (58,7%). De top 4-kenmerken waarover ze graag meer zouden weten, zijn: migratieachtergrond (55,7%), functiebeperking (42,6%), sociaal-economische status (39,3%), en vooropleiding (34,4%).

Uit Tabel 1 blijkt dat docenten reeds op verschillende wijzen diversiteit integreren in hun onderwijspraktijk (*onderzoeksvraag 1b*). Opvallend: de drie meeste toegepaste vormen van diversiteitsintegratie komen uit wat Laird (2011: 578) de *Inclusive Learning*-schaal noemt en hebben m.a.w. betrekking op het gebruik van “inclusive learning strategies”. De drie minst toegepaste vormen komen uit wat Laird de *Diverse Grounding*-schaal noemt.

Exploratieve Factoranalyse: Diversity Inclusivity-items (*onderzoeksvraag 2a*)

Volgens de Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) Measure of Sampling Adequacy is het acceptabel om op de naar het Nederlands vertaalde *Diversity Inclusivity*-items een factoranalyse uit te voeren: met een waarde van 0,684 wordt de ondergrens van 0,60 – of



Figuur 1. Het belang van diversiteit in de ogen van docenten Ontwerpwetenschappen

Tabel 1. Geobserveerde relatieve frequenties *Diversity Inclusivity*-items ($n=60$; geen item non-response)

	Item	Niet	Uitzonderlijk	Soms	Vaak	Heel vaak
"Diverse Grounding" > Laird	1. Studenten verwerven inzicht in hoe de leerinhouden aansluiten bij maatschappelijke problemen of kwesties.	5,0%	5,0%	26,7%	40,0%	23,3%
	2. Studenten ontwikkelen vaardigheden die nodig zijn om op een doeltreffende manier te kunnen samenwerken met mensen van verschillende culturele achtergronden.	10,0%	15,0%	36,7%	30,0%	8,3%
	3. De cursusinhoud benadrukt bijdragen aan het veld door mensen uit meerdere culturen.	21,7%	25,0%	31,7%	16,7%	5,0%
	4. De cursus behandelt onderwerpen vanuit meerdere theoretische perspectieven.	8,3%	5,0%	33,3%	36,7%	16,7%
	5. Ik onderzoek mijn eigen culturele en intellectuele beperkingen als onderdeel van mijn lesvoorbereiding.	20,0%	11,7%	45,0%	16,7%	6,7%
	6. Ik benoem mijn eigen potentiële vooringenomenheden over cursusgerelateerde kwesties tijdens mijn colleges.	21,7%	20,0%	38,3%	16,7%	3,3%
"Inclusive Learning" > Laird	7. Ik probeer meer te weten te komen over de kenmerken van studenten om mijn manier van lesgeven te verbeteren.	10,0%	8,3%	43,3%	28,3%	10%
	8. Ik varieer mijn onderwijsmethoden om de actieve participatie van alle studenten aan te moedigen.	0%	6,7%	38,3%	36,7%	18,3%
	9. Ik werk aan het creëren van een klassfeer die bevorderlijk is voor het leren van studenten.	0%	0%	20,0%	53,3%	26,7%
	10. Ik probeer studenten zichzelf te laten versterken (<i>d.i.</i> to empower students) door middel van hun participatie in de klas.	0%	1,7%	28,3%	41,7%	28,3%
	11. Ik gebruik meerdere technieken (<i>evaluatievormen</i>) om het leren van studenten te evalueren.	5,0%	6,7%	35,0%	40,0%	13,3%
	12. Ik pas aspecten van de cursus (bv. tempo, inhoud, of opdrachten) aan op basis van de leerbehoeften van studenten.	8,3%	15,0%	36,7%	28,3%	11,7%

conservatiever 0,65 – immers overschreden (how2stats, 2017; Kaiser & Rice, 1974). Bartlett's Test of Sphericity geeft een p -waarde aan van 0,000, wat het bestaan van minimaal één significante factor suggereert.

In lijn hiermee vinden we in de interitemcorrelatiematrix (Tabel 2) verschillende paren van significante correlaties terug: zo zijn docenten die in hun cursusinhoud bijdragen benadrukken van mensen uit verschillende culturen (*item 3*) ook meer geneigd om tijdens hun lesvoorbereiding hun *eigen* culturele (en intellectuele) beperkingen in acht te nemen (*item 5*). Van extreme multicollineariteit (wat problemen zou kunnen opleveren bij de berekening van modellen) lijkt geen sprake: slechts één correlatie ($r=0.806$) overschrijdt zéér nipt de 0,8-grens: sommige auteurs (bv. Mortelmans & Dehertogh, 2008) hanteren bovendien 0,9 als grenswaarde.

In lijn met Lairds bevindingen valt in Tabel 2 zowel linksboven als rechtsonder een cluster van items op die met elkaar lijken samen te hangen. Twee items volgen echter een ander patroon: item 12 (onderaan) lijkt voornamelijk samen te hangen met de *Diverse Grounding*-items bovenaan. Item 7 valt op omwille van de overwegend lage correlatiecoëfficiënten. Het item vertoont slechts één (matig positieve) significante correlatie, wat de vraag doet rijzen of dit item in de schaal thuishoort. Hiertoe werd zowel de initiële communaliteit (wat een initiële schatting weergeeft van de gemeenschappelijke variantie van dit item met de overige items) als de waarde van dit item op de diagonaal van de anti-image correlatiematrix bestudeerd: hoewel de initiële communaliteit (0,274) aan de lage kant is, overschrijdt deze wel de 0,2-grens die door sommige auteurs wordt gehanteerd. Daar tegenover staat dat de diagonaalwaarde (anti-image correlatiematrix) 0,494 bedraagt, en de vaak gehanteerde (maar niet-conservatieve) ondergrens van 0,5 niet haalt (terwijl de diagonaalwaarden van alle andere items boven de 0,5 – en beter nog: boven de 0,6 – liggen). Om uitsluitel te verkrijgen wordt de EFA vervolgd met item 7 *voorlopig* in het model.

Een volgende stap bestaat uit het bepalen van het aantal factoren. Twee veelgebruikte criteria zijn het criterium van Kaiser (waarbij factoren met een initiële eigenwaarde groter dan 1 worden weerhouden) en de scree plot (waarbij op zoek wordt gegaan naar de 'knik' in het verloop van de eigenwaarden). Toepassing van Kaiser's criterium – wat voor de huidige dataset zou leiden tot het behoud van vier factoren – leidt echter vaak tot een overschatting van het aantal te weerhouden factoren, zeker bij kleine datasets. De scree plot – die hier drie factoren lijkt te suggereren – is dan weer onderhevig aan de enigszins subjectieve interpretatie van de onderzoeker en is bovendien niet erg geschikt in het geval van kleine datasets (Costello & Osborne, 2005; Matsunaga, 2010). Accurater is parallelle analyse, waarbij een groot aantal artificiële 'parallelle datasets' worden gegenereerd met hetzelfde aantal variabelen en respondenten. Van de eigenwaarden die hieruit voortkomen wordt per factor het gemiddelde genomen: een factor in je dataset met een eigenwaarde kleiner of gelijk aan

Tabel 2. Interitemcorrelatiematrix

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6	Item 7	Item 8	Item 9	Item 10	Item 11	Item 12
Item 1	1	0,447***	0,407**	0,462***	0,216	0,135	0,067	0,101	0,240	0,272*	0,256*	0,168
Item 2	0,447***	1	0,524***	0,065	0,331**	-0,017	0,110	0,060	0,239	0,353**	0,356**	0,079
Item 3	0,407**	0,524***	1	0,376**	0,582***	0,172	0,151	0,011	0,100	0,168	0,022	0,387**
Item 4	0,462***	0,065	0,376**	1	0,500***	0,511***	0,061	0,445***	0,317*	0,288*	0,228	0,283*
Item 5	0,216	0,331**	0,582***	0,500***	1	0,502***	-0,061	0,149	0,147	0,231	0,097	0,302*
Item 6	0,135	-0,017	0,172	0,511***	0,502***	1	0,026	0,232	0,125	0,214	0,093	0,233
Item 7	0,067	0,110	0,151	0,061	-0,061	0,026	1	0,351**	0,189	0,186	0,129	0,253
Item 8	0,101	0,060	0,011	0,445***	0,149	0,232	0,351**	1	0,529***	0,502***	0,523***	0,126
Item 9	0,240	0,239	0,100	0,317*	0,147	0,125	0,189	0,529***	1	0,806***	0,604***	0,206
Item 10	0,272*	0,353**	0,168	0,288*	0,231	0,214	0,186	0,502***	0,806***	1	0,753***	0,200
Item 11	0,256*	0,356**	0,022	0,228	0,097	0,093	0,129	0,523***	0,604***	0,753***	1	0,125
Item 12	0,168	0,079	0,387**	0,283*	0,302*	0,233	0,253	0,126	0,206	0,200	0,125	1

* = $p < 0,05$; ** = $p < 0,01$; *** = $p < 0,001$

het gemiddelde van de eigenwaarden van de ‘parallele factor’ “is considered no more substantial than a random factor and therefore discarded” (Matsunaga, 2010: 102). Hiertoe werd gebruik gemaakt van Watkins’ (2013) Monte Carlo-gebaseerd (gratis) softwareprogramma voor parallele analyse; het aantal replicaties (‘parallele datasets’) werd ingesteld op 1000. De eigenwaarde van onze eerste twee factoren is beduidend groter dan de overeenkomstige random eigenwaarde; vanaf factor vier zijn de eigenwaardes systematisch kleiner. De grootteorde van de derde factor (1,442) ligt in lijn van de random eigenwaarde (1,3983), waardoor de interpreteerbaarheid van de factoren en theoretische verwachtingen betreffende de schaal de doorslag dienen te geven (Matsunaga, 2010). Gegeven een drie-factormodel niet leidt tot een eenvoudige structuur (crossloadings, ...) lijkt een twee-factormodel meer aangewezen. Tabel 3 (eerste set resultaten) presenteert de factorladingen, na orthogonale rotatie (Varimax). Item 7 laadt laag op beide factoren ($<0,32$) en ook de uiteindelijke communaliteit is zeer laag (nl. 0,066). Item 7 lijkt conceptueel (te) verschillend te zijn van de andere items en wordt verwijderd. Dit leidt tot de tweede set resultaten in Tabel 2. 54,2% van de variantie van de oorspronkelijke items wordt opgenomen door de weerhouden factoren (KMO=0,696; Bartlett’s Test: $p<0,001$). Bemerkt dat item 12 laadt op dezelfde factor als Lairds oorspronkelijke *Diversity Grounding*-items, mogelijk omdat dit item (net zoals het gros van de eerste zes items) peilt naar cursusgerelateerde aspecten en – vanuit een focus op het aanpassen aan leerbehoeften van studenten – eerder expliciet betrekking heeft op diversiteitsgedachtegoed.

Deze set van zeven items vatten we samen onder de term ‘*Curriculaire Diversiteit*’, de overige set van vier items wordt ‘*Activerende & Empowerende Didactiek*’ genoemd. Beide schalen zijn betrouwbaar (Cronbach’s Alpha is respectievelijk 0,767 & 0,858).

Omdat we om inhoudelijke redenen een positieve relatie verwachten tussen de twee factoren en ook de correlaties in Tabel 2 dit vermoeden verscherpen, gaan we een stap verder dan Laird (2011) en onderzoeken we of een tweedimensionele oplossing met oblique rotatie (Promax, kappa: 4) meer aangewezen is: dit blijkt het geval te zijn (interfactorcorrelatie = 0,341, d.w.z. $> 0,320$ en dus niet verwaarloosbaar). De regressiecoëfficiënten uit de ‘Pattern Matrix’ zijn opgenomen in de laatste set resultaten van Tabel 3.

Relatie attitude – gedrag

Om de relatie tussen gedrag en andere kenmerken (zoals attitude, cf. *onderzoeksvraag 2b*) te bestuderen, sommeren we de waarde van elke respondent per factor. Gegeven de factoren met elkaar gecorreleerd zijn, berekenen we ook een totaalscore (gebaseerd op de 11 weerhouden gedragsitems).

Tabel 3. Ladingen van items op basis van gerooteerde factormatrix (EFA-oplossingen 1 & 2) en patroonmatrix (EFA-oplossing 3)

		VARIMAX, 12 ITEMS		VARIMAX, 11 ITEMS		PROMAX, 11 ITEMS	
Item		Factor 1	Factor 2	Factor 1	Factor 2	Factor 1	Factor 2
"Curriculaire Diversiteit"	1. Studenten verwerven inzicht in hoe de leerinhouden aansluiten bij maatschappelijke problemen of kwesties.	0,215	0,466	0,214	0,467	0,144	0,447
	2. Studenten ontwikkelen vaardigheden die nodig zijn om op een doeltreffende manier te kunnen samenwerken met mensen van verschillende culturele achtergronden.	0,234	0,395	0,232	0,395	0,175	0,368
	3. De cursusinhoud benadrukt bijdragen aan het veld door mensen uit meerdere culturen.	-0,028	0,774	-0,042	0,773	-0,178	0,817
	4. De cursus behandelt onderwerpen vanuit meerdere theoretische perspectieven.	0,268	0,612	0,265	0,616	0,172	0,593
	5. Ik onderzoek mijn eigen culturele en intellectuele beperkingen als onderdeel van mijn lesvoorbereiding.	0,033	0,770	0,040	0,770	-0,092	0,797
	6. Ik benoem mijn eigen potentiële vooringenomenheden over cursusgerelateerde kwesties tijdens mijn colleges	0,114	0,447	0,114	0,448	0,042	0,447
	7. Ik probeer meer te weten te komen over de kenmerken van studenten om mijn manier van lesgeven te verbeteren.	0,243	0,083				
"Activerende & Empowerende Didactiek"	8. Ik varieer mijn onderwijsmethoden om de actieve participatie van alle studenten aan te moedigen.	0,622	0,144	0,595	0,150	0,599	0,041
	9. Ik werk aan het creëren van een klassfeer die bevorderlijk is voor het leren van studenten.	0,811	0,156	0,810	0,163	0,822	0,013
	10. Ik probeer studenten zichzelf te laten versterken (<i>d.i. to empower students</i>) door middel van hun participatie in de klas.	0,880	0,223	0,888	0,229	0,892	0,066
	11. Ik gebruik meerdere technieken (<i>evaluatievormen</i>) om het leren van studenten te evalueren.	0,795	0,090	0,806	0,095	0,830	-0,057

		VARIMAX, 12 ITEMS		VARIMAX, 11 ITEMS		PROMAX, 11 ITEMS	
Item		Factor 1	Factor 2	Factor 1	Factor 2	Factor 1	Factor 2
"Curriculaire Diversiteit"	12. Ik pas aspecten van de cursus (bv. tempo, inhoud, of opdrachten) aan op basis van de leerbehoeften van studenten.	0,135	0,410	0,114	0,411	0,048	0,408

Deze totaalscore is matig positief geassocieerd met de stelling uit Figuur 1A omtrent 'het belangrijk vinden om bij het vervullen van de onderwijsopdracht rekening te houden met de bestaande diversiteit onder studenten' ($r_s=0,311$, $p<0,05$). Met de somscore op *Curriculaire Diversiteit* vertoont de stelling uit Figuur 1A eveneens een matig positieve relatie ($r_s=0,392$, $p<0,01$). We vinden echter geen significant verband tussen de mate waarin docenten het eens zijn met de stelling en hun somscore op *Activerende & Empowerende Didactiek* ($r_s=0,076$).

De stelling uit Figuur 1B omtrent het belang van diversiteit als beleidsthema voor de faculteit is niet significant geassocieerd met de totaalscore op de 11 gedragsitems ($r_s=0,104$). Dit lijkt verband te houden met het ontbreken van een significante associatie tussen de stelling en de somscore op *Activerende & Empowerende Didactiek* ($r_s=-0,190$). Het verband tussen de stelling en de somscore op *Curriculaire Diversiteit* is immers wel significant ($r_s=0,274$, $p<0,05$).

Hoewel er sprake is van significante verbanden tussen *Curriculaire Diversiteit* en stellingen die de attitude van docenten in kaart brengen, gaat het hoogstens om matig positieve verbanden. Om verder inzicht in te krijgen in de discrepantie tussen attitude en gedrag en wat hier aan de basis van zou kunnen liggen, werden respondenten onderverdeeld in vier groepen, zoals weergegeven in Figuur 2. Wat betreft attitude werd gefocust op de stelling uit Figuur 1A, aangezien zowel deze stelling als de gedragsitems betrekking hebben op de onderwijspraktijk van docenten. Twee groepen werden hierbij onderscheiden: zij die het maximaal 'noch eens, noch oneens' waren met de stelling (en diversiteit onder studenten dus niet zo heel belangrijk vinden om rekening mee te houden) versus zij die het er minimaal eens mee waren. Wat betreft gedrag werd *Curriculaire Diversiteit* gedummificeerd door docenten wiens somscore boven het gemiddelde ligt te onderscheiden van docenten wiens somscore onder het gemiddelde ligt ($M=21,48$; $Min.=9$; $Max=33$ wat betreft de geobserveerde somscores op *Curriculaire Diversiteit*).



Figuur 2. Classificatie van respondenten volgens attitude en gedrag

Docenten in kwadranten II en IV wijken af van het scenario waarin attitude en gedrag een duidelijke(re) positieve relatie vertonen.

Uit Tabel 4 blijkt dat meer dan 3/4^{de} van alle docenten die diversiteit niet zo belangrijk vinden ook ondergemiddeld diversiteitsgedrag (*Curriculaire Diversiteit*) stellen. Slechts drie docenten (23,1%) die diversiteit niet zo belangrijk vinden, stellen toch bovengemiddeld diversiteitsgedrag. Deze 'afwijkende' groep is beperkt en daardoor minder relevant voor verdere analyse. Een enigszins andere situatie stelt zich bij diegenen die rekening houden met diversiteit wel belangrijk vinden: hoewel 61,7% van hen ook bovengemiddeld scoort op diversiteitsgedrag, zijn er 38,3% docenten die diversiteit belangrijk vinden en ondergemiddeld scoren qua gedrag. Wat kan verklaren dat docenten in deze laatste groep diversiteit belangrijk vinden, maar dat ze – in

Tabel 4. Krustabel tussen belang gehecht aan diversiteit en het stellen van diversiteitsgedrag

		Diversiteitsgedrag		Totaal
		Ondergemiddeld	Bovengemiddeld	
Belang diversiteit (attitude)	Max. neutraal (niet zo belangrijk)	76,9% (n=10)	23,1% (n=3)	100% (n=13)
	Min. eens (wel belangrijk)	38,3% (n=18)	61,7% (n=29)	100% (n=47)

vergelijking met andere docenten – relatief weinig diversiteitsgedrag stellen? Is er iets dat deze groep van docenten onderscheidt van hun tegenhangers (in kwadrant I, Figuur 2)?

Een mogelijke verklaring kan betrekking hebben op de mate waarin docenten zich bekwaam voelen voor het in de praktijk brengen van *Curriculaire Diversiteit*. Wanneer voor de bekwaamheidsvragen omtrent *Curriculaire Diversiteit* een somscore wordt berekend voor respondenten die alle *Curriculaire Diversiteit*-bekwaamheidsvragen hebben ingevuld ($n=58$), kan een significante associatie worden vastgesteld met de gedragsomscore op *Curriculaire Diversiteit* ($r_s=0,572$, $p<0,001$). Ook wanneer we kijken naar de drie meest versus minst toegepaste vormen van diversiteitsintegratie uit Tabel 1 vinden we een aanwijzing voor de mogelijke relevantie van bekwaamheid: bij de drie meest toegepaste vormen (uit *Activerende & Empowerende Didactiek*) geeft steeds minder dan 30% van de docenten aan zich maximaal een beetje bekwaam te voelen op het betreffende item. Voor elk van de drie minst toegepaste vormen daarentegen (uit *Curriculaire Diversiteit*) geeft de helft tot meer dan de helft van de respondenten aan zich maximaal een beetje bekwaam te voelen.

Wanneer we bekwaamheid opsplitsen naar elk van de vier groepen uit Figuur 2, zien we dat de docenten uit het eerste kwadrant zich gemiddeld het meest bekwaam voelen om *Curriculaire Diversiteit* in de praktijk toe te passen. Opvallend hierbij is het verschil tussen docenten die diversiteit belangrijk achten, maar bovengemiddeld versus ondergemiddeld diversiteitsgedrag stellen (zie Figuur 2).

Een andere verklaring voor de discrepantie tussen groepen I en IV (Figuur 2) zou kunnen liggen in de vrij sterke prominentie van *culturele* diversiteit in de *Curriculaire Diversiteit*-items. Mogelijks vinden docenten uit kwadrant IV diversiteit inderdaad belangrijk, maar brengen ze het eerder op een andere manier in de praktijk. De data lijken dit echter (voorzichtig) tegen te spreken (Figuur 2): docenten uit kwadrant I

halen gemiddeld ook de hoogste somscore op *Activerende & Empowerende Didactiek*, terwijl de gemiddelde somscore van docenten uit kwadrant IV vergelijkbaar is met die van docenten die diversiteit niet zo belangrijk vinden.

Relatie tussen attitude/gedrag & beleidsrelevante achtergrondkenmerken

Om als antwoord op *onderzoeksvraag 2c* de (bivariate) relatie te bestuderen tussen enerzijds achtergrondkenmerken en anderzijds (i) attitude ten opzichte van diversiteit (d.i. belang gehecht aan diversiteit voor de eigen onderwijspraktijk), (ii) gedrag op het vlak van *Curriculaire Diversiteit* en (iii) gedrag op het vlak van *Activerende & Empowerende Didactiek* werd voor twee variabelen van minimaal ordinaal niveau Spearmans rangcoëfficiënt berekend. Wanneer één van de achtergrondkenmerken een dummy-variabele betrof (bv. geslacht), werd enerzijds een kruistabel opgevraagd waarbij ook de attitude- en gedragsvariabelen gedummificeerd werden (op de wijze hiervoor beschreven), en anderzijds – voor de gedragsfactoren – een bivariate regressie waarbij de respectievelijke somscores als afhankelijke variabele werden ingesteld. Hoewel zelfs somschalen strikt genomen slechts ordinale informatie leveren (zie Neels, 2017: 338), kan er via de bivariate regressies wel een indicatie verkregen worden of het dummificeren van de gedragscores eventuele significante verbanden onderdrukt.

Wat betreft *geslacht* is de verdeling op zowel attitude als *Curriculaire Diversiteits*-gedrag vrij gelijkaardig voor mannen en vrouwen. Bij *Activerende & Empowerende Didactiek* zijn de verschillen meer uitgesproken (52,6% van de mannen scoort bovengemiddeld op de somschaal versus 30% van de vrouwen), maar nog steeds niet significant ($p=0,102$; bivariate regressie: $p=0,099$).

Ook bij *leeftijd* (gedummificeerd in maximaal 45 jaar versus > 45 jaar, wegens slechts 2 respondenten jonger dan 30 jaar) is de verdeling op attitude vrij gelijkaardig voor jongere en oudere docenten. Bij *Curriculaire Diversiteit* merken we een groter, maar niet significant verschil (66,7% van de ‘jongere’ docenten scoort bovengemiddeld versus 46,2% van de ‘oudere’, $p=0,132$; bivariate regressie: $p=0,075$). Ook bij *Activerende & Empowerende Didactiek* zijn de verschillen niet significant (57,1% van de ‘jongere’ docenten scoort bovengemiddeld versus 38,5% van de ‘oudere’).

De (monotone) relatie tussen de categorische *aanstellingspercentage*-variabele en attitude is slechts zwak en niet significant ($r_s=0,107$, $p=0,419$). Een gelijkaardige situatie stelt zich voor *Curriculaire Diversiteit*. Ook wanneer we specifiek gaan kijken naar het *percentage werktijd dat docenten besteden aan onderwijs* blijven de associaties zwak en niet significant. De relatie met *Activerende & Empowerende Didactiek* lijkt meer genuanceerd te zijn: Spearmans rangcoëfficiënt is 0,238, maar bereikt de

significantiedrempel niet ($p=0,070$). Wanneer er echter specifiek gekeken wordt naar tijd besteed aan onderwijs wordt de relatie wel significant ($r_s=0,280$, $p<0,05$).

Alle docenten uit onze dataset die ooit reeds een *diversiteitsopleiding* gevolgd hebben ($n=12$), zijn het minimaal eens met de stelling omtrent het belang van diversiteit versus 73,9% van de docenten die nog nooit dergelijke opleiding hebben bijgewoond ($p<0,05$). 75% van de docenten met diversiteitsopleiding scoort ook bovengemiddeld op *Curriculaire Diversiteits*-gedrag versus slechts 47,8% van de docenten zonder diversiteitsopleiding ($p=0,096$, maar bivariate regressie: $p<0,05$). Tussen het gevolgd hebben van een diversiteitsopleiding en de bredere, minder expliciet op diversiteit gerichte items rond *Activerende & Empowerende Didactiek* vinden we geen significante noch noemenswaardige verschillen.

Hoewel slechts zes van onze respondenten aangaven als student *zelf leerbedreigd* te zijn geweest, is het toch interessant om op te merken dat de helft van hen het niet of niet erg belangrijk vindt om bij het vervullen van hun onderwijsopdracht rekening te houden met bestaande diversiteit onder studenten. Bij de gedummificeerde variant van *Activerende & Empowerende Didactiek* stellen we dezelfde fifty-fifty verdeling vast. Bij *Curriculaire Diversiteit* scoren zelfs vier van de zes (66,7%) 'leerbedreigde' docenten ondergemiddeld (versus 44,2% bij de overige docenten). Dit is, o.a. in het licht van literatuur rond 'ethnicity matching', een enigszins verrassende vaststelling. Mogelijks opereert een deel van de 'leerbedreigde docenten' vanuit het idee: 'Het is ons/mij ook gelukt', mogelijk in hun geval ook zonder speciale maatregelen of aandacht (gegeven, globaal genomen binnen het hogereonderwijslandschap, er doorheen de tijd sterker is ingezet geweest op activerende en inclusieve strategieën, bijzondere faciliteiten,...).

Conclusie en discussie

Docenten in de huidige studie vertonen eerder positieve attitudes en gedragingen op het vlak van diversiteit. Wel moet dit positieve beeld tot op zekere hoogte genuanceerd worden: slechts 36% van de aangeschreven docenten heeft de vragenlijst volledig doorlopen. De kans is dan ook reëel dat er een selectiviteitseffect speelt, waarbij docenten die meer belang hechten aan diversiteit ook meer geneigd zijn een vragenlijst m.b.t. diversiteit in te vullen. Afgaande op enkele profielkenmerken van de respondenten in de huidige studie vormt de deelnemende groep van docenten geen perfecte afspiegeling van het volledige FOW docentencorps. Zo zijn docenten met een aanstellingspercentage groter dan 50% oververtegenwoordigd in de dataset (voor meer informatie over de profielkenmerken van respondenten versus non-respondenten kan contact opgenomen worden met de auteurs).

Wat betreft gedrag van docenten werd (op basis van EFA) een onderscheid gemaakt tussen *Curriculaire Diversiteit* en *Activerende & Empowerende Didactiek* (zie Tabel 3). Docenten integreren in hun onderwijspraktijk reeds meer gedragingen met betrekking tot *Activerende & Empowerende Didactiek* dan met betrekking tot het meer specifieke *Curriculaire Diversiteit*. Dit heeft mogelijk te maken met het feit dat zowel de universiteit als faculteit een lange traditie kent van actief inzetten op activerend en student-gecentreerd onderwijs. Wat betreft diversiteit in de meer enge zin stellen we voortschrijdende bewustwording en aandacht vast, zowel op facultair niveau (bijvoorbeeld oprichting van een facultaire diversiteitswerkgroep sinds januari 2018) als universitair niveau (bijvoorbeeld lancering van een centraal DiversiteitsActiePlan begin 2019).

In lijn met studies van onder meer Kurdi et al. (2018) blijkt de relatie tussen diversiteitsattitude en diversiteitsgedrag niet eenduidig te zijn. Beleidsmakers hanteren dan ook best een *tweesporenbeleid*, waarbij enerzijds bewust wordt ingespeeld op de attitudes van docenten en anderzijds expliciet aandacht wordt besteed aan het beïnvloeden van gedrag. Het organiseren van diversiteitsopleidingen kan hier een rol in spelen. In de huidige studie vinden we immers dat het gevolgd hebben van een diversiteitsopleiding zowel een positieve relatie vertoont met het beschikken over een positieve diversiteitsattitude als met het stellen van *Curriculaire Diversiteits*-gedrag. Hoewel de huidige studie geen uitspraken toelaat over causaliteit en de eventuele causale richting van deze verbanden, lijkt een wederzijds beïnvloedende relatie theoretisch waarschijnlijk.

Voor het beïnvloeden van de attitudes van docenten kan inspiratie worden ontleend aan trainingsprogramma's rond onbewuste voorkeur (implicit bias) of afkeuren aanzien van vrouwen in academische settings (zie Tyler, 2018; Forscher et al., 2016). Gegeven de rol die het bekwaamheidsaanvoelen lijkt te spelen in de (voor sommige docenten vastgestelde) discrepantie tussen positieve attitude en ondergemiddeld diversiteitsgedrag, kunnen opleidingsmomenten gericht op het veranderen van *gedrag* baat hebben bij een concretisering van verschillende mogelijke manieren en strategieën om de items uit Tabel 1 in te bedden in de feitelijke onderwijspraktijk. Ook het samenbrengen van docenten die reeds erg inzetten op *Curriculaire Diversiteit* (en *Activerende & Empowerende Didactiek*) met docenten die hier nog minder ver in staan (bv. via co-teaching) zou zinvol kunnen zijn. Binnen een docentengroep zou op deze wijze mentorenwerking betreffende diversiteit opgezet kunnen worden.

Overigens kan het afnemen van diversiteitspersoneelsbevragingen, zoals degenen voorgesteld in de huidige studie, potentieel sensibiliserend werken. Diversiteitsbevragingen (met ruimte voor open suggesties in de bevraging en communicatie over de resultaten na afloop van de bevraging) kunnen mogelijks bijdragen tot een docentencultuur waarin ruimte bestaat om moeilijke diversiteitsgebonden thema's bespreekbaar te maken. De resultaten van dergelijke bevragingen kunnen helpen op-

leidings- en professionaliseringsmogelijkheden voor docenten gericht(er) in kaart te brengen, en indien de vragenlijst op herhaalde momenten ingezet wordt, kan ook de effectiviteit van diversiteitsopleidingen en -trainingen geëvalueerd, en mogelijk verbeterd, worden.

Verder zou tegemoet gekomen kunnen worden aan enkele beperkingen van de huidige studie indien diversiteitspersoneelsbevragingen frequenter ingebed zouden worden in het hogereonderwijslandschap. De huidige studie focust op slechts één faculteit aan één universiteit. Tussen hogereonderwijsinstellingen kunnen verschillen bestaan in de mate waarin en de langdurigheid waarmee diversiteit (reeds) actief ingebed zit in de missie, visie en beleidsacties van een instelling – iets wat dan weer invloed kan uitoefenen op de prevalentie van positieve diversiteitsattitudes en -gedragingen onder docenten. Ook de precieze samenstelling van de studentenpopulatie (wat betreft diversiteitskenmerken) evenals de ruimere inbedding van de instelling in haar omgeving (bv. al dan niet gelegen in een grootstad met aanzienlijke etnisch-culturele diversiteit) verschilt tussen instellingen. Ook binnen een instelling kunnen opmerkelijke verschillen bestaan tussen faculteiten, bijvoorbeeld wat betreft studentensamenstelling en het type opleidingsonderdelen dat gedoceerd wordt. Vervolgonderzoek kan dan ook nagaan in hoeverre de gevonden resultaten generaliseerbaar zijn naar andere faculteiten en instellingen. Dergelijk ‘vergelijkingsmateriaal’ is des te relevanter in het licht van het eerder kleine aantal respondenten in de huidige dataset. Kleine steekproeven genereren vaker EFA-oplossingen die afwijken van het patroon in de populatie (Costello & Osborne, 2005). Wat betreft de EFA dient vervolgonderzoek dan ook expliciet aandacht te besteden aan items 7 en 12 uit Tabel 1. Wat betreft de relatie met achtergrondkenmerken verdienen sommige geobserveerde verschillen, die (soms net) niet significant waren (bv. leeftijd in relatie tot *Curriculaire Diversiteit*), extra aandacht in vervolgonderzoek; het liefst via analyse van grotere datasets met meer statistische power.

Tot slot dient ook opgemerkt te worden dat docentengedrag in de huidige studie in kaart gebracht werd op basis van zelf-rapporteringen. Hoewel het stilstaan bij diversiteit en eigen gedragingen (via een personeelsbevraging) sensibiliserend kan werken, weten we niet in welke mate het zelf-gerapporteerde gedrag ook overeenkomt met het gedrag dat docenten uiteindelijk écht stellen. Ook het perspectief van studenten werd in deze studie niet opgenomen. Het zou interessant zijn, zeker bij herhaalde implementaties van (dezelfde) diversiteitspersoneelsbevraging, om na te gaan of studenten hun beleving overeenstemt met de beoordelingen van docenten en of eventuele veranderingen aangebracht in de onderwijspraktijk ook opgemerkt worden door studenten.

Literatuur

- Baglin, J. (2014). Improving your exploratory factor analysis for ordinal data: a demonstration using FACTOR. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 19*(5), 1-15.
- Budescu, D., & Budescu, M. (2012). How to measure diversity when you must. *Psychological Methods 17*(2), 215–227. doi:10.1037/a0027129
- Campbell, I. (2007). Chi-squared and Fisher-Irwin tests of two-by-two tables with small sample recommendations. *Statistics in Medicine, 26*(19), 3661-3675. doi:10.1002/sim.2832
- Chang, M.J., Denson, N., Saenz, V., & Misa, K. (2006). The educational benefits of sustaining cross-racial interaction among undergraduates. *The Journal of Higher Education, 77*(3), 430–455. doi: 10.1080/00221546.2006.11778933
- Cherng, H.Y.S., & Halpin, P.F. (2016). The importance of minority teachers: student perceptions of minority versus white teachers. *Educational Researcher, 45*(7), 407-420. doi:10.3102/0013189X16671718
- Claro, S., Paunesku, D., & Dweck, C.S. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences, 113*(31), 8664–8668. doi:10.1073/pnas.1608207113
- Corradi, D., Nicolai, J., & Levrau, F. (2019). Growth mindset and its predictive validity: Do migration background and academic validation matter? *Higher Education, 77*(3), 491-504. doi:10.1007/s10734-018-0286-6
- Costello, A.B., & Osborne, J.W. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 10*(7), 1-9. doi:10.4135/9781412995627.d8
- Cotton, D.R.E., Joyner, M., George, R., & Cotton, P.A. (2016). Understanding the gender and ethnicity attainment gap in UK higher education. *Innovations in Education and Teaching International, 53*(5), 475–486. doi:10.1080/14703297.2015.1013145
- Croizet, J.C., & Dutrévis, M. (2004). Socioeconomic status and intelligence: why test scores do not equal merit. *Journal of Poverty, 8*(3), 91–107. doi:10.1300/J134v08n03_05
- Cuseo, J. (2012). Academic support strategies for promoting student retention & achievement during the first-year of college. Geraadpleegd via https://www.researchgate.net/publication/277711533_academic_support_strategies_for_promoting_student_retention
- DiStefano, C., Zhu, M., & Mindrilă, D. (2009). Understanding and using factor scores: Considerations for the applied researcher. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 14*(20), 1-11. Geraadpleegd via <https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1226&context=pape>
- Egalite, A.J., & Kisida, B. (2018). The effects of teacher match on students' academic perceptions and attitudes. *Educational Evaluation and Policy Analysis, 40*(1), 59-81. doi:10.3102/0162373717714056

- Forscher, P.S., Lai, C.K., Axt, J.R., Ebersole, C.R., Herman, M., Devine, P.G., & Nosek, B.A. (2016). A meta-analysis of procedures to change implicit measures. doi:10.31234/osf.io/dv8tu
- Gin, D.H.C. (2012). *Predicting seminary faculty engagement with multicultural education*. (doctoraal proefschrift) The Claremont Graduate University, 150 E. 10th Street Claremont, CA 91711 USA.
- HEFCE (2018). *Differences in student outcomes: the effect of student characteristics*. Geraadpleegd via <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20180405115303/http://www.hefce.ac.uk/pubs/year/2018/201805/>
- how2stats (2017, 8 mei). *Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test: How to interpret properly* [Videobestand]. Geraadpleegd via <https://www.youtube.com/watch?v=SQTvVahZMPQ>
- Hurtado, S., Ruiz Alvarado, A. & Guillermo-Wann, C. (2015). Creating inclusive environments: the mediating effect of faculty and staff validation on the relationship of discrimination/bias to students' sense of belonging. *Journal Committed to Social Change on Race and Ethnicity*, 1(1), 60–80. doi:10.15763/issn.2642-2387.2015.1.1.59-81
- Inspectie van het Onderwijs (2009). *Aandacht voor diversiteit in het hoger onderwijs*. Geraadpleegd via <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/publicaties/2009/04/01/diversiteit-in-hoger-onderwijs>
- Kaiser, H.F., & Rice, J. (1974). Little Jiffy, Mark Iv. *Educational and Psychological Measurement*, 34(1), 111–117. doi:10.1177/001316447403400115
- Kim, E., & Corcoran, R.P. (2018). Factors that influence pre-service teachers' persistence. *Teaching and Teacher Education*, 70, 204-214. doi:10.1016/j.tate.2017.11.015
- KU Leuven (2019). *Dienst Diversiteitsbeleid*. Geraadpleegd via: <https://www.kuleuven.be/diversiteit>
- Kurdi, B., Seitchik, A.E., Axt, J., Carroll, T., Karapetyan, A., Kaushik, N., ... Banaji, M.R. (2018). Relationship between the implicit association test and intergroup behavior: a meta-analysis. *American Psychologist*. doi:10.1037/amp0000364
- Lens, D., Levrau, F., Piqueray, E., De Coninck, D., Clycq, N., & Timmerman, C. (2015). De universiteit in een tijd van toegenomen diversiteit: Een studie over de in-, door- en uitstroom van 'maatschappelijk kwetsbare studenten' aan de UAntwerpen. Rapport geraadpleegd via Universiteit Antwerpen, <https://repository.uantwerpen.be/docman/iruaauth/e24e75/130051.pdf>
- Matsunaga, M. (2010). How to factor-analyze your data right: do's, don'ts and how to's. *International Journal of Psychological Research*, 3(1), 97-110.
- Mortelmans, D., & Dehertogh, B. (2008). *Factoranalyse*. Leuven: Acco.
- Neels, K. (2017). *Inleiding multivariate analyse voor de sociale wetenschappen*. Leuven: Acco.
- O'Dea, R.E., Lagisz, M., Jennions, M.D., & Nakagawa, S. (2018). Gender differences in individual variation in academic grades fail to fit expected patterns for STEM. *Nature communications*, 9(1), 1-8. doi:10.1038/s41467-018-06292-0

- Osborne, J.W., & Fitzpatrick, D.C. (2012). Replication analysis in exploratory factor analysis: What it is and why it makes your analysis better. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 17*(15), 1-8.
- Rottiers, S., Defrancq, E., & Rouwens, E. (2004). Instroom allochtone studenten stijgt, maar uitval blijft dramatisch. *Over. werk: tijdschrift van het Steunpunt WSE. 2004*(4), 150-154.
- Sciame-Giesecke, S., Roden, D., & Parkison, K. (2009). Infusing diversity into the curriculum: What are faculty members actually doing? *Journal of Diversity in Higher Education, 2*(3), 156-165. doi:10.1037/a0016042
- Smith, D.G., & Schonfeld, N.B. (2000). *The benefits of diversity: What the research tells us*. Geraadpleegd via <https://www.uwosh.edu/go/stuaff/images/BenefitsOfDiversity.pdf>
- Spencer, S.J., Logel, C., & Davies, P.G. (2016). Stereotype threat. *Annual Review of Psychology, 67*, 415-437. doi:10.1146/annurev-psych-073115-103235
- Tyler, T. (2018). *Making the unconscious conscious: A meta-analysis of implicit bias training* (doctoraal proefschrift), California State Polytechnic University, 3801 West Temple Avenue, Pomona, CA 91768. Geraadpleegd via: <http://hdl.handle.net/10211.3/206637>
- UAntwerpen (2019). *Diversiteitsactieplan*. Geraadpleegd via <https://www.uantwerpen.be/nl/overuantwerpen/organisatie/missie-en-visie/diversiteit/diversiteitsbeleid/>
- Valcke, M. (2014). *Krachtige leeromgevingen*. Gent: Academia Press.
- VLIR (2018). *Gelijke Kansen en Diversiteit 2014-2018 Het gelijkekansenrapport van de Vlaamse universiteiten*. Geraadpleegd via https://vlir.be/wp-content/uploads/2019/10/Publicaties-GK-VLIR_gelijke-kansen_2018_corr-DEF.pdf
- Watkins, M. (2013). Monte Carlo PCA parallel analysis (version 2.3) [Computer software] <https://www.softpedia.com/get/Others/Home-Education/Monte-Carlo-PCA-for-Parallel-Analysis.shtml>
- Zuccaro, C. (2010). Statistical alchemy: The misuse of factor scores in linear regression. *International Journal of Market Research, 52*(4), 511-553. doi:10.2501/S1470785309201429