



Diversiteit als kracht

Rapportage van onderzoek naar diversiteit en inclusie
binnen de rechtenstudie

Nina Holvast & Willem-Jan Kortleven

December 2024

Colofon

Diversiteit als kracht: rapportage van onderzoek naar diversiteit en inclusie binnen de rechtenstudie

Nina Holvast & Willem-Jan Kortleven

Met medewerking van Anne Bierens en Latisha Heijnsbroek

Erasmus School of Law, Dept. Law, Society & Crime

Rotterdam, december 2024

Afbeelding omslag: <https://www.rawpixel.com/image/5906983> (gebruikt en bewerkt onder CC-licentie)

© Nina Holvast & Willem-Jan Kortleven, 2024

Onderzoek uitgevoerd binnen het Community for Learning & Innovation Fellowship

**Community
for Learning
& Innovation**

Erasmus University Rotterdam

Inhoudsopgave

Inhoudsopgave	2
Voorwoord.....	5
Summary	6
Introduction and methods.....	6
Findings and conclusions.....	6
<i>Variety in awareness and willingness to act</i>	6
<i>Stereotyping and deficit approach</i>	7
<i>Sense of belonging and inclusive culture</i>	7
<i>Self-consciousness and reflection</i>	8
<i>Introduction to the legal profession</i>	9
Recommendations	9
1. Introductie en onderzoeksmethoden	11
1.1 Aanleiding en achtergrond	11
1.2 Doel van het onderzoek	11
1.2.1 <i>Deficitdenken</i>	12
1.2.2 <i>Sense of belonging</i>	12
1.2.3 <i>Reflectie en zelfbewustzijn</i>	13
1.3 Methoden van onderzoek.....	13
1.3.1 <i>Onderzoek naar socialisatie van studenten</i>	13
1.3.2 <i>Focusgroepen en interviews met studenten over diversiteit en inclusie</i>	14
1.3.3 <i>Panelgesprekken met docenten</i>	15
2. Bevindingen.....	17
2.1 Aanpassing of inclusie?	17
2.1.1 <i>Inleiding</i>	17
2.1.2 <i>Standaardbeelden van juristen</i>	18
2.1.3 <i>Normen voor het uiterlijk</i>	20
2.1.4 <i>Gedrag norms en omgangsvormen</i>	22
2.1.5 <i>Taal- en spreeknormen</i>	24
2.1.6 <i>Bewustzijn van en visies op diversiteit en inclusie</i>	27

2.2	Waarom voelen studenten zich (niet) thuis?	31
2.2.1	<i>Inleiding</i>	31
2.2.2	<i>Binding en motivatie van studenten</i>	31
2.2.3	<i>Binding en onderwijsvormen</i>	32
2.2.4	<i>(Gebrek aan) interactie tussen verschillende groepen studenten</i>	34
2.2.5	<i>Binding en de (voorbeeld)rol van docenten en gastdocenten</i>	36
2.2.6	<i>Binding, inclusie en onderwijsmateriaal</i>	38
2.2.7	<i>Binding en extracurriculaire activiteiten</i>	38
2.2.8	<i>Kennismaking met de beroepsgroep</i>	40
2.3	Reflectie en zelfbewustzijn	40
2.3.1	<i>Inleiding</i>	40
2.3.2	<i>Zelf- en maatschappelijk bewustzijn van studenten</i>	41
2.3.3	<i>(Ruimte voor) reflectie en discussie binnen het onderwijs</i>	42
2.3.4	<i>Kennismaking met de (pluraliteit van de) beroepsgroep</i>	43
2.3.5	<i>Reflectie tijdens het deeltijdonderwijs</i>	44
3.	Conclusies en aanbevelingen	46
3.1	Conclusies	46
3.1.1	<i>Inleiding</i>	46
3.1.2	<i>Variëteit aan bewustzijn en actie/aanpassingsbereidheid</i>	46
3.1.3	<i>Stereotypering en deficitdenken</i>	47
3.1.4	<i>Sense of belonging en (inclusieve) cultuur</i>	48
3.1.5	<i>Zelfbewustzijn en reflectie</i>	49
3.1.6	<i>Binding, reflectie en de onderwijsvormen en materialen</i>	50
3.1.7	<i>Kennismaking met het juridisch beroepenveld</i>	50
3.2	Aanbevelingen	51
3.2.1	<i>Inleiding</i>	51
3.2.2	<i>Deficitdenken voorkomen</i>	53
3.2.3	<i>Sense of belonging vergroten</i>	54
3.2.4	<i>Reflectie en zelfbewustzijn bevorderen</i>	55
	Literatuur	57
	Bijlage 1 Topiclijst focusgroepen studenten.....	59
	Bijlage 2 Topiclijst panelgesprekken docenten.....	62

Bijlage 3 Overzicht onderzoeksdeelnemers	65
Deelnemers focusgroepen en interviews studenten	65
Deelnemers panelgesprekken en interviews docenten	66
Deelnemers socialisatieonderzoek studenten	66

Voorwoord

We zijn de *Community for Learning and Innovation* erg dankbaar voor de prettige ondersteuning van ons project en het in ons gestelde vertrouwen gedurende de uitvoering ervan. De flexibiliteit die mogelijk was gedurende het traject hebben wij in het bijzonder gewaardeerd. Daarnaast waardeerden wij de peer group bijeenkomsten en nuttige feedback die we ontvingen van onze mede-fellows zeer.

Verder zijn we veel dank verschuldigd aan student-assistenten Anne Bierens en Latisha Heijnsbroek voor onder meer het zorgvuldige transcriberen van alle interviews en focusgroepen. Ook danken we hen voor alle overige onderzoeksondersteuning, zoals het uitvoeren van literatuuronderzoek en meehelpen met organiseren van de focusgroepen.

Dit onderzoek was niet mogelijk geweest zonder de onderzoeksdeelnemers. We danken hen zeer voor de bereidheid om tijd vrij te maken voor ons onderzoek en voor de waardevolle inzichten die ze ons verschaften.

We zijn blij dat de voortgang van het onderzoek binnen de faculteit met veel interesse werd gevolgd en we danken al onze collega's die gedurende het traject met ons mee hebben gedacht en hebben meegelezen. We hopen van harte dat we met dit rapport, en door aanvullende conversaties hierover, kunnen bijdragen aan het creëren van een inclusieve opleiding waarin iedereen zich in staat gesteld voelt om zich academisch te ontplooien.

Nina Holvast en Willem-Jan Kortleven, 20 december 2024

Summary

Introduction and methods

This report presents findings from our research on diversity and inclusion within Erasmus School of Law (ESL). The report is part of the authors' fellowship at the Community for Learning and Innovation (CLI) of Erasmus University Rotterdam (EUR).

The aim of the report is to contribute to inclusive education at EUR, and ESL in particular, by sharing relevant findings for faculty and providing recommendations to improve policy and teaching. In doing so, we aim specifically to:

- 1) address unnecessary hurdles in the learning environment, rather than focusing on a perceived 'deficit' among certain categories of students;
- 2) promote an inclusive approach to diversity in education through identifying practices that foster 'sense of belonging' and study success;
- 3) contribute to training reflective and self-aware legal professionals.

We employed a variety of research methods and sources. The core of our research consisted of five focus groups and five interviews with, in total, 26 third year and master students in law. The focus groups were conducted in 2022 and 2023. We also held panel discussions and interviews with a diverse group of more than 30 lecturers, professors and tutors at ESL. In addition, we built on interview data with students from our longitudinal 'socialisation research' (2020-2023). Lastly, we used additional sources such as student surveys from the years '20-21, '21-22, '22-23 en '23-24.

Below, we summarize our main findings and conclusions, as well as our recommendations.

Findings and conclusions

Variety in awareness and willingness to act

The research shows that there is a strong awareness of the importance of inclusive education across different areas of ESL. This awareness is also evidenced by the existence of several initiatives to promote diversity and inclusiveness. However, there is considerable variation in the level of awareness among both law teachers and law students. Additionally, the willingness of teachers to take active steps toward improving diversity and inclusiveness differs. Apart from a minority of advocates on the subject and a larger group of tacit supporters, there is also a portion of students and teachers who are critical of diversity and inclusivity policies. They perceive the focus on the issue to be too excessive. Yet, there was broad agreement among students of different backgrounds that diversity and inclusion policies can have problematic aspects, especially when they are explicitly aimed at certain target groups. Students do not wish to be singled out based on characteristics like their ethnic background, gender or sexual orientation, even if it is meant to improve their position. Therefore, diversity and inclusion policies should focus on ensuring that all students be judged on their merits.

Stereotyping and deficit approach

Law students are confronted with a set of explicit and implicit professional norms. A potent means of communicating these norms is through stereotypical images of legal professionals. The dominant message of these images is that typical legal professionals possess elite and masculine characteristics, dress and behave rather formally, and tend to have ethnic majority backgrounds. Additionally, they are eloquent and have the ability to speak and write carefully and flawlessly.

Students get to know professional norms and the images they are embedded in through appearances of legal professionals in the media, in the lecture hall and during law firm visits and internships, but also through explicit ways of law school socialisation. Examples include dress advice given during moot court training, dress codes and etiquette training in the honours college, and meticulous correction of language errors in legal skills courses.

To the extent that students do not adhere to these norms or do not fit professional stereotypes, they are under pressure to conform or compensate for their 'deficit'. This can make them feel as though they do not belong. An unreflective emphasis in legal education and the legal profession on individual adaptation to professional norms thus amounts to addressing diversity as a source of deficit rather than a source of enrichment, and may easily lead to exclusion.

On the other hand, students' feelings of identification can be reinforced when stereotypical images are challenged, for instance by inviting guest lecturers with ethnic minority backgrounds. Students also felt recognised by the diversity of characters featured in problem descriptions that are used in ESL's problem-based learning (PBL) teaching model.

Sense of belonging and inclusive culture

Attempts to foster diversity and inclusion, both at ESL/EUR and within study associations or the profession, are currently mostly related to promotion, recruitment and selection processes. There are many important initiatives, such as the pre academic programme and efforts to increase diversity among honours students.

However, there is typically less emphasis on creating and maintaining an inclusive culture after entry. In our research, students described various instances in law school and legal practice where they did not feel included or experienced exclusion and even discrimination. Such experiences can affect students' sense of belonging and may contribute to dropping out. It may also deter prospective students and applicants, even if promotion, recruitment and selection processes are designed to be inclusive.

The degree to which students feel at home or connected to their studies and the legal field is important for their well-being and is also linked to academic success. There is considerable variation in students' sense of belonging at ESL. Several teachers expressed concern about a lack of bonding of a significant portion of students, which they associated with low motivation and commitment. However, interviews with students suggest that the perceived lack of commitment is not necessarily due to a lack of motivation. Instead, many students balance their studies with various other activities, such as part-time jobs, which may be financially necessary.

While students generally express a desire for contact with their peers, building connections—especially with a diverse group of peers—proves challenging for several students. A diverse composition of tutorial groups does not spontaneously lead to connections between students of various backgrounds, since students tend to make contacts on the basis of shared backgrounds and experiences. Building lasting relationships is also difficult because tutorial groups change composition every five weeks. Study associations and the honours college, which can provide social contacts, are avoided by some students because they are perceived as exclusive environments. Yet, interaction between students with different backgrounds and life histories can reduce prejudice and foster greater understanding of each other's perspectives. Such increased understanding was, for instance, apparent during the focus groups in our study.

Interactions with law teachers are also crucial. The research shows that the connection between students and lecturers is generally perceived as weak. The size of the student population, particularly at the undergraduate level, clearly plays a role in this. Additionally, several students observed that the lecturers they encounter in lecture halls are predominantly male and white, which makes it more difficult for many students to identify with them. In contrast, their relationship with tutors, who work closely with students in smaller groups, tends to be much stronger. This is partly because tutors represent a greater diversity of backgrounds.

Self-consciousness and reflection

Part of the problem is that law school provides training for a professional field that is not (yet) very diverse and inclusive. This may contribute to sustaining a kind of law school socialisation that induces conformity to the existing professional norms and leaves little room for critical reflection. We argue that a different type of socialisation is necessary, which encourages reflection on the culture of the legal profession as well as the moral and social backgrounds and consequences of legal problems. Such reflective socialisation may also give law students from a diversity of backgrounds more leeway in forming professional identities that align well with their other identities. Thus, law schools may contribute to training self-conscious legal professionals who develop a strong sense of professional identity and have the potential to gradually transform the dominant culture within the profession.

ESL's teaching model, with small-scale PBL tutorial meetings for full-time bachelor students, provides opportunities for encouraging reflection and discussion, and tutors exploit these opportunities to a certain extent. Some tutors believed that room for reflection during tutorial meetings was too limited, while others pointed out that discussions in tutorial meetings may distract from the core curriculum. An important side note is that the part-time bachelor's programme in law does not make use of small-scale PBL sessions and offers less room for interaction and reflection. To contextualise and reflect on subject content, better use could be made of part-time students' work experiences and insights from other disciplines.

Most lecturers and professors in our study emphasised the importance of reflection, as they ideally wish to train critical lawyers. In practice, however, their overriding concern is to teach students (the basics of) legal doctrine, and exams in the bachelor's programme tend to invite little or no reflection on the part of students. These disincentives for students to take on a reflective attitude combine with the observation of several teachers that many students are only

interested in what they need to know to pass the exam. Students in our research offered a more nuanced perspective, suggesting that law students do, in fact, enjoy discussions—at least more so than students in other disciplines—, but are often necessitated to approach their studies pragmatically because of competing commitments.

Introduction to the legal profession

Although diversity is a concern for many legal employers, there is still room for improvement. Several students point to a lack of diversity in the legal profession and feel that professional cultures are not welcoming to individuals from minority backgrounds. Several students cite experiences, from office visits or part-time jobs for example, that confirm the image of a profession that is less inclusive than it should be.

When considering potential employers, students primarily focus on the role of attorney, with the Zuidas area in Amsterdam—home to many major law firms—frequently referred to in their stories. While a lot of students say they do not wish to work there, they often lack a clear sense of where they would like to work instead. This seems partly due to the fact that during their studies there is a strong emphasis on (corporate) law firms when getting introduced to the profession. Lecturers and study associations alike should be more aware of the impact they can have on shaping students' perceptions of the legal profession when organising guest lectures, office visits, and career events.

Recommendations

Our recommendations are primarily intended as tools for promoting inclusivity in ESL teaching and policy. However, the report also offers insights that are relevant to other stakeholders, including other EUR-faculties, other law schools, study associations, and legal employers.

It is important to emphasise that there already exists a variety of initiatives at ESL or EUR level that work towards valuing diversity and strengthening inclusion. Our recommendations tie in with several of these initiatives. We offer suggestions to complement initiatives, or to revise particular approaches.

We identify three overarching areas of concern and also provide some specific recommendations related to: 1. preventing deficit thinking, 2. improving sense of belonging and 3. promoting reflection and self-awareness. In this summary, we limit ourselves to the overarching points of concern.

An important overarching concern is that many initiatives operate on a sign-up basis and target specific groups, primarily reaching students who already exhibit a certain level of commitment and motivation. We would like to emphasise the need to consider how to also engage students who feel least connected to ESL or EUR. By implementing inclusivity policies within existing educational programs, based on a broad conceptualisation of diversity, all students can benefit.

A second overarching point is that inclusive education is most effective when driven by intrinsic motivation. If promoting diversity and inclusion becomes compulsory, it can easily backfire and create resistance. Focusing on raising awareness of the issue, including through the

presentation of data and facts, can help teachers to become intrinsically motivated to work towards inclusiveness of education. Additionally, placing greater emphasis on reflection can foster awareness and encourage both teachers and students to consciously consider their own roles in this context.

Third, as reflected in the title of our report, we suggest that ESL consider valuing and highlighting the diversity of our student population (and, to a lesser extent, among faculty members) as a strength. There could be more pride in our diverse community, as well as recognition that the wide range of perspectives it brings can contribute to training legal professionals who are well-equipped to address complex social issues. Conveying this message may help students with 'non-traditional' backgrounds to realise that they are making valuable contributions and to develop a stronger sense of belonging to the ESL-community and the legal field.

1. Introductie en onderzoeksmethoden

1.1 Aanleiding en achtergrond

In dit rapport doen wij verslag van het onderzoek dat wij hebben uitgevoerd in het kader van ons fellowship bij de *Community for Learning & Innovation (CLI)*. Met dit rapport delen we onze empirische bevindingen en doen we aanbevelingen om het (juridisch) onderwijs te verbeteren waar het gaat om diversiteit en inclusie.

De Erasmus Universiteit Rotterdam (EUR), en Erasmus School of Law (ESL) in het bijzonder, heeft een diverse studentenpopulatie (o.a. in termen van gender, etniciteit, sociaaleconomische en culturele achtergrond). De variatie in culturele verschillen, uiteenlopende leerstijlen en verschillende niveaus van voorkennis brengen kansen, maar ook uitdagingen met zich mee in het juridisch onderwijs.¹ Hoewel diversiteit hoog op de agenda staat, zijn er nog belangrijke stappen te zetten om in het onderwijs recht te doen aan het ideaal van inclusie en om daarmee ook de diversiteit van toekomstige juristen te vergroten.

1.2 Doel van het onderzoek

Het doel van het project is enerzijds om theoretische inzichten te verschaffen over socialisatie, professionele identiteitsvorming, diversiteit en inclusie binnen het rechtenonderwijs en daarmee bij te dragen aan de academische literatuur. Dit doen wij door presentaties op wetenschappelijke bijeenkomsten en congressen (bijv. de *International Legal Ethics Conference*, *Conference The Future of Experiential Legal Education* en de *International Empirical Legal Studies Conference*), via publicaties in wetenschappelijke tijdschriften (zoals *Legal Ethics* en *Ars Aequi*) en middels het samenstellen van een themanummer voor *Erasmus Law Review (issue 2023-4)*.

Anderzijds is het doel om bij te dragen aan het inclusiever maken van het onderwijs aan de EUR en in het bijzonder ESL. Voor dit tweede doel hebben wij onder andere gepresenteerd tijdens een *Community for Learning and Innovation Research Lunch* en bespraken wij onze (voorlopige) bevindingen met de opleidingsdirecteur en onderwijsdeskundigen van Erasmus School of Law. Dit rapport heeft verder in het bijzonder als doel om relevante bevindingen voor de faculteit te delen en aanbevelingen te doen om het onderwijs te verbeteren.

Hierbij streven wij er meer specifiek naar om:

1) onnodige hobbels in de studie(omgeving) te adresseren, in plaats van te focussen op een vermeend 'deficit' bij bepaalde categorieën studenten;²

¹ Zie ook Balan, 2024.

² Vgl. Crul & Lelie, 2020.

- 2) een inclusievere omgang met diversiteit in het onderwijs te bevorderen via het identificeren van praktijken die 'sense of belonging'³ en studiesucces te stimuleren;
- 3) bij te dragen aan het opleiden van reflectieve en zelfbewuste juristen.⁴

1.2.1 Deficitdenken

In het (juridisch) onderwijs lijkt het diversiteitsbeleid en de alledaagse omgang van docenten met studenten tot op zekere hoogte gestempeld te worden door 'deficitdenken'. Studenten met een profiel dat ogenschijnlijk afwijkt van de 'traditionele' student worden benaderd alsof ze een gebrek hebben, bijvoorbeeld op taalgebied, culturele bagage, vaardigheden of eigenschappen.⁵ Op basis daarvan worden, vaak met goede bedoelingen, de inspanningen gericht op het repareren van het 'deficit', wat als voorwaarde wordt gezien om de studie succesvol te doorlopen en aansluiting te vinden in het beroepenveld.⁶

De deficitbenadering is echter problematisch. Allereerst omdat zij vaak eerder is gebaseerd op vooroordelen dan op daadwerkelijke signalering van een deficit. De studenten die op deze wijze worden benaderd moeten zich daardoor in elke nieuwe omgeving extra inspannen om aan te tonen dat het vooroordeel onjuist is.⁷ Ten tweede gaat academische en professionele socialisatie, in ieder geval in de juridische opleiding en beroepen, doorgaans verder dan het aanleren van kennis en vaardigheden. Studenten leren ook een bepaalde kijk op de werkelijkheid aan te nemen en subtiele normen te delen over de manier van spreken, kleding, houding en gedrag die dominant zijn in (de elite van) de professionele gemeenschap.⁸ Het signaleren van 'gebreken' in deze sfeer kan tot vervreemding leiden onder studenten die hier niet bekend mee zijn, met uitval of achterblijvende resultaten als potentiële consequentie.⁹

Bovendien blijft er weinig over van de verrijking die een diversiteit aan achtergronden en ervaringen brengt als alle studenten in dezelfde mal worden geperst. Hierin zit wel een dilemma verscholen, want als tijdens de opleiding niet aan het aansluiten bij bepaalde bestaande normen wordt gewerkt, kan dat wellicht de kansen op de arbeidsmarkt frustreren.¹⁰

1.2.2 Sense of belonging

'Sense of belonging' betreft iemands gevoel van connectie met of integratie in een bepaalde gemeenschap. Een gevoel van 'belonging' is van belang voor het welzijn van studenten en is ook gelinkt aan de bereidheid om de studie voort te zetten¹¹ en aan studiesucces.¹² Zeker binnen de juridische opleiding, waarin sprake is van socialisatie in een nieuwe, juridische manier van denken, die soms behoorlijk ver kan afstaan van de persoonlijke identiteit van

³ Meeuwisse, Severiens & Born, 2010.

⁴ Kortleven, Holvast & Bešić, 2024.

⁵ Holvast & Kortleven, 2021.

⁶ Smit, 2012.

⁷ Van der Raad, 2015.

⁸ Van der Burg, 2010; Sommerlad, 2007.

⁹ Van der Raad, 2015.

¹⁰ Zie ook Jewel, 2008, p. 1155-1156; Kortleven, Holvast & Bešić, 2024, p. 20-21.

¹¹ Hausmann, Schofield & Woods, 2007.

¹² Hussain & Jones, 2021.

rechtenstudenten,¹³ is het van belang om aandacht te hebben voor de binding van studenten.¹⁴ In het bijzonder studenten met een minderheidsachtergrond kunnen lagere niveaus van identificatie en verbondenheid ervaren. Studenten die rapporteren meer raciale microagressies te ervaren hebben bovendien lagere gevoelens van verbinding.¹⁵ Omgang met studenten van diverse achtergronden, goede studiegerelateerde contacten met docenten en een perceptie dat een onderwijsinstelling gecommitteerd is om inclusie te vergroten, kunnen bijdragen aan een positief gevoel van verbondenheid onder studenten met een etnische minderheidsachtergrond.¹⁶

1.2.3 Reflectie en zelfbewustzijn

Een veelgenoemd probleem is dat de juridische professie waartoe de rechtenstudie opleidt zelf vrij weinig divers en inclusief is.¹⁷ Hier lijkt sprake te zijn van een *catch-22* want als de wijze waarop rechtenstudenten worden opgeleid niet aansluit bij de beroepsgroep, zijn de afgestudeerde studenten niet adequaat voorbereid op het werkende leven en kunnen ze zich wellicht niet goed staande houden als jurist. Echter, door klakkeloos aan te sluiten bij de – weinig diverse – cultuur binnen de professie verandert er weinig. Rechtenstudies zullen dus enerzijds studenten moeten voorbereiden op de praktijk, maar anderzijds diversiteit omarmen en inclusievere denk- en handelwijzen promoten.

Het socialiseren van studenten in de normen van professie, maar middels bewuste reflectie in plaats van gedachteloze aanpassing, kan zorgen voor bewustere vorming van een professionele identiteit door rechtenstudenten. Hierdoor kunnen ze zich minder vervreemd voelen. Bewuste reflectie kan eveneens bijdragen aan het opleiden van reflectieve en kritische juristen die wellicht ook in staat zijn om geleidelijk verandering te brengen in de normen, waarden en gebruiken binnen de juridische professie.¹⁸

1.3 Methoden van onderzoek

In ons onderzoek hebben we gebruik gemaakt van een combinatie van kwalitatieve onderzoeksmethoden, waarmee we zowel het perspectief van de student als dat van de docent trachtten mee te nemen.

1.3.1 Onderzoek naar socialisatie van studenten

Ons CLI-project sluit aan bij een longitudinaal onderzoek naar de socialisatie van rechtenstudenten dat wij reeds waren gestart en waarin we een groep studenten volgen tijdens hun bacheloropleiding door ze opgezette tijden te interviewen. In totaal hebben wij, op het moment van schrijven, vier interviewrondes gehouden. Deze bestaan uit in totaal 110 interviews met 39 studenten (deze groep werd iedere interviewronde iets kleiner, omdat studenten stopten

¹³ Zie bijvoorbeeld Costello, 2005.

¹⁴ Zie ook Holvast & Kortleven, 2025.

¹⁵ Lewis e.a., 2021.

¹⁶ Hussain & Jones, 2021; Meeuwisse, 2012.

¹⁷ Holvast & Kortleven, 2021.

¹⁸ Kortleven, Holvast & Bešić, 2024.

met de studie of besloten niet langer deel te nemen aan het onderzoek). De interviews zijn gehouden in de periode van september 2020 t/m juli 2023. Het betreft semigestructureerde interviews, waarin we studenten onder andere ook activeerden door hen opdrachten te geven en te laten reageren op vignettes. Deze interviews gingen niet primair over diversiteit en inclusie, maar deze thema's kwamen wel verschillende malen aan de orde. De interviews vormen geen kerndata van ons CLI-onderzoek, die we systematisch hebben geanalyseerd, maar ze vormen wel achtergrondinformatie die onze bevindingen voor het CLI-onderzoek kleurt. In het bijzonder onderdelen die we al nader hebben geanalyseerd voor andere publicaties worden ook in dit rapport meegenomen.

Daarnaast hebben we voor dit socialisatieonderzoek hoorcollegedocenten en vakcoördinatoren geïnterviewd die betrokken bij vier inleidende vakken met hoofdzakelijk doctrinaire inhoud in het eerste jaar van de bachelor Rechtsgeleerdheid.¹⁹ Deze interviews zijn wel integraal geanalyseerd voor het rapport, omdat we voor het CLI-onderzoek iets minder data vanuit de rol van de docenten hadden verzameld (zie hieronder).

Tot slot hebben we antwoorden van studenten op vragen over 'sense of belonging', diversiteit en inclusie uit de jaarenquêtes ontvangen voor de collegejaren '20-21, '21-22, '22-23 en '23-24. Ook hebben we de resultaten van de nationale studentenenquête (NSE) meegenomen, wat ook een vergelijking met andere universiteiten en faculteiten mogelijk maakt. We hebben de antwoorden op de gesloten vragen en open vragen (wanneer ingevuld) uit deze enquêtes geanalyseerd.

1.3.2 Focusgroepen en interviews met studenten over diversiteit en inclusie

Om specifiek inzicht te krijgen in de ervaringen met- en visies van studenten met betrekking tot diversiteit en inclusie in het onderwijs hebben wij vijf focusgroepen gehouden met derdejaars- en masterstudenten Rechtsgeleerdheid en vijf individuele interviews gehouden.

Focusgroepen

De focusgroepen bestonden elk uit 3-5 deelnemers en werden gehouden in 2022 en 2023. In totaal hebben 21 studenten deelgenomen aan de focusgroepen. Het betrof 15 vrouwen en 6 mannen, van wie 18 voltijdstudenten waren en 3 deeltijd/VMO-studenten. 19 focusgroepdeelnemers waren nog bezig met hun bachelor, 2 waren masterstudenten.

De werving voor de focusgroepen vond plaats via verschillende routes. Allereerst zijn de onderzoekers en student-assistenten langsgegaan bij een heel aantal onderwijsbijeenkomsten in het derde collegejaar en enkele masters om een kort promotiepraatje te houden (het betrof zowel werkcolleges als hoorcolleges). Daarnaast hebben we ook een oproep geplaatst via de Canvasomgeving van verschillende derdejaars- en mastervakken. Tot slot hebben we een aantal studenten benaderd uit het derde jaar en de masters, die wij als docenten via verschillende wegen kenden. Het bleek een uitdaging te zijn om deelnemers voor de focusgroepen te vinden, wat laat zien dat het een gevoelig onderwerp betreft. Vandaar dat we hebben geworven, en focusgroepen hebben gehouden, gedurende twee collegejaren. Uit anoniem ingevulde

¹⁹ Het betreft de vakken Inleiding tot de rechtswetenschap, Inleiding staats- en bestuursrecht, Inleiding privaatrecht en Inleiding strafrecht.

formulieren blijkt dat de deelnemers aan de focusgroepen gevarieerde achtergrondkenmerken hebben qua opleidingsniveau van ouders, sociaaleconomisch milieu, etnische achtergrond, religie en seksuele oriëntatie. Doordat studenten zich dienden op te geven voor de focusgroepen is er onvermijdelijk sprake van een selectiebias, waarbij we vooral studenten hebben gesproken die het belangrijk vinden om over diversiteit en inclusie te spreken.

De focusgroepen vonden plaats op de campus (in het Education Lab of een onderwijszaaltje) en duurden ruim 2 uur per sessie. Tijdens de focusgroepen stelden we enkele onderwerpen in zijn algemeenheid aan de orde, lieten we studenten in groepjes een tekening maken van een typische jurist en bespraken we drie vignettes plus een aantal stellingen. De topiclist met bijbehorende vignettes is opgenomen in bijlage 1. De sessies werden opgenomen en letterlijk getranscribeerd voor nadere analyse. Daarnaast maakte een aanwezige student-assistent een observatieverslag van visuele aspecten die niet via de geluidsopname konden worden geregistreerd.

Interviews

Omdat het niet mogelijk was om focusgroepen te houden op tijdstippen waarop alle studenten die zich hadden aangemeld beschikbaar waren, hebben we met vijf studenten individuele interviews gehouden. Het betrof vier vrouwen en één man, waarbij drie studenten in het derde jaar van hun bachelor zaten en twee studenten aan de master Rechtsgeleerdheid bezig waren. Eén van deze studenten deed de studie in deeltijd. De interviews duurden ongeveer een uur en vonden online of op de campus plaats. Tijdens de interviews bespraken we dezelfde onderwerpen als tijdens de focusgroepen. Ook de interviews zijn opgenomen en getranscribeerd.

1.3.3 Panelgesprekken met docenten

Naast de focusgroepen met studenten hebben we twee panelgesprekken gehouden met docenten. Het eerste panelgesprek vond plaats tijdens de Bachelor Onderwijsdag in mei 2023. Er deden 15-19 docenten mee aan dit gesprek,²⁰ variërend van tutores en wetenschappelijk docenten tot universitair docent en hoogleraar. De meerderheid van de docenten betrof docenten op relatief junior niveau. Niet al deze docenten gaven les in de bachelor Rechtsgeleerdheid, er waren bijvoorbeeld ook docenten Criminologie aanwezig. Aan het tweede panelgesprek dat plaatsvond op de campus deden 7 docenten uit de bachelor Rechtsgeleerdheid mee met een variatie aan posities, zoals tutor, JAV-docent, wetenschappelijk docent en universitair docent. De deelnemers uit de twee panelgesprekken waren afkomstig uit verschillende departementen en secties van de rechtenfaculteit. Bij alle deelnemers aan de panels, maakte onderwijs een belangrijk onderdeel uit van hun functie, voor sommigen betrof het vooral het uitvoeren van onderwijs, voor anderen ook het coördineren en ontwikkelen van vakken. De panelgesprekken duurden 1,5 uur. Tijdens de panelgesprekken hebben we enkele

²⁰ Het exacte aantal is niet meer vast te stellen. Op de deelnemerslijst die op basis van de aanmeldingen was gemaakt stonden 19 docenten, maar deze waren niet allemaal aanwezig. Op basis van herinnering valt wel te zeggen dat er minstens 15 docenten aanwezig waren (een overvol onderwijszaaltje in het Sandersgebouw).

onderwerpen besproken, en daarnaast gediscussieerd aan de hand van drie vignetten. De topiclijst van de panelgesprekken is opgenomen in bijlage 2.

2. Bevindingen

In deze paragraaf beschrijven we de bevindingen uit ons onderzoek naar diversiteit en inclusie binnen de rechtenopleiding aan de Erasmus School of Law (ESL). We gaan daarbij in op wat naar voren komt uit het empirisch materiaal dat wij hebben verzameld in het kader van ons onderzoek onder studenten en docenten, zoals beschreven in het voorgaande hoofdstuk. De paragraaf is samengesteld op basis hetgeen onze respondenten met ons gedeeld hebben naar aanleiding van de onderwerpen die wij via open vragen en vignettes met hen hebben besproken (zie de topiclijsten in bijlage 1 en 2). In de focusgroepen, panelgesprekken en interviews is een breed scala aan onderwerpen aan bod gekomen, maar er zijn ongetwijfeld ook nog punten onbenoemd gebleven die relevant kunnen zijn voor dit thema. De conclusies en implicaties die voortvloeien uit de bevindingen worden behandeld in hoofdstuk 3. Daar wordt ook ingegaan op hoe onze bevindingen en conclusies samenhangen met al bestaande initiatieven op dit gebied.

2.1 Aanpassing of inclusie?

2.1.1 Inleiding

In deze paragraaf beantwoorden we de vragen in hoeverre studenten tijdens hun rechtenstudie aan ESL worden geconfronteerd met een deficitbenadering van diversiteit, hoe zij daarmee omgaan, en hoe diversiteit volgens hen benaderd zou moeten worden. We beperken ons daarbij niet tot de studie zelf, maar besteden ook aandacht aan ervaringen met de juridische praktijk naast of via de studie, omdat studie en juridische praktijk aan elkaar raken. Studenten komen onder andere in aanraking met de juridische praktijk via gastdocenten die door ESL-docenten worden uitgenodigd, via stages die soms een verplicht onderdeel van het studieprogramma vormen, via kantoorbezoeken met een door ESL gesteunde studievereniging, via de Meesterweek die op de campus plaatsvindt, en via juridische (bij)banen. Daarbij zijn professionele normen uit de praktijk in meerdere opzichten richtinggevend voor het onderwijs dat in de rechtenstudie wordt verzorgd.

Voortbouwend op de beschrijving in § 1.2.1 operationaliseren we het begrip ‘deficitbenadering’ in deze paragraaf als een benadering die de volgende kenmerken heeft: 1) Er is sprake van een set van expliciete en impliciete professionele normen waaraan studenten (als professionals-in-wording) worden afgemeten; 2) daarin zijn normen die direct van belang zijn voor de uitoefening van de professie veelal verweven met normen waarvan het belang betwist kan worden; 3) voor zover studenten niet aan deze normen voldoen, wordt dit gezien als een individueel tekort dat, al dan niet met hulp, weggewerkt moet worden; de normen zelf worden niet ter discussie gesteld; 4) deze nadruk op individuele aanpassing aan de professionele normen belemmert dat diversiteit als bron van verrijking fungeert; 5) en gaat veelal gepaard met stereotyperingen van studenten die op grond van statische eigenschappen (zoals uiterlijk en naam) als ‘anders’ worden gezien en daarom worden verondersteld tekort te schieten ten opzichte van de normen.

In het vervolg van deze paragraaf analyseren we op basis van ons empirisch onderzoek welke rol verschillende soorten normen voor ESL-studenten spelen en welke kenmerken van de deficitbenadering daarin te herkennen zijn. We staan eerst stil bij de wijze waarop professionele normen worden belichaamd in beelden met betrekking tot hoe typische juristen eruitzien, zich gedragen, en wat ze kennen en kunnen (2.1.2), en gaan dan dieper in op de inhoud en uitwerking

van normen voor het uiterlijk (2.1.3), gedragsnormen en omgangsvormen (2.1.4) en taal- en spreeknormen (2.1.5). Vervolgens bespreken we hoe studenten aankijken tegen de deficitbenadering en welke opvattingen over diversiteit van docenten en studenten in de focusgroepen en interviews naar voren komen (2.1.6).

2.1.2 Standaardbeelden van juristen

De normen waarmee rechtenstudenten worden geconfronteerd, zeker het impliciete deel ervan, worden voor een belangrijk deel visueel overgedragen. Studenten vormen zich een beeld van hoe juristen eruitzien en zich gedragen via juristen in de media, en via de juristen die zij zien in de collegezaal, bij kantoorbezoeken, en bij stages.²¹ Deze beelden hebben invloed op hun idee van hoe zij zelf eruit zouden moeten zien en zich moeten gedragen om gezien te worden als een geloofwaardige jurist. Daarmee is niet gezegd dat deze beelden een adequate weergave vormen van wat binnen 'de' juridische praktijk wordt verwacht; dat is alleen al gezien de ontwikkelingen en variatie binnen de praktijk vrijwel onmogelijk. Bovendien kunnen juist verbeeldingen van 'de jurist' die ooit representatief waren maar nu niet meer, een zekere archetypische weerbarstigheid hebben, waardoor zij invloed blijven uitoefenen – zowel op het beeld dat rechtendocenten en juridische elites koesteren als op het beeld waaraan studenten denken te moeten voldoen.

Om erachter te komen welke beelden van juristen studenten hebben en welke normen hierin besloten liggen, vroegen we de studenten die deelnamen aan de focusgroepen in twee- of drietallen te tekenen hoe een typische jurist er volgens hen uitziet en daarop te reflecteren. In de meeste gevallen waren studenten geneigd om mannen te tekenen in pak of toga, met kenmerken die op status en rijkdom duiden (duur horloge, dure auto, eurotekens) of op bepaalde vaardigheden (brede kennis van het recht, welbespraakt, zelfverzekerd). Vaak reflecteerden studenten op de vraag waar dit beeld van juristen vandaan kwam en in een aantal gevallen nuanceerden zij in hun gesprek met een groepsgenoot dit dominante beeld van de mannelijke jurist op basis van empirische overwegingen, bijv. dat er veel verschillende soorten juristen zijn en dat er ook veel vrouwelijke juristen zijn. Enkele studenten in de geheel uit vrouwen bestaande tweede focusgroep moesten bij de typische jurist direct aan vrouwelijke juristen denken.

Veel focusgroepdeelnemers zagen het dominante beeld van de mannelijke jurist bevestigd in de werkelijkheid, zowel in de praktijk en bij gastdocenten, als bij hun eigen docenten. De studenten die juristen primair met vrouwen associeerden, wezen op de vele vrouwelijke praktijkjuristen, hetzij in de rechterlijke macht (*'Dat zijn vaak van die grijze vrouwtjes, dat zijn wel bijna allemaal vrouwen tegenwoordig'*²²), hetzij in de advocatuur (*'Meestal met van dat losse steile blonde haar, weet je wel?'*²³). Volgens hen traden er juist ook vaak vrouwelijke gastdocenten in de studie op, maar zij misten wel vrouwen onder hun eigen docenten.

In het beeld dat de studenten van typische juristen schetsten, bleef de diversiteit vrijwel geheel beperkt tot verschillende juridische beroepen en verschillen in gender. In de eerste associaties

²¹ Vgl. Asimow e.a., 2005.

²² FG S4.

²³ Idem.

die de opdracht opriep, was nauwelijks ruimte voor juristen van kleur, juristen met een fysieke beperking of juristen met een bescheiden sociaaleconomische status. Tekenend is dat ook enkele vrouwelijke deelnemers met een etnische minderheidsachtergrond hun typische jurist zagen als man met blond haar en blauwe ogen. Ook hier is een verband te leggen met het beeld dat focusgroepdeelnemers hebben van professionals in de juridische praktijk en van docenten in de rechtenstudie. In meerdere focusgroepen en interviews bleek dat studenten met een etnische minderheidsachtergrond die zich oriënteren op advocatenkantoren regelmatig op de website kijken wat voor advocaten er werken, om vaak tot de conclusie te komen dat advocaten van kleur dun gezaaid zijn. In hun ervaring zijn ook docenten met een etnische minderheidsachtergrond meer uitzondering dan regel in de Rotterdamse rechtenstudie.

Wanneer het beeld dat studenten krijgen van juristen weinig divers is, betekent dat dat er relatief veel studenten zijn die van dat beeld afwijken. Deze studenten kunnen het gevoel krijgen dat zij extra hard moeten werken, overigens zonder dat succes gegarandeerd zal zijn. In een omgeving waar 'mensen zoals zij' de uitzondering vormen, zullen zij waarschijnlijk veel energie moeten besteden aan het aanpassen van of compenseren voor hun afwijkende eigenschappen. Een fragment uit de derde focusgroep illustreert dat:

FG S12: 'Ik weet ook dat ik het soms ben gaan tellen zeg maar: hoeveel mensen van kleur zie ik hier? Of afwijkende- ja, weet je wel? Hoeveel minderheden zie ik hier? En dat is heel weinig, kan ik je vertellen.'

FG S13: 'Ik heb nog wel eens gekeken bij niet-Zuidas-kantoren, in Den Haag en zo, en dan zie je wel vrouwen, maar die zien er dan niet uit als [FG S12], [FG S13] en ik, maar meer als u [onderzoeker] en als jij [FG S9]. Dus dan schrik je ook wel een beetje af. Dan denk je: oké, ga ik het wel halen in zo'n omgeving?'

De relatie tussen de beelden die studenten hebben van typische juristen en wat zij in de juridische praktijk zien, is complex. Enerzijds kan worden gezegd dat stereotype beelden worden gevoed door wat studenten in de praktijk zien of missen, en mede in stand kunnen blijven door tekortschietende correctie vanuit de praktijk. Zo lijkt een gebrek aan vrouwelijke hoorcollegedocenten mede bij te dragen aan de instandhouding onder sommige vrouwelijke studenten in de tweede focusgroep van het stereotype idee dat vrouwelijke docenten minder fijn zouden zijn om naar te luisteren dan mannen.²⁴ Anderzijds zijn stereotype beelden ook, en misschien wel sterker, afhankelijk van representaties in media, fictie en sociale interacties die al langer bestaande stereotypen reproduceren. Er wordt door studenten regelmatig verwezen naar mediagenieke juristen als Bram Moszkowicz en een advocatenserie als *Suits*. Stereotype beelden blijken, waarschijnlijk mede daarom, niet zomaar gecorrigeerd te worden door concrete voorbeelden van juristen die niet aan de stereotypen voldoen. Dit wordt bijvoorbeeld duidelijk uit het volgende fragment uit de eerste focusgroep:

FG S2: 'Maar ik werk met heel veel juristen en die hebben helemaal geen pak aan. Want dat zijn juristen die gewoon bij een overheidsorganisatie werken. Of denk aan onze docent strafrecht. Die had ook helemaal geen pak aan, maar een coltrui. Dus hoe kom je aan dat beeld?'

FG S3: 'Ik heb- ik denk dat het gewoon ook één van de redenen was, waarom ik zeg maar de rechtenstudie koos. Het heeft toch iets van allure of zo. (...) Dus ook al heeft misschien de gemiddelde jurist nu ook weinig dat ze nog echt in pak komen, bij rechtsbijstandsverzekeraars

²⁴ FG S8; FG S6.

sowieso, ze willen het juist nu wat meer casual maken, qua ideaalbeeld is dat het eerste wat bij mij opkomt.’

FG S2: ‘Betekent dat ook dat als je dan nu die juristen hebt gezien, dat je je beeld ook niet bijstelt?’

FG S3: ‘Nee. Nee, eigenlijk niet. Ik denk eerder dat ik denk van “Hè, wat raar. Hoe kunnen zij jurist zijn?”’

FG S2: ‘Oh, dus eigenlijk passen die mensen dan niet in het plaatje van jurist. Echte juristen passen niet in het plaatje.’

FG S3: ‘Ja, precies. Ja, puur van hoe ik het zie dan, hè.’

2.1.3 Normen voor het uiterlijk

De meeste studenten die aan het onderzoek deelnamen, deelden de analyse dat de professionele normen voor het uiterlijk van juristen neerkomen op formeel, netjes en strak.²⁵ Hierin zijn vooral normen uit (een bepaald segment van) de advocatuur te herkennen. Het zijn ook normen die een masculiene herkomst verraden: het is bij uitstek een man in pak (in gedekte kleuren) met kort haar die aan de norm van formeel en strak voldoet.²⁶ De normen voor het uiterlijk van vrouwelijke juristen kunnen worden gezien als een afgeleide hiervan, waarbij vrouwen voor de extra uitdaging staan om de juiste balans te vinden tussen niet te feminien en niet te masculien.²⁷ Wat kleding betreft wordt die balans bijvoorbeeld gevonden in een nette blouse en/of blazer met pantalon of rok. Voor het haar van vrouwelijke juristen herkennen de onderzoeksdeelnemers onder andere een norm van steil en loshangend, of strak in een knot.

Rechtenstudenten hebben met deze normen vooral te maken als zij in aanraking komen met de juridische praktijk via bijvoorbeeld stages, kantoorbezoeken, of een juridische baan naast de studie. In de studie zelf gelden in principe geen expliciete normen voor het uiterlijk, maar daarbij kunnen drie kanttekeningen worden geplaatst. Ten eerste krijgen studenten bij Moot Court in B2 de instructie om er bij hun eindpleidooi voor de oefenrechtbank representatief uit te zien, waarbij ook specifiek aandacht wordt besteed aan het soort kleding dat gepast is. Bij de beoordeling wordt dit aspect ook meegewogen.²⁸ Ten tweede krijgen studenten die deelnemen aan het Erasmus Honours Law College (EHLC) kledinginstructies voor hun activiteiten, ook wanneer die binnen de muren van de universiteit zijn (zoals wanneer een gastdocent op bezoek komt of tijdens een extra activiteit voor honoursstudenten gerelateerd aan het vak dat ze volgen). Die dresscodes luiden onder andere ‘business casual’, ‘business formal’, en ‘tenue de ville’. Veronachtzaming van de geldende dresscode wordt door de directeur van het EHLC (een docent) of door studenten in een organiserende of bestuurlijke rol regelmatig geadresseerd via individuele of algemene waarschuwingen.²⁹ Ten derde sippelt volgens verschillende studenten iets van de normen die in Moot Court en EHLC worden geëxpliciteerd door in een algemene

²⁵ De nuance kwam onder andere van een deeltijdstudent die in haar werk veel overheidsjuristen meemaakt die er niet formeel en strak uitzien (FG S2) en van een student die werkstudentenschappen bij diverse Zuidaskantoren heeft gedaan en ervoer dat de kledingnormen per kantoor verschillen (S11).

²⁶ Bij het tekenen van hun typische jurist benoemden verschillende studenten expliciet dat hij kort haar had.

²⁷ Vgl. Costello, 2005.

²⁸ O.a. FG S1; S14.

²⁹ Dit blijkt uit diverse berichten in de Canvasomgeving van het EHLC verzameld over de periode 2021-2022 en uit verschillende interviews met studenten, bijv. S11 en interview 2 met LI16.

verwachting voor alle rechtenstudenten om er netjes uit te zien, een verwachting die mede in stand wordt gehouden door studenten zelf.³⁰

De besproken normen riepen onder de studenten wisselende reacties op. Sommige studenten benoemden de aantrekkingskracht ervan: een strak pak kan allure en status opleveren,³¹ zeker in combinatie met accessoires als een mooi horloge, *'het sieraad van de man'*.³² Dat statusaspect wordt geïllustreerd door de negatieve dresscode die een student meemaakte tijdens een stage. Bij het betreffende advocatenkantoor mochten studentstagiaires geen pak dragen, dat was voorbehouden aan de advocaten.³³ Niet alle studenten toonden zich enthousiast over de norm om nette kleding te dragen, hoewel de meesten bereid bleken zich daar bij toetreding tot de juridische arbeidsmarkt zo nodig naar te voegen. Een student in focusgroep 2 protesteerde echter tegen de verwachting om al tijdens de studie bepaalde kledingnormen te volgen, omdat daarbij weinig rekening wordt gehouden met de verschillende sociaaleconomische posities waarin studenten zich bevinden:

'Ik heb wel het idee dat als je hier komt studeren, dat het een soort van normaal is dat je van het VWO komt en gesteund wordt door een omgeving, waarin er gewoon geld beschikbaar is en zo. Dat had ik helemaal niet. En daar heb ik soms wel een beetje moeite mee zeg maar. Dat er best wel veel verwachtingen zijn van "Oh, je gaat nu vijf weken een blok doen, koop maar even tweehonderd euro aan boeken. Oh, en we verwachten dat je deze en deze apparatuur allemaal in huis hebt en nou, we verwachten ook wel dat je jezelf goed presenteert, dus dure kleding waarderen we ook heel erg." Ja, ik heb dat allemaal niet.'

Deze student rebelleerde op haar manier door soms juist haar kisten aan te trekken naar college.³⁴ Een student in focusgroep 3 benoemde een ander probleem met de dominante kledingnormen, namelijk dat ze voor haar op gespannen voet staan met religieuze overwegingen. Zij zal geen pantalons dragen, alleen lange jurken die zo min mogelijk figuur laten zien. Daarnaast draagt zij een hoofddoek, wat kennelijk afwijkt van een onuitgesproken professionele norm die in een deel van de juridische wereld geldt. Zij kon zich niet herinneren op de sites van advocatenkantoren die zij bekeek ooit iemand met een hoofddoek te hebben gezien.³⁵ Een student in de vijfde focusgroep wees er ook op dat vrouwen met een hoofddoek tijdens de rechtenstudie en tijdens sollicitaties anders worden behandeld: *'Dat ze vragen van goh, draag je altijd grijs? Of draag je ook wel eens roze? Nou ja, dat vragen we ook niet aan een man in een pak, van draag je altijd blauw?'*³⁶ Deze voorbeelden laten zien dat normen voor het uiterlijk van juristen (in spe) een uitsluitende werking kunnen hebben.

Minstens zo gevoelig als commentaar op het dragen van een hoofddoek, is commentaar op een bos krullend haar, en in het bijzonder een afrokapsel, omdat dit niet zou voldoen aan de door witte mensen ontwikkelde opvattingen over wat formeel en netjes is. In vignette 1 legden we

³⁰ Zie bijv. FG S7 en verschillende interviews in ons longitudinaal onderzoek naar socialisatie. Zie over de bijdrage van medestudenten aan het socialisatieproces ten aanzien van kledingnormen in *law schools* verder o.a. Granfield, 1992; Bliss 2017; en Costello, 2005.

³¹ Bijv. FG S3; LI15.

³² Citaat is van FG S1, zelf een vrouw.

³³ FG S3.

³⁴ FG S7.

³⁵ FG S12.

³⁶ FG S20.

studenten de fictieve casus van Cassandra voor, die het advies krijgt haar afrokapsel aan te passen om haar kansen op selectie voor de rechtersopleiding te vergroten. Dit werd in de focusgroepen en interviews breed als een kwalijk advies gezien. Als belangrijkste redenen hiervoor werden genoemd dat dit Cassandra's natuurlijke haar is en dat stylen slecht voor het haar is, dat het onderdeel van haar identiteit is, en dat een dergelijk advies extra pijnlijk is omdat juist zwarte vrouwen een geschiedenis van onderdrukking van hun identiteit met zich meedragen.

Volgens een aantal studenten worden signalen zoals in dit vignette ook in werkelijkheid afgegeven, maar meestal subtieler.³⁷ Een voorbeeld daarvan werd gegeven door een deeltijdstudent die sinds het begin van haar rechtenstudie vier dagen per week als juridisch secretaresse bij een advocatenkantoor werkte. In reactie op de casus van Cassandra vertelde deze vrouw ('ik heb zelf veel krullend haar'), dat ze voor een etentje van haar kantoor een mooie jurk had aangetrokken en haar haar had gestyled. Dat leverde haar *backhanded compliments* van collega's op:

'Ik heb nog een paar weken daarna opmerkingen van advocaten gekregen dat ik er zo netjes en zo professioneel uitzag. En dat het echt mooi was. Dat ik een keer echt m'n best had gedaan om er goed uit te zien. En toen dacht ik bij mezelf, ik doe iedere dag m'n best om er goed uit te zien. Maar blijkbaar heb ik steil haar nodig zodat mensen zien dat ik iets aan m'n uiterlijk netjes doe. Dat vond ik niet zo leuk. Ik vond het leuk om een compliment te krijgen, maar niet zo. (...) Sindsdien heb ik nooit m'n haar meer gestyled.'³⁸

2.1.4 Gedragsnormen en omgangsvormen

Juristen hechten veel waarde aan gedragsnormen en omgangsvormen, zo blijkt al tijdens de opleiding. Veel studenten wijzen op de voor hen wat merkwaardige gewoonte van veel docenten om de studenten met 'u' aan te spreken.³⁹ Tegelijk valt het studenten op dat in de opleiding nadrukkelijk van studenten wordt gevraagd om docenten met 'u' en 'geachte' aan te spreken, hoewel docenten hier in de praktijk niet allemaal evenveel belang aan blijken te hechten.⁴⁰ Een student vertelde dat ze in de master Toga aan de Maas les kregen over communiceren, waarbij de studenten verteld werd dat ze niet onbeleefd mogen praten of schelden tegen de rechter.⁴¹ De expliciete aandacht voor het gebruik van beleefdheidsvormen heeft volgens een deeltijdstudent in de eerste focusgroep geen parallel in andere opleidingen die ze kent.⁴²

De aandacht voor gedragsnormen en omgangsvormen is waarschijnlijk het meest expliciet in het Honours College (EHLC). In een Canvasbericht van de EHLC-directeur aan alle derdejaars honoursstudenten van begin 2021, coronatijd dus, worden behalve de kledingnormen (zie § 2.1.2) ook de geldende gedragsnormen in herinnering geroepen:

'Daarnaast is bij sommigen van jullie een actieve houding ver te zoeken (onderuit gezakt zitten, niet goed in beeld zijn, telefoongebruik (vermoed ik), niet willen deelnemen aan het gesprek enz.).

³⁷ Bijv. FG S11; FG S12.

³⁸ SI5.

³⁹ Dit komt in veel interviews uit het longitudinale onderzoek naar socialisatie terug.

⁴⁰ FG S2.

⁴¹ SI3.

⁴² FG S2.

Dit is onacceptabel.

Jullie lopen al wat langer mee in het programma, dus ik ga ervanuit dat jullie heel goed weten wat de gedragsregels zijn en wat van jullie verwacht wordt. Dat de bijeenkomsten nu digitaal worden aangeboden is absoluut geen vrijbrief om je niet aan de regels te houden. Ook digitaal zijn jullie het visitekaartje van het EHLC en ik verwacht dat jullie je ook daarnaar gedragen.’⁴³

Is dit bericht streng van toon, opwekkender is een uitnodiging, ook op het Canvaskanaal van het EHLC, voor de jaarlijkse module etiquette, waarin een etiquette-expert de studenten *‘allerlei regels [zal] bijbrengen over allerlei belangrijke zaken in de juridische wereld’*, zoals *‘tafelmanieren, dresscodes, groeten & begroeten, verbale & non-verbale communicatie, social media en nog veel meer.’* De module sluit af met een diner waarin de geleerde vaardigheden worden toegepast.⁴⁴ Zo krijgt een selectie van de ESL-studenten de habitus aangemeten die nodig is om zich op passende wijze te kunnen bewegen in de top van de juridische professie. De weinig subtiele manier waarop dit gebeurt, verradt een deficitbenadering. Er wordt kennelijk verondersteld dat althans een deel van de honoursstudenten nog helemaal niet weet ‘hoe het hoort’ en moet worden geholpen om hun gebrek aan kennis van de relevante gedragsnormen en omgangsvormen bij te spijkeren. Voor een voormalige honoursstudent die we interviewden ging de etiquettemodule *‘helemaal te ver’*, hij deed er bewust niet aan mee, want *‘dit ben ik niet’*. Maar na werkstudentschappen aan de Zuidas kwam hij tot de conclusie dat hij misschien toch baat had kunnen hebben bij zo’n module.⁴⁵

Dat deze student binnenkwam bij diverse Zuidaskantoren, verklaart hij zelf deels door een soort ‘schijntmentaliteit’: *‘Ik meld mij gewoon aan. Als ze me niet willen, willen ze me niet. Willen ze me wel hebben, willen ze me wel. En dan zien we wel hoe het gaat.’*⁴⁶ Hiermee toonde hij te beschikken over assertiviteit en zelfvertrouwen. Deze eigenschappen, of het acteren ervan, worden in de rechtenstudie onder andere via Moot Court gestimuleerd. Volgens de literatuur passen zij bij het typische beeld van de witte mannelijke jurist, met als keerzijde dat vrouwen en personen van kleur vaker moeite hebben of moeten doen om assertiviteit en zelfvertrouwen uit te stralen.⁴⁷ Dit wordt geïllustreerd door de deeltijdstudent die als juridisch secretaresse werkt, volgens haar doen de jongere mannelijke advocaten op haar kantoor alsof ze alles weten, terwijl de vrouwelijke advocaten wat voorzichtiger zijn.⁴⁸ Veelzeggend is ook dat verschillende vrouwelijke studenten met een etnische minderheidsachtergrond zichzelf omschrijven als ‘introvert’, ‘terughoudend’, of ‘shy’.⁴⁹

Dit is niet puur een kwestie van individuele karaktereigenschappen, maar heeft onder andere te maken met de vraag hoeveel ruimte iemand krijgt voor assertiviteit en zelfvertrouwen. Dat merkte de Zuidas-werkstudent, een Amsterdammer met Marokkaanse wortels, toen hij van zijn mentor feedback kreeg op de informele manier waarop hij een jonge advocaat had begroet tijdens een informeel één-op-één-koffiemoment: *‘Wellicht ben je af en toe wat te casual, daar*

⁴³ Canvasbericht van 29 januari 2021 op het EHLC-kanaal.

⁴⁴ Canvasbericht van 11 mei 2022 op het EHLC-kanaal.

⁴⁵ SI1.

⁴⁶ Idem

⁴⁷ Bijv. Costello, 2005; Kortleven, Holvast & Bešić, 2024, p. 5-6.

⁴⁸ SI5.

⁴⁹ FG S11; FG S17; SI4.

kan je wellicht op letten, want dat is echt niet hoe we met elkaar omgaan.' Die jonge advocaat, volgens de student een corporaal type, viel zelf op door zijn grove taalgebruik tijdens algemene teammeetings, dat niet gecorrigeerd werd. Anderen die hij kende van het EHLC hadden niet zulke ervaringen. Eén van hen, een witte vrouw die toevallig bij hetzelfde kantoor aan het werk was gegaan, zei dat ze de partners op dezelfde informele manier begroette, zonder daar ooit wat over te horen.

De werkstudent nam zichzelf deze terechtwijzing kwalijk omdat hij had gefaald in zijn taak (zelfopgelegd of opgedrongen?) om te voorkomen dat anderen hem stereotyperen. Hoe hij die taak normaalgesproken uitvoerde:

'Gewoon 'reading the room'. Weten wat er precies de omgangsvormen zijn onderling. Weten wat je wel kan maken bij iemand of juist niet. (...) Gewoon heel erg bewust zijn van wie je bent en waar je zit, maar ook welke positie je daar inneemt. En dat is als student natuurlijk helemaal onderaan uiteraard, maar als student van kleur, als iemand die onderdeel uitmaakt van een minderheid of gemarginaliseerde groep, dan des te meer.'⁵⁰

Op deze manier in een professionele omgeving navigeren '*kost ongelooflijk veel energie*', bekende hij. Andere studenten benoemden hetzelfde. In focusgroep 3 kwam dit naar voren als argument tegen de haalbaarheid van werkweken van tachtig uur aan de Zuidas:

FG S12 (Turks-Nederlands): 'Maar ik denk ook dat die tachtig uur niet te halen is, omdat je dan- ik denk dat als je als minderheid daar werkt, dan heb je al een bepaalde druk dat je daar werkt.'

FG S11 (Surinaams-Nederlands): 'Ja, je staat al 4-0 achter.'

FG S12: 'Ja, je hoort er niet helemaal- je voelt je er niet helemaal bij. En dan moet je ook nog veel werken. Maar dan is werken eigenlijk niet eens zo heel leuk, want je mag ook niet helemaal jezelf zijn of voelt dat zo. Ik denk dat die tachtig uur dan nog zwaarder vallen. En dat je dan denkt: dit wil ik niet.'

2.1.5 Taal- en spreeknormen

Een onderwerp waarover veel docenten zich druk maakten is de taalvaardigheid van rechtenstudenten. Zij wezen erop dat taal een cruciaal instrument voor juristen is. Dit is een boodschap die studenten in het begin van hun studie nadrukkelijk meekrijgen en blijktens de interviews in het socialisatieonderzoek al snel internaliseren. Een bewijs van hun vroege socialisatie in dit opzicht is dat de overgrote meerderheid van de studenten in het socialisatieonderzoek verwees naar taalbeheersing in antwoord op vragen over de kenmerken van een typische jurist of een typische rechtenstudent. Hierbij dachten ze aan welsprekendheid, het vermogen om zorgvuldig te formuleren in gesproken en geschreven woord, en/of het vermogen om grote hoeveelheden teksten te lezen, te begrijpen en te beoordelen.

Het begrip welsprekendheid werd door meerdere studenten in het socialisatieonderzoek geassocieerd met overtuigingskracht en zelfvertrouwen, begrippen die vanouds vaak een masculiene lading hebben. Gevraagd naar een voorbeeld van een typische jurist van vlees en bloed, dachten verschillende studenten in de eerste plaats aan welbespraakte mannelijke

⁵⁰ SI1.

advocaten die bekend staan om hun zelfverzekerde zelfpresentatie. Soms was dit een fictief personage, zoals Harvey Specter uit de serie *Suits*, maar vaker verwezen studenten naar een paar strafrechtadvocaten die zij kenden van talkshows. Vier van hen werden slechts één keer genoemd, maar één advocaat kwam in negen interviews voor: voormalig strafpleiter Bram Moszkowicz. Wat hem tot een typische jurist maakt, stelt een student, is onder andere zijn manier van spreken en pleiten.

Een van de weinige vrouwelijke advocaten die in deze interviews werd genoemd, (inmiddels ook voormalig) strafrechtadvocaat Inez Weski, werd drie keer genoemd, steeds op een negatieve manier. Een student herinnerde zich dat ze door een rechtbank werd bekritiseerd omdat ze te lange, omslachtige zinnen gebruikte, wat in het vak Juridisch-Academische Vaardigheden I (JAV I) als negatief voorbeeld werd aangehaald: *'Wees geen Weski!'*.

Volgens meerdere docenten die deelnamen aan ons onderzoek, gaat het besef van het belang van taal bij studenten niet gelijk op met de ontwikkeling van hun taalvaardigheid. Vooral de schriftelijke taalvaardigheid schiet volgens hen bij een aanzienlijk deel van de studenten tekort. De meeste docenten waren het met elkaar eens dat het belangrijk is om streng te toetsen op taal. Een aantal docenten wees er wel op dat studenten de kans moeten krijgen om aan hun taalvaardigheid te werken. Het aanbieden van taalcursussen voor alle studenten die hier moeite mee hebben, werd als suggestie genoemd. In feite wordt hierin tot op zekere hoogte al voorzien via de Van Dale taalmodules die sinds enkele jaren worden aangeboden via de Canvaspagina's van JAV.

In deze opvatting zijn kernelementen van de deficitbenadering te herkennen: studenten voldoen niet aan de normen, wat betekent dat zij deze deficiënties moeten wegwerken om alsnog aan de norm te voldoen. Het is op zich heel verdedigbaar dat taalnormen raken aan de kern van het werk van juristen, en daarom niet als overbodige franje ter discussie gesteld kunnen worden. Tegelijk zijn er aan de hand van de focusgroepen en interviews met studenten wel wat nuances aan te brengen.

Sommige studenten wezen erop dat de strekking van de normen voor juridische taal niet altijd duidelijk en eenduidig is, omdat er sprake is van tegenstrijdigheden en de normen van vak tot vak verschillen. Tegenstrijdig vonden zij dat studenten via de literatuur en jurisprudentie die ze moeten lezen en de colleges die ze beluisteren een taal krijgen aangeleerd die vol zit archaïsche woorden, ingewikkelde formuleringen en tangconstructies, mede ingegeven door de juridische neiging om compleet te zijn, maar tegelijk bij JAV de boodschap krijgen dat ze vooral eenvoudig moeten schrijven.⁵¹ Over de verschillen tussen vakken zei een deeltijdstudent in de eerste focusgroep:

'Bij elk vak is het een verrassing en een beetje uitvinden van hoe willen de docenten nou dat je antwoordt. Moet je alle wetsartikelen erbij opnemen of juist niet? Of alle jurisprudentie? Bij staatsrecht moest je precies opschrijven wat er in het boek stond, want dat moest dan- nou, ja prachtig vind ik het eigenlijk. Het zijn allemaal kleine eilandjes.'⁵²

⁵¹ FG S2 en verschillende interviews uit het longitudinale onderzoek naar socialisatie.

⁵² FG S2.

Daarnaast werden door studenten vraagtekens gezet bij het detailniveau waarop taal- en stijlfouten worden geadresseerd. Volgens een deeltijdstudent besteedde een hoogleraar die zichzelf als ‘kommaneuker’ bestempelde hier in zijn eerstejaarscolleges zeer intensief en niet zo constructief aandacht aan:

‘Wat hij daar bijna zegt, is dat hij vindt dat een deel van de studenten hier niet thuishoort, omdat hun Nederlands niet op het niveau van VWO en dan met een acht voor Nederlands is. Dat heb ik heel erg onthouden vanuit zijn colleges. Dat hij zei van “ja, maar weet je, vroeger, dit en dat”. En ik kan mij wel voorstellen dat als jij jong bent en in dat eerste jaar zit en wellicht ergens toch ook onzeker daarover bent, dat dat niet helpt.’⁵³

Ook bij de beoordeling van JAV-opdrachten wegen kleine foutjes volgens studenten onevenredig zwaar mee in het cijfer: *‘Ze zijn zo ontzettend streng op de meest kleine- als ik dan een komma vergeet, dan wordt er gewoon een half punt ergens afgetrokken.’*⁵⁴ Hierbij kan de vraag worden gesteld of de nadruk op het turven van iedere tittel en jota niet leidt tot een bijna mechanische beoordeling van een tekst, waarbij (te) weinig aandacht gaat naar de inhoudelijke kwaliteit en de beoordeling vooral een taaltoets lijkt te betreffen.

Wie in het bijzonder worstelen met de details van de taalnormen die in de rechtenstudie worden gehanteerd, zijn Caribische Nederlanders die voor een rechtenstudie naar Nederland zijn gekomen. Zij spreken Nederlands, hebben Nederlands op school gehad en hun examens in het Nederlands gedaan, maar Nederlands is één van de talen die zij beheersen, naast en meestal na Papiaments, Engels en/of Spaans (dit verschilt per persoon). De vier Caribische Nederlanders die aan ons onderzoek deelnamen, legden uit hoeveel meer moeite het hen kost om foutloos Nederlands te schrijven, omdat ze veelal niet in het Nederlands denken. Om dit probleem te ondervangen zeiden zij hun teksten vóór inlevering aan (meerdere) anderen te laten lezen, bijvoorbeeld familieleden,⁵⁵ maar dat is ook geen afdoende oplossing:

‘Bij Moot Court moesten we debatteren en ik kreeg als feedback dat inhoudelijk mijn stuk heel goed was, maar dat ik hier en daar een aantal grammaticale fouten had en dat ik dus voor die reden geen acht kan krijgen, maar een zeven punt vijf. En dat was heel triest, want ik dacht van: ja, ik heb mijn best gedaan en ik heb mijn stuk doorgestuurd naar mijn zus, en zij heeft het volledig gelezen, zij heeft twee masters, zij is dokter, dus ik vertrouwde haar mening. En ja, toen had ik toch een paar fouten, waarvan ik dacht van: jeetje, ik heb echt mijn best gedaan en nou, wat jammer. En ja, de rechter zei van: ja, je gaat nooit- ze gaan jou nooit serieus nemen in de rechtszaal, als je grammaticale fouten hebt.’⁵⁶

De feedback van de rechter in dit citaat, door fouten word je niet serieus genomen, is misschien wel de crux. Deze vaststelling kwam in veel interviews en focusgroepen terug. Zelfs als de begrijpelijkheid van een tekst of een mondelinge bijdrage niet lijdt onder een taalfout, lijdt de geloofwaardigheid van de jurist (in spe) die deze tekst gebruikt er wel onder. Het is echter de vraag of de soep overal zo heet gegeten wordt, zeker in professionele omgevingen waar juristen bijvoorbeeld met niet-juristen samenwerken of in een internationale setting.

⁵³ FG S1.

⁵⁴ FG S14.

⁵⁵ FG S16; FG S17.

⁵⁶ S14.

Een mogelijke verklaring voor de scherpe hantering van taalnormen, is dat het arenamodel van advocaten die schriftelijk en mondeling de degens kruisen hierin dominant is. In een competitieve omgeving is het belangrijk om geen zwakte te tonen, en als met zelfvertrouwen en sublieme beheersing gehanteerd taalgebruik het wapen is waarmee je wint of althans indruk maakt, zijn taalfouten zwaktes die fataal kunnen zijn.

En niet alleen taalfouten kunnen dan zwaktes zijn, ook accenten die als afwijkend worden gezien. Studenten uit Caribisch Nederland werden niet alleen door docenten en medestudenten gecorrigeerd bij het maken van taalfouten, maar zoals in § 2.2.3 nader aan de orde komt, werd ook de manier waarop ze bepaalde woorden uitspraken door medestudenten gecorrigeerd en hun accent werd belachelijk gemaakt.⁵⁷ Naar aanleiding van de casus van Jean in vignette 1, die van zijn patroon te horen krijgt dat zijn Limburgse accent niet professioneel overkomt, analyseerde één van de Caribisch-Nederlandse studenten scherp waar het probleem zit: *‘Soms leggen mensen een link tussen hoe je jezelf uitdrukt, met accent, en hoe slim je eigenlijk bent.’*⁵⁸

In de verschillende focusgroepen en interviews waarin de casus van Jean aan de orde kwam, werd de link tussen accent en professionaliteit overigens door vrijwel alle studenten verworpen. Zijn accent werd als een onderdeel van zijn identiteit gezien, bijna of net zo eigen als het haar van Cassandra. Alleen als het accent zo zwaar zou zijn dat het de verstaanbaarheid van Jean in de weg zou staan, konden sommige studenten begrip opbrengen voor de wens van Jean’s patroon dat hij iets aan zijn accent zou doen.

Hoewel een respondent⁵⁹ zei te begrijpen dat de taalnormen niet voor Caribische studenten aangepast kunnen worden en vooral om extra ondersteuning en begrip vanuit de opleiding vroeg, signaleerden zij en anderen dat er bij Engelstalige vakken in de bachelor wel coulanter omgegaan wordt met Nederlandse studenten die het Engels niet perfect beheersen. Zij worden niet, althans niet in dezelfde mate, aangekeken op fouten in hun Engels en mogen onderdelen van hun bijdrage aan een onderwijsgroep zelfs in het Nederlands uitdrukken als ze te veel worstelen met hun Engels. Daarbij vinden ze het jammer dat er niet meer oog is voor de reden van hun niet altijd perfecte beheersing van het Nederlands, namelijk het gegeven dat ze meerdere talen beheersen.⁶⁰

2.1.6 Bewustzijn van en visies op diversiteit en inclusie

Onder docenten en studenten bestaan verschillende gradaties van bewustzijn en verschillende visies ten aanzien van (het belang van) diversiteit en inclusie. Net als in de bredere samenleving is ook binnen de universiteit, en meer specifiek de rechtenfaculteit, diversiteit en inclusie een gevoelig onderwerp. Aan de ene kant zijn er studenten en docenten die diversiteit en inclusiviteit belangrijke thema’s vinden. Een relatief kleine groep is hier actief mee bezig en probeert – als het een docent betreft – stappen te nemen om het onderwijs inclusiever te maken. Een grotere groep is hier doorgaans niet erg bewust mee bezig, maar ziet het belang er wel van in.

⁵⁷ FG S15; FG S17; FG S18; SI4.

⁵⁸ FG S15.

⁵⁹ FG S17.

⁶⁰ FG S15; FG S17; FG S18; SI4.

Aan de andere kant is een deel van de studenten en docenten vrij kritisch ten opzichte van wat zij zien als te veel aandacht voor het thema. Zo geeft een student in de studentenenquête van 2024 aan:

‘Mijns inziens is de EUR te veel bezig met inclusiviteit en het behagen van zeer ‘niche’ groepen, dat oog voor de reguliere mens/student verloren raakt. Ter illustratie: genderneutrale toiletten. Totaal zinloos, onhygiënisch en onwenselijk.’

Verschillende studenten geven aan dat de kwaliteit van het onderwijs belangrijker is dan een streven naar diversiteit. In de studentenenquête van 2021 schreef een student bijvoorbeeld:

‘Het is mij nooit opgevallen dat het allemaal draait om diversiteit en inclusiviteit, en daar ben ik blij mee. Voor mij is het belangrijkste het goede onderwijs dat van een hoog niveau is.’⁶¹

Ook onder sommige docenten bestaat een soortgelijk sentiment. Zo geeft een docent aan dat hij het geen probleem vindt als ‘per ongeluk’ een stereotype beeld wordt geschetst in een probleembeschrijving.⁶² Als het de intentie niet was om uitsluiting te veroorzaken kun je dat iemand niet kwalijk nemen, meent deze docent. Deze zelfde docent wijst ook op het risico van overcompensatie en stelt dat het vooral om de inhoud van de casus moet gaan. Neutraliteit van de universiteit wordt in dat geval genoemd als een reden om niet te veel nadruk te leggen op diversiteit binnen het onderwijs.

Sommige studenten met een etnische minderheidsachtergrond nemen aanstoot aan dergelijke opvattingen en voelen zich daardoor niet gezien. Toen we bovenstaande uitspraak uit de studentenenquête van 2021 in de focusgroepen en interviews aan studenten voorlegden, vonden sommige studenten dat de uitspraak getuigt van een gebrek aan levenservaring of inlevingsvermogen. Studenten wezen er ook op dat expliciete aandacht voor diversiteit en inclusie nodig kan zijn om bewustwording over en verandering van bestaande mechanismen van ongelijkheid en uitsluiting te stimuleren.

Er waren ook verschillende studenten, waaronder studenten met een etnische minderheidsachtergrond, die de uitspraak uit de studentenenquête van 2021 positiever interpreteerden, namelijk als een uiting van het inzicht dat effectief inclusiviteitsbeleid zichzelf als het goed is overbodig maakt: het adresseren van diversiteit en inclusiviteit is geen doel op zich, maar verdient aandacht voor zover problemen op dit vlak goed onderwijs voor iedereen in de weg staan.

In lijn daarmee waren de meeste studenten, ongeacht hun achtergrond, het met elkaar eens dat niet alle aandacht voor diversiteit goede aandacht is. Diversiteitsbeleid en inclusief bedoelde gebaren die nadrukkelijk op bepaalde doelgroepen zijn gericht, lopen al gauw het risico het kernprobleem te reproduceren dat mensen op basis van irrelevante kenmerken apart worden behandeld. De studenten die aan ons onderzoek deelnamen herkenden vaak heel precies de pijnpunten in goedbedoelde maar onproductieve benaderingen van diversiteit en inclusie. Dit bleek bijvoorbeeld in de bespreking van vignettes 2 en 3.

⁶¹ In de focusgroepen en interviews over diversiteit en inclusie vroegen we studenten op deze uitspraak te reageren.

⁶² FG D5.

In vignette 2 wordt Kai, een stagelopende student die op mannen valt, door zijn stagebegeleider ten overstaan van alle collega's welkom geheten met de woorden: *'Welkom Kai, goed dat je ons een paar maanden komt versterken. Ik vertrouw erop dat je je snel bij ons thuis zal voelen. Wij staan open voor iedereen, of je nu man bent of vrouw, hetero of homo.'* De meeste studenten voelden onmiddellijk aan dat deze verwelcoming problematisch is, omdat ze in feite neerkomt op een 'outing' in nauwelijks bedekte termen en Kai onder het mom van (wellicht goedbedoelde) inclusiviteit juist apart zet. Er was daarom brede overeenstemming dat de laatste zin of zelfs de laatste twee zinnen weggelaten zouden moeten worden.

Vignette 3 is een oproep voor een sollicitatietraining bij een advocatenkantoor voor studenten met een 'niet-westerse migratieachtergrond'. Het vignette is een licht bewerkte en gepseudonimiseerde versie van een oproep die een aantal jaar terug met medewerking van ESL via ESL-kanalen is gedeeld en toen de nodige kritiek kreeg.⁶³ De studenten in de focusgroepen en interviews vonden vrijwel unaniem dat deze oproep voor een sollicitatietraining de plank mislaat. Zeker studenten die zelf een 'niet-westerse migratieachtergrond' hebben herkenden er heel precies een deficitbenadering in (zonder deze term te gebruiken). Zij wezen erop dat de advertentie bepaalde studenten op grond van hun afkomst stereotypeert als onderdeel van een groep waarbinnen men minder goed zou weten hoe te solliciteren. Vrijwel alle studenten vonden deze 'etnische profilering' bovendien oneerlijk richting studenten zonder 'niet-westerse migratieachtergrond', die generiek worden uitgesloten van het volgen deze training, terwijl een deel van hen wellicht best een sollicitatietraining zou kunnen gebruiken. Studenten signaleerden ook dat de inzet van de advertentie was gericht op de aanpassing van individuen (die moeten leren hoe te solliciteren) aan de dominante professionele cultuur, in plaats van het kritisch tegen het licht houden van uitsluitingsmechanismen in die cultuur. In dat licht wezen verschillende studenten op het contrast tussen de gerichtheid op studenten met een niet-westerse migratieachtergrond en het gegeven dat de drie trainers blijkens hun naam allemaal een westerse achtergrond lijken te hebben.

Meer in algemene zin kan uit de focusgroepen en interviews worden geconcludeerd dat etnische achtergrond als aangrijpingspunt voor diversiteits- en inclusiebeleid volgens de overgrote meerderheid van de studenten problematische kanten kan hebben. Dergelijk beleid loopt het risico voortdurend een aspect van iemands identiteit te belichten, dat onveranderlijk en op zichzelf niet relevant is voor iemands functioneren. Studenten in ons onderzoek wensten op hun merites beoordeeld te worden, en daarin zijn ze ongetwijfeld niet uniek. De relatief beperkte respons op de werving voor ons onderzoek naar 'diversiteit en inclusie in de rechtenstudie' kan daarom niet alleen uit desinteresse in het onderwerp bij een deel van de studenten verklaard worden, maar ook uit terughoudendheid bij andere studenten om met dit onderwerp geassocieerd te worden, omdat zij al te vaak ongewild aan hun 'divers zijn' worden herinnerd. Dit werd expliciet bevestigd door sommige onderzoeksdeelnemers die aanvankelijk weinig zin hadden om op onze oproep te reageren, maar enkel deelnamen omdat ze persoonlijk werden benaderd en ons in onze hoedanigheid als docent kenden (zie ook § 1.3.2). Een uitzondering vormde een student met Palestijnse wortels, die daarover het volgende zei:

⁶³ Dit vignette is gebruikt in overleg met de opleidingsdirecteur van de bachelor Rechtsgeleerdheid en na toestemming van de decaan.

'Allereerst kan ik me heel goed voorstellen dat andere studenten daar een beetje klaar mee zijn, en dat ze denken: oké, ik ben hier om mijn studie te doen met goed gevolg, en mijn achtergrond doet er niet toe. Ik kan me dat goed voorstellen. Maar tegelijkertijd, omdat mijn achtergrond zo... Ik word niet erkend. Ik heb geen Palestijns paspoort of nationaliteit, (...) waardoor ik het juist wel heel belangrijk vind om me erover uit te spreken om juist die erkenning te krijgen en te laten zien: wij zijn er ook nog, je kunt ons niet verdrijven. Ik zal altijd blijven zeggen dat ik Palestijns ben, ik vind dat juist heel belangrijk. Dus wat dat betreft denk ik dat het anders zit bij mij dan bij een medestudent die een iets minder beladen achtergrond heeft.'⁶⁴

De studenten die deelnamen aan de focusgroepen en interviews pleitten daarom voor beleid dat echt inclusief is. Daarin kwamen diverse componenten naar voren. Ten eerste wezen zij op de noodzaak om de stereotyperingen en vooroordelen waarmee studenten met een etnische minderheidsachtergrond te maken kunnen hebben niet te bestrijden via beleid dat zelf op stereotypen gebaseerd is. Ten tweede bleken veel studenten tamelijk kritisch op symbolisch en onoprecht diversiteitsbeleid, zoals volgens hen vaak bij advocatenkantoren wordt gehanteerd. In dat geval is de verdenking dat juristen met een etnische minderheidsachtergrond vooral worden geworven om goede sier mee te maken, niet om wat die juristen als persoon en professional te brengen hebben.

Verschillende studenten pleitten ervoor om diversiteit breed op te vatten. Niet alleen genderdiversiteit en etnische diversiteit verdienen aandacht. De gemene deler in de opvatting van meerdere studenten was dat het beter zou zijn om te vertrekken vanuit het gegeven dat studenten verschillen in levenservaring hebben, die behalve met de al genoemde aspecten kunnen samenhangen met nog allerlei andere soorten diversiteit, waaronder culturele diversiteit, seksuele diversiteit, neurodiversiteit, psychische kwetsbaarheid of een fysieke beperking, chronische ziekte (of ziekte in de nabije omgeving), de sociaaleconomische verschillen tussen hun thuismilieus, of zij eerstegeneratiestudent zijn, de onderwijs- en werkroutes die zij gevolgd hebben, in welk levensstadium zij zich bevinden, etc.

Heel concreet pleitten sommige studenten ervoor meer oog te hebben voor de hobbels die de studieomgeving bevat voor studenten en docenten met een fysieke beperking, bijv. slechtziendheid of afhankelijkheid van een rolstoel.⁶⁵ Hier werd door een student de aanvankelijk rolstoelonvriendelijke deuren in het splinternieuwe, 'groene' Langeveldgebouw genoemd, evenals het regenboogzebrapad op de campus, dat ironisch genoeg in eerste instantie te glad zou zijn gebleken voor mensen die in een rolstoel de helling op probeerden te komen.⁶⁶

Diversiteit wordt veelal geassocieerd met discriminatie, uitsluiting, over het hoofd gezien worden, en dat is wat afwijking van standaardbeelden en normen inderdaad kan opleveren, zoals eerder in deze paragraaf aan de orde kwam. Het idee dat diversiteit ook verrijking betekent blijft helaas vaak in de clichésfeer hangen, maar werd door verschillende deelnemers aan ons onderzoek geconcretiseerd. Zo kunnen de kennis en ervaring van werkende deeltijdstudenten zorgen voor een reality check in het juridische studieprogramma;⁶⁷ kunnen rechtenstudenten

⁶⁴ SI2.

⁶⁵ SI1; FG S20.

⁶⁶ FG S20.

⁶⁷ FG S1; FG S2.

die sociaaleconomisch moeilijke omstandigheden uit de eerste hand kennen zich als jurist mogelijk beter inleven in cliënten of burgers die ook met moeilijke omstandigheden te maken hebben;⁶⁸ kan de rechtsstaat profiteren van juristen die dankzij hun autisme een extra sterk rechtvaardigheidsgevoel hebben;⁶⁹ en bieden biculturaliteit en meertaligheid een breder venster op de samenleving en de wereld én waardevolle vaardigheden in multiculturele en internationale contexten.⁷⁰

2.2 Waarom voelen studenten zich (niet) thuis?

2.2.1 Inleiding

Voor een inclusieve onderwijsomgeving waarin iedereen zich op haar gemak voelt en iedereen tot haar recht komt, is het belangrijk dat er sprake is van een ‘sense of belonging’ (zie uitgebreider in § 1.2.2). Een gevoel van verbondenheid is belangrijk om goed te kunnen studeren en tijdens de studie een professionele identiteit te vormen, maar bevordert ook de omgang met elkaar en het leren van elkaar. Dat laatste is ook belangrijk voor reflectie op de rol van het recht in de maatschappij en diens eigen positie daarin als jurist (zie nader § 2.3). Er is door Stephanie Wagener in 2023 ook een onderzoek uitgevoerd naar binding tussen docenten en studenten en tussen docenten en tutoren aan ESL. Hiervoor werden in totaal 13 gesprekken met 20 docenten gevoerd en werden tien B1 studenten gesproken. In deze paragraaf verwijzen we zo nu en dan ook naar resultaten uit dat onderzoek.

In deze paragraaf gaan we in op de vraag in hoeverre er sprake is van een ‘sense of belonging’ onder studenten aan ESL (2.2.2), hoe de binding van studenten samenhangt met verschillende onderwijsvormen (2.2.3) en het onderwijsmateriaal (2.2.6), welke rol interactie tussen studenten speelt (2.2.4) en welke rol (gast)docenten hierin hebben (2.2.5). Tot slot komen ook extracurriculaire activiteiten, en wat die doen voor het thuisgevoel van studenten, aan bod (2.2.7).

2.2.2 Binding en motivatie van studenten

De resultaten uit de studentenenquêtes laten zien dat op vragen over betrokkenheid en contact, de Erasmus Universiteit iets lager scoort dan het landelijk gemiddelde en dat de Erasmus School of Law binnen de EUR iets lager scoort dan het gemiddelde van alle faculteiten. De verschillen zijn echter niet heel groot. De verdeling binnen de ESL laat zien dat er statistisch significante verschillen zijn tussen de binding van voltijdstudenten en deeltijdstudenten. Voltijdstudenten, die gemiddeld kleinschaliger onderwijs en meer contacturen hebben, en voor wie de studie veelal de primaire dagbesteding zal zijn, hebben een sterkere sense of belonging dan de deeltijdstudenten.

Uit de gesprekken met docenten bleek dat verschillende van hen het gevoel hebben dat een vrij grote groep studenten niet veel binding heeft met de faculteit en/of een lage inzet en weinig

⁶⁸ FG S4; FG S7.

⁶⁹ LI24.

⁷⁰ O.a. FG S11; FG S12; FG S15; FG S16; FG S17.

intrinsieke motivatie. Zij concluderen dit onder andere uit het feit dat bij de voltijdstudenten slechts ongeveer de helft van de studenten naar het hoorcollege komt (en bij de deeltijdstudenten nog veel minder), iets wat ook wordt genoemd in het bindingsonderzoek van Wagener, en dat nog minder gebruik wordt gemaakt van aanvullende momenten om contact te hebben met de docenten en met de stof te oefenen. Daarnaast gaven docenten aan dat ze regelmatig weinig intrinsieke motivatie zien bij studenten; zij zijn vooral bezig met hoe zij op een zo effectief mogelijke manier het tentamen kunnen halen (zie nader § 2.3.2 en 2.3.3).

Uit de focusgroepen met studenten en de longitudinale interviews met studenten komt een genuanceerder beeld naar voren. We zien dat een (gepercipieerde) gebrekkige inzet niet altijd te maken heeft met weinig intrinsieke motivatie, maar dat hier allerlei andere persoonlijke aspecten achter schuil gaan die spelen in het leven van de studenten (zoals bijbanen, sport, lidmaatschap van studentenvereniging, reisafstand van de EUR). Waar deze extracurriculaire activiteiten voor sommigen een keuze zijn, gaf een deel van de studenten aan dat zij echt genoodzaakt zijn om veel te werken naast de studie, omdat ze geen of weinig sociaal en economisch vangnet hebben. Waar docenten soms het idee hadden dat studenten laks zijn, gaven veel studenten aan de studielast hoog te vinden en hard te werken (naast eventuele andere bezigheden) om te kunnen meedoen met het onderwijs. Dit werd door verschillende studenten als stressvol ervaren. Deze bevinding komt overeen met internationaal onderzoek naar *well-being* van rechtenstudenten.⁷¹

Wij hebben onze focusgroepen en interviews gehouden in de nasleep van de coronapandemie. Verschillende studenten gaven aan dat dit - zoals valt te verwachten - negatieve gevolgen had voor hun binding met de studie en met studiegenoten. Ook nadat alle maatregelen ten einde waren gekomen gaven studenten echter aan dat het moeilijk was om (alsnog) een band op te bouwen met medestudenten.

2.2.3 Binding en onderwijsvormen

Positieve interacties met docenten en medestudenten zijn belangrijk voor het gevoel van verbondenheid.⁷² De onderwijsgroepen werden veelal genoemd door studenten en docenten als dé plek waar studenten in het bijzonder connecties aangaan en elkaar en de studie leren kennen. De kleinschaligheid van de groepen en de benaderbaarheid van de tutor spelen een belangrijke rol het creëren van verbondenheid.⁷³ Het kleinschalige onderwijs gebaseerd op probleemgestuurd leren (PGL), waarbij de interactie van studenten met elkaar centraal staat en het proces wordt begeleid door een tutor die ook relatief dicht bij de studenten staat wordt door veel studenten als positief ervaren en lijkt studenten een belangrijke basisveiligheid te bieden. Een band opbouwen tussen de docent en studenten tijdens grootschalige hoorcolleges is een stuk moeilijker, blijkt zowel uit ons onderzoek als uit het bindingsonderzoek van Wagener. Dat heeft ermee te maken dat je als hoorcollegedocent slechts met een kleine groep studenten persoonlijk contact hebt.

⁷¹ Zie bijv. Bergin & Pakenham, 2014.

⁷² Hussain & Jones, 2021; Meeuwisse, 2012.

⁷³ Zie ook Kortleven, Holvast & Besic, 2024.

Hoewel het PGL-systeem en de wijze waarop daar bij ESL invulling aan wordt gegeven dus veel kansen biedt voor het aangaan van contacten en het bevorderen van binding, deelden meerdere studenten, naast de algemeen positieve geluiden, ook minder positieve ervaringen over de interactie tijdens de onderwijsgroepen. Tijdens onderwijsgroepen worden gedragsregels besproken en wordt aangegeven dat men respectvol het elkaar dient om te gaan. Toch kan dit niet altijd voorkomen dat er situaties ontstaan waarin studenten zich niet prettig voelen of zelfs discriminatie ervaren. Zo gaven meerdere Caribisch-Nederlandse studenten aan dat zij zich tijdens onderwijsgroepen belachelijk gemaakt voelden doordat medestudenten hun accent nadeden of hen telkens corrigeerden (zie ook § 2.1.5) De tutores in kwestie grepen daarbij niet in. Toen één van deze studenten hier na afloop van de onderwijsgroep over sprak met de tutor werd deze emotioneel omdat ze eerder ook een situatie had gehad met een student die zich gepest had gevoeld, maar de tutor had dat niet door gehad.⁷⁴ Ook enkele (oud)tutores die we spraken gaven aan dat er zo nu en dan spanningen kunnen ontstaan in de onderwijsgroepen. Naast de onderwijsgroepen is ook het JAV-traject en de bijbehorende werkgroepen in dit kader relevant. Deze bijeenkomsten zijn bij uitstek een plek waar zowel expliciete als informele normen over hoe een jurist zich dient te kleden, gedragen en spreken (zie nader § 2.1.3, 2.1.4 en 2.1.5) worden overgedragen. Tijdens de Moot Court training wordt bijvoorbeeld overgedragen wat passende kleding en taalgebruik is voor juristen (in spe), maar dat kan door het deels subjectieve gehalte daarvan ook weerstand oproepen, zo bleek uit enkele focusgroepen.

Iets wat mogelijk deels debet kan zijn aan het ontstaan van situaties waarin studenten zich buitengesloten en/of onveilig voelen is dat uit onze focusgroepen naar voren komt dat het in het bijzonder moeilijk blijkt te zijn om bepaalde aspecten van inclusie of uitsluiting te herkennen in situaties die verder van je eigen situatie en ervaringen afstaan. Zo bleken respondenten de gevoeligheden en dilemma's wat betreft inclusie die in onze vignettes zaten beter te herkennen en benoemen wanneer deze een achtergrondkenmerk betroffen dat overeenkwam met henzelf (bijvoorbeeld wat betreft gender, seksuele geaardheid of etnische minderheidsachtergrond) of als de situatie nauw aansloot bij waar zij zich op dat moment in hun leven bevonden (bijvoorbeeld als zijzelf ook net aan het solliciteren waren).

Hoewel de onderwijsgroepen dus in ieder geval de potentie bieden voor het vergroten van verbondenheid van studenten leken de studenten het met elkaar eens te zijn dat door de korte blokken van 5 weken, waarna je weer in een nieuwe onderwijsgroep komt, het moeilijk is om duurzame relaties aan te gaan met medestudenten. Een student legt uit:

'En als je elke vijf weken moet beginnen met introduceren: ik ben [naam student]. Ik ben zo veel jaar oud. Ik kom hier en daar vandaan. Ik houd niet van sporten. Dan... weet je, dat is moeilijk. Want je begint steeds weer opnieuw en elke keer als je denkt: oké, ik heb iets bereikt met iemand, ga je weer naar nul...'⁷⁵

Verschillende studenten die in hun derde jaar of master zaten gaven aan dat ze het jammer vinden dat ze tot nu toe in de studie niet meer contacten hebben opgedaan met medestudenten. Hieruit blijkt dat die behoefte wel bestaat onder studenten, maar dat ze het lastig vinden dit voor elkaar te krijgen. Een honoursstudent in een van de focusgroepen geeft

⁷⁴ FG S17.

⁷⁵ FG S11.

aan dat het ook anders kan.⁷⁶ Honoursstudenten hebben steeds met dezelfde groep (honours)studenten onderwijsbijeenkomsten en dit heeft tot een hechte groep geleid waarin veel van de studenten ook buiten de studie om bevriend zijn.

Een belangrijk punt om hier te benoemen is dat de deeltijdstudenten geen kleinschalige onderwijsgroepen hebben en daarmee een belangrijke manier om binding te creëren missen. Het feit dat de vrijdagmiddagcolleges van de deeltijdstudenten kleinschaliger zijn omdat slechts een klein, gemotiveerd, deel van de studenten naar de campus komt, zorgt er volgens het onderzoek van Wagener wel voor dat de docenten meer binding ervaren met deze groep dan met de voltijdstudenten. De docenten geven aan dat de attitude en motivatie van de werkende studenten waarmee zij in aanraking komen anders zijn dan van de voltijdstudenten. Hierbij moet worden opgemerkt dat dit slechts een klein deel van alle deeltijdstudenten betreft.

Als het lukt om connecties te maken, ook binnen het voltijdonderwijs, kan dat er ook toe leiden dat door de interacties tussen medestudenten met diverse achtergronden bepaalde misvattingen worden weggenomen en men zich beter kan inleven in elkaars situatie. We zagen dit laatste zelfs al meerdere keren gebeuren wanneer de studenten met elkaar in gesprek gingen tijdens de door ons georganiseerde focusgroepen.

2.2.4 (Gebrek aan) interactie tussen verschillende groepen studenten

Een ander onderwerp dat zowel studenten als docenten benoemen is dat ESL weliswaar een diverse studentenpopulatie heeft, maar dat er binnen de gehele populatie vaak sprake is van groepsvorming, waarbij studenten met een etnische minderheidsachtergrond naar elkaar toetrekken en er soms relatief weinig interactie is met studenten van een etnische meerderheidsachtergrond. Dit heeft te maken met de vertrouwdeheid van een groep waarmee men zich kan identificeren, maar komt soms ook door ervaringen waardoor studenten zich minder thuis voelen bij studenten met een etnische meerderheidsachtergrond.⁷⁷

Zo kregen studenten met een etnische minderheidsachtergrond af en toe van (witte) studievriendinnen te horen: *'maar jij bent anders'*, een dubieus compliment vanwege de combinatie met een (impliciete) beledigende stereotypering van hun achtergrond.⁷⁸ Een Caribische student vertelde in een interview dat studenten met wie ze samen aan een groepsproject ging werken in de juridische bibliotheek op haar wachtten en appten: *'doe snel, want alle plekken worden door buitenlanders genomen'*. Ze voelde zich daardoor de hele tijd oncomfortabel, maar zei er niks van omdat ze de samenwerking niet wilde verpesten.⁷⁹

Een andere Caribische student gaf aan dat zij zo'n andere ervaringen hebben dat ze zich afvraagt of niet-biculturele studenten haar überhaupt zullen begrijpen.⁸⁰ Daarmee doelde zij overigens ook op de ervaring van studiemigratie voor drie of meer jaren, die zelfs biculturele studenten die in Nederland geboren en getogen zijn niet kennen. Een belangrijk probleem waar de Caribische Nederlanders in ons onderzoek op wezen, is dat hun ervaringen in belangrijke

⁷⁶ FG S9.

⁷⁷ Bijv. FG S11; FG S12; FG S13.

⁷⁸ FG S6; FG S8.

⁷⁹ S14.

⁸⁰ FG S17.

mate overeenkomen met die van internationale studenten, maar dat zij de ondersteuning van internationale studenten missen omdat zij de Nederlandse nationaliteit hebben. Zij draaien zelf op voor het vinden van huisvesting en ontmoeten weinig begrip of flexibiliteit bij de opleiding als ze lijden aan heimwee.

Naast groepsvorming op basis van – vooral – etnische achtergrond werd ook de Honours groep verschillende malen in interviews genoemd als een groep die door anderen, maar ook door zichzelf als een groep werd gezien die een bepaalde status heeft.

Honours college

In § 2.1 kwam het Honours college al een aantal keren naar voren als een plek waar bij uitstek bepaalde normen die zouden passen bij de rechtenstudent/jurist worden uitgedragen. De groep honoursstudenten kwam regelmatig naar voren in focusgroepen en interviews. Doordat de honoursstudenten in aparte onderwijsgroepen worden ingedeeld en daarnaast participeren in exclusieve extracurriculaire activiteiten met medehonoursstudenten, blijkt de groep een duidelijke status aparte te hebben binnen de opleiding. Officieel is toetreding tot deze groep toegankelijk voor alle studenten die voor de eerste twee vakken van de studie een 7 gehaald hebben. Zij kunnen solliciteren en dienen tijdens het sollicitatiegesprek een pitch voor te dragen. In de praktijk kiezen verschillende studenten er niet voor om te solliciteren ondanks dat zij aan het criterium van zevens voldoen. Naast het feit dat sommige studenten vrezen dat het volgen van het honours programma (te) veel tijd zal kosten, speelt voor enkele studenten ook een rol dat zij het idee hebben niet te passen binnen het honourscollege. Daarnaast gaf een student aan dat ze wel deelnam aan het honours programma maar zich niet echt thuis voelde, doordat haar etnische achtergrond afweek van de grote meerderheid.⁸¹ Overigens vertelde ze dat haar zusje die enkele jaren later met het programma startte aangaf dat het wel een wat diversere groep mensen was geworden.

Daarnaast deelde een van de studenten met een etnische minderheidsachtergrond zijn ervaring tijdens de sollicitatie voor het honoursprogramma:

‘En ik zal dit echt nooit vergeten. (...) Aan het einde [van het sollicitatiegesprek] zeiden ze van “Oké, bedankt voor je verhaal meneer [naam]. Dan hebben we nog één vraag. Je hebt een brief naar ons gestuurd en heb jij het gevoel dat degene die de brief heeft geschreven, dat jij dat bent?” Ja, nou op dat moment had ik het gevoel van dat ik eigenlijk echt niet goed - ik begreep de vraag eigenlijk niet echt, omdat ik er niets achter zocht. Ik zag er niets beledigends in of zo. En ik stond eigenlijk een beetje perplex. Ik zei: “bedoelt u, zeg maar, dat ik de brief niet heb geschreven?” “Ja, ja, ja, nou, want we zien dat je een aantal woorden bezigt die, ja, dat ziet... Ja, weet je zeker dat jij dat bent?” Toen zei ik: “Ja, dat weet ik. Ik kan zeg maar...” En ik wilde mijzelf gaan verdedigen van “ja, ik- bijvoorbeeld pagina twee heb ik dit en dit genoemd en ik weet dat nog, dus ik heb het wel geschreven (...).” Ik wil geen woorden in de mond leggen van de interviewers, maar achteraf gezien, heb ik mij daar wel echt heel beledigd door gevoeld. En natuurlijk, direct na het gesprek had ik dat al verwacht, kreeg ik een afwijzende e-mail. Toen was voor mij ook wel het gevoel bereikt van, ik ben er wel klaar mee. Ik hoef het gewoon niet meer.’⁸²

⁸¹ SI2.

⁸² FG S3.

Toen deze student later in de studie door een tutor werd benaderd of hij niet alsnog wilde deelnemen aan het honourscollege, want de tutor zou misschien iets voor hem kunnen regelen, was zijn reactie: *‘Nee, voor mij hoeft het niet meer. Ik bedoel, ik vind wel mijn eigen manier om dan toch nog iets buiten de studie te doen, maar op deze manier hoeft het niet voor mij. De pret is er een beetje af.’*

Ook noemden verschillende studenten dat er onder de honoursstudenten sprake zou zijn van een zeker superioriteitsgevoel. Zo vertelde een van de studenten tijdens een focusgroep dat ze had gehoord dat de honoursstudenten de reguliere studenten ‘stervelingen’ zouden noemen.⁸³ Een andere deelnemer van de focusgroep die deel uitmaakt van het honourscollege nuanceerde dit.⁸⁴ Ze gaf aan dat een paar mensen binnen het college dit sterk hebben, maar het overgrote deel vindt het volgens haar grote onzin. Zijzelf waardeerde vooral dat de honoursstudenten altijd goed voorbereid naar onderwijsbijeenkomsten komen.

Door de aparte status van studenten die deelnemen aan het honourscollege, en bepaalde privileges die zij hebben (zoals het zelf mogen kiezen van hun bachelorwerkstukonderwerp met individuele begeleiding door docenten) kan onder reguliere studenten het beeld ontstaan dat er naast de grote groep ‘gewone’ studenten een elitegroep van studenten bestaat die op verschillende manieren gegarandeerd is van betere voorbereiding op- en connecties met de arbeidsmarkt. Dit kan tot gevolg hebben dat de niet-honoursstudenten zich achtergesteld voelen en het idee hebben dat bepaalde kansen voor toetreding tot de arbeidsmarkt hen worden ontnomen. Dit draagt niet bij aan een gevoel van saamhorigheid binnen de studie.

2.2.5 Binding en de (voorbeeld)rol van docenten en gastdocenten

Docenten

Over het algemeen kwam uit onze focusgroepen en interviews met studenten naar voren dat zij weinig connectie voelen met de docenten binnen de rechtenopleiding. De docenten staan ver van hen af en regelmatig weten studenten zich niet de naam van een docent van een bepaald vak te herinneren. Dit ligt wat anders voor wat betreft tutores, waarmee ze directer contact hebben en een hechtere band ervaren. Er is ook geen enkele student die aangeeft een hoorcollege docent als een voorbeeld te zien, terwijl een dergelijke rol wel een aantal keren werd toebedeeld aan een tutor.

Vergeleken met de diversiteit in de studentenpopulatie is er weinig diversiteit in het docentencorps. Dat is ook iets door studenten in de focusgroepen en ook enkele studenten in de studentenenquêtes werd genoemd. Zo gaf een student in de studentenenquête aan: *‘Alles wat voor de klas staat is wit en hoofdzakelijk man van middelbare leeftijd’*. Een van de docenten ondernemingsrecht gaf ook aan dat dit een onderwerp is waarover studenten opmerkingen maken, omdat eigenlijk alle docenten bij ondernemingsrecht man zijn en wit. Een Surinaams-Nederlandse student had aan deze docent aangegeven: *‘Mij doet het wel wat als ik in een ruimte kom, en er zitten alleen maar mensen van een andere etniciteit dan ik. En ik ben echt de enige*

⁸³ FG S12.

⁸⁴ FG S9.

*met een kleurtje bijvoorbeeld.*⁸⁵ Hierdoor waren de ogen van de docent geopend. Hij was zich hier eerder niet zo van bewust.

Meerdere studenten benadrukten de meerwaarde van een diversere groep docenten, maar een eveneens veelgehoorde reactie was dat het voor de studenten niet uitmaakt wie er voor de klas staat, als diegene maar leuk/aansprekend college kan geven. Er werd ook benoemd dat de diversiteit qua etnische en sociaaleconomische achtergrond in de tutorpool groter is dan bij de overige docenten. Dit lijkt mee te spelen in de mate waarin studenten zich met tutores kunnen identificeren. Meerdere studenten noemden het specifiek als de etnische achtergrond van een van hun tutores overeenkwam met die van henzelf.

Dat herkenning van belang kan zijn voor het beeld van studenten en de mate waarin zij docenten benaderbaar achten werd ook benadrukt door een van de gekleurde docenten:

‘Ik merk ook wel dat ik makkelijker word benaderd door sommige studenten, ook als tutor. Die vinden het prettiger om met mij persoonlijke dingen te bespreken. Ik weet nog wel dat er een student was die had een Koerdische achtergrond en die was een beetje aan het twifelen, en die zei, meneer wat kan ik nou doen zeg maar, om nog meer praktijkervaring op te doen. Heeft u niet wat tips voor me. En ik had zo de indruk dat hij dat niet bij een willekeurige ander zou durven. Er zit daar toch iets van levelen in.’⁸⁶

Gastsprekers

Bij veel vakken worden ook mensen uit de praktijk uitgenodigd om een gastcollege te geven. Ook hiervan werd door sommige studenten aangegeven dat dit een weinig diverse groep is. Uit de panelgesprekken met docenten kwam naar voren dat de meeste docenten niet bewust nadenken over diversiteit qua achtergrondkenmerken wanneer zij gastsprekers uitnodigen voor hun vakken. Doordat de rechtspraktijk vaak behoorlijk uniform is qua samenstelling, kan dat leiden tot weinig diverse gastsprekers qua etniciteit en gender. Er waren echter docenten die aangaven dat dit niet zo zou hoeven zijn:

‘Ik denk wel dat het deels al heel erg helpt om je er wel bewust over te zijn. Ik denk ook, met bijvoorbeeld het uitnodigen van gastsprekers, daarmee kun je ook heel makkelijk in de fuik komen van dat misschien ook de variëteit in het werkveld nog minder divers is. Dus als je gaat kijken wie je wilt uitnodigen kom je ook bij de usual suspects uit, terwijl er al veel meer is. (...) En om je daar bewust van te zijn, en toch iets verder te kijken, van hé, kan ik iemand uitnodigen die niet juist het idee in stand houdt – bijvoorbeeld bij ondernemingsrecht – dat het meer een mannending is dan een vrouwending.’⁸⁷

Verschillende docenten zien het belang ervan in om rekening te houden met de diversiteit aan achtergrondkenmerken van gastsprekers, omdat zij het belang van herkenning bij de studenten erkennen. Er was ook een docent in een van de panels die hier wat huiverig voor was, en benadrukte dat dit moeilijk kan zijn in de praktijk. Want wat versta je onder ‘divers’? Ook onder studenten met een etnische minderheidsachtergrond is sprake van een grote diversiteit aan (etnische) achtergronden.

⁸⁵ FG D6.

⁸⁶ ID3.

⁸⁷ FG D3.

2.2.6 Binding, inclusie en onderwijsmateriaal

Wanneer het onderwerp van het onderwijsmateriaal ter sprake kwam tijdens de interviews en panelgesprekken met docenten, betrof dat vooral de probleembeschrijvingen binnen het PGL, en de mate waarin die een diverse representatie geven qua gender en soort namen dat wordt gebruikt. Veel docenten die betrokken zijn bij het opstellen van probleembeschrijvingen gaven aan dat ze moeite doen om aan te sluiten bij de belevingswereld van studenten en proberen stereotypering te voorkomen. Ook een aantal studenten merkte in positieve zin op dat de probleembeschrijvingen zeer divers zijn qua personen die hierin figureren. Het lijkt erop dat een eerder project waarin de probleembeschrijvingen van alle vakken onder de loep werden genomen, hier bewustzijn voor heeft gecreëerd. Wel lijken docenten vooral wat betreft het gebruik van namen en gender diversiteit te creëren. Uit vignettes die we voorlegden tijdens de panelgesprekken die zich op andere aspecten van inclusiviteit richten (sociaaleconomische en culturele achtergrond) bleek dat ze daar minder bewust mee bezig waren.

Een ander aspect wat betreft het onderwijsmateriaal is in hoeverre daarin sprake is van het onderwijzen in een diversiteit aan denkbeelden, en in hoeverre de voorgeschreven auteurs diverse achtergronden hebben. Dat is een aspect van diversiteit waar de meeste docenten niet bewust mee bezig bleken te zijn, op enkele uitzonderingen na. Een vraag is ook in hoeverre je de normatieve uitgangspunten van het eigen rechtssysteem expliciteert, en eventueel ter discussie stelt. Docenten die zich hier wel bewust van waren, gaven een ietwat verschillende visie hierop weer. Een docent zei:

‘Wij besteden heel expliciet aandacht aan verschillende visies op wat democratie is en wat rechtsstaat is, en wat het verband daartussen zou moeten zijn. Dus in die zin is er ruimte voor allerlei zeg maar, hele smalle opvattingen, brede opvattingen, maar ik denk dat als ik kijk naar wat wij uitdragen, dragen wij wel uit dat de democratische rechtsstaat een van de pijlers van het Nederlandse rechtssysteem is. Dus in die zin- een soort radicaal ter discussie stellen van ‘een samenleving zonder rechtsstaat, dat is ook prima’, dat gaan we niet doen.’⁸⁸

Andere docenten gaven aan dat studenten in de rechtenstudie wel heel erg een westerse, individualistische manier van tegen de wereld aankijken leren, waarbij het begrip eigendom bijvoorbeeld belangrijk is.⁸⁹ Diversiteit in onderwijsmateriaal lijkt echter vooral door docenten binnen de rechtstheoretische en rechtsfilosofische vakken te worden aangesneden. Bij andere vakken zijn docenten hier veel minder mee bezig en lijken docenten minder mogelijkheden te zien hierop te reflecteren en eventueel acteren.

2.2.7 Binding en extracurriculaire activiteiten

Bijbanen en stages

Verschillende studenten benadrukten de relevantie van het opdoen van juridische ervaring naast de studie, wat van belang is voor het opbouwen van een goed cv, voor als ze straks de arbeidsmarkt op moeten. Een heel aantal van onze respondenten doet deze ervaring ook al op (bijv. door te werken op een advocatenkantoor, bij de rechtswinkel) en/of hebben stages gelopen of een stage op de planning staan. Door dit soort ervaringen gaf een aantal studenten aan zich

⁸⁸ ID4.

⁸⁹ ID6; ID10.

meer ‘jurist’ te voelen, wat indirect ook de verbondenheid met de rechtenstudie (die opleidt tot jurist) kan vergroten. Er waren echter ook studenten die aangaven dat ze dergelijke ervaring wel zouden willen opdoen, maar dat ze het lastig vinden om relevante vacatures te vinden en/of bij bepaalde werkgevers binnen te komen. Verschillende studenten, in het bijzonder vrouwelijke studenten met een Turkse of Marokkaanse achtergrond, hadden het gevoel dat dit met hun achtergrond te maken heeft. Zij kunnen dit vaak niet hard maken, maar hebben het idee dat hun medestudenten zonder biculturele achtergrond anders worden behandeld dan zijzelf. Zo gaf iemand aan:

‘Ik word bijna niet uitgenodigd op sollicitatiegesprekken. Ik kom eigenlijk nooit door de brievenselectie heen. En ik heb een vriendin en ja, die heet [Nederlandse naam] van haar achternaam, en die werkt nu inmiddels op de Zuidas als rechtenstudent, maar die kreeg letterlijk gewoon via haar LinkedIn een berichtje binnen als sollicitatievacature. Dan denk ik, ja, ik krijg dat niet. Ik word niet eens uitgenodigd op gesprekken. En ja, ik probeer het nooit te koppelen aan mijn etniciteit, maar als ik er logisch over na denk van, ja, waar moet het dan aan liggen?’⁹⁰

Sommige studenten zouden daarom graag zien dat de faculteit een meer faciliterende rol zou spelen in het regelen van stages.

Studieverenigingen

Actief participeren binnen studieverenigingen kan er eveneens voor zorgen dat studenten zich thuisvoelen binnen de studie en verbinding voelen met medestudenten. De Juridische Faculteitsvereniging Rotterdam (JFR) is de grootste, en onder studenten meest bekende, vereniging, waarvan veel studenten in hun eerste jaar lid worden. Er is echter een veel kleinere groep studenten die daadwerkelijk actief wordt binnen de vereniging. Hoewel de vereniging graag een grotere groep studenten wil bereiken en toegankelijk wil zijn voor iedereen,⁹¹ blijkt dit in de praktijk moeilijk om volledig te bereiken.

Uit onze focusgroepen en interviews kwam naar voren dat meerdere studenten een bepaald beeld van de vereniging hebben als een vrij gesloten bolwerk, waarbij activiteiten met borrels de boventoon zouden voeren. Om deze reden probeerde een deel van de studenten niet eens naar activiteiten te gaan of te solliciteren voor commissies, terwijl zij op zich wel interesse zouden hebben om via activiteiten medestudenten te leren kennen. Deze studenten gaven echter aan dat zij het idee hadden niet bij de vereniging te passen.

Hoewel zeker niet bij alle activiteiten van de vereniging borrelen de boventoon voert, er juist veel (deels) inhoudelijke activiteiten worden georganiseerd en de vereniging bewust ook bijvoorbeeld lunchactiviteiten organiseert, blijkt er toch een hardnekkig beeld te bestaan van een ‘borrelcultuur’, waarin studenten die niet borrelen niet welkom zouden zijn. Een van de ingewijden uit de vereniging gaf tijdens een focusgroep aan dat veel van de activiteiten gesponsord worden en dat de – veelal – advocatenkantoren die sponsors vaak zelf een borrel voorstellen en de vereniging daar dan weinig tegenin kan brengen.

⁹⁰ FG S6.

⁹¹ Zo geeft een bestuurslid (FG S21) aan tijdens een van de focusgroepen.

2.2.8 Kennismaking met de beroepsgroep

Via studieverenigingen, maar ook via bijvoorbeeld de Meesterweek (een meerdaags evenement voor studenten om kennis te maken met de juridische arbeidsmarkt, georganiseerd door studenten) kunnen studenten kennismaken met verschillende juridische beroepen. Daarnaast worden zo nu en dan ook activiteiten georganiseerd waarbij specifiek een diverse groep studenten wordt getracht te bereiken, bijvoorbeeld door diversiteit expliciet te noemen in de aankondiging. Het specifiek aanspreken van een bepaalde groep studenten lijkt in dit kader echter vooral weerstand op te roepen (zie hierover uitgebreider § 2.1.6).

Bovendien gaven verschillende studenten aan dat advocatenkantoren in hun ‘promopraatjes’ tijdens bijvoorbeeld kantoorbezoeken regelmatig benadrukten dat ze diverser wilden worden, maar dat dit voor veel studenten niet oprecht overkomt. Ze hebben het idee dat ze dit vooral voor de *bühne* doen, of in ieder geval dat ze niet echt bereid zijn concessies te doen om een meer diverse groep advocaten aan te nemen en in het kantoor op te nemen.

Bovendien blijkt ook het aanbod aan organisaties waarmee studenten kunnen kennismaken niet erg divers. In alle activiteiten van de Meesterweek voeren grote advocatenkantoren zeer duidelijk de boventoon, met een kleiner aanbod voor de magistratuur en zo goed als geen aandacht voor andere juridische beroepen. Dit schetst een bepaald beeld van het juridisch beroepenveld waar een aanzienlijk deel van de studenten zich niet mee lijkt te identificeren. Bovendien brengt het een bovengemiddeld beeld van een witte en mannelijke professie naar voren, omdat de grote advocatenkantoren bij uitstek weinig divers zijn qua samenstelling.⁹²

2.3 Reflectie en zelfbewustzijn

2.3.1 Inleiding

Uit de vorige paragrafen kwam naar voren dat ESL nog niet op alle momenten en op alle vlakken wordt ervaren als een inclusieve omgeving waarin studenten zich thuis voelen. Het inbouwen van reflectie in de studie en het schenken van aandacht aan het zelfbewustzijn van studenten kunnen bijdragen aan het verbeteren van de diversiteit en inclusiviteit binnen de opleiding en kunnen uiteindelijk zorgen voor juristen die ook verandering te weeg kunnen brengen op de juridische arbeidsmarkt (zie ook § 1.2.3).

Kritisch denken wordt veelal als een essentiële eigenschap van een goede jurist gezien. ‘Reflectie op diens leerproces’, ‘een kritische visie op de maatschappelijke rol van het recht’ en ‘het betrekken van ethische perspectieven’ zijn dan ook onderdelen van de eindkwalificaties van de bachelor en master rechtsgeleerdheid aan ESL. In deze paragraaf gaan wij in op hoe deze eindkwalificaties in de onderwijspraktijk gestalte krijgen volgens studenten en docenten. We gaan achtereenvolgens in op zelfbewustzijn en maatschappelijk bewustzijn van studenten (2.3.2), het al dan niet bestaan van reflectie en discussie binnen het onderwijs (2.3.3), de kennismaking van studenten met de beroepsgroep, en in hoeverre daarbij sprake is van reflectie (2.3.4), en de rol van interactie in de reflectie binnen het onderwijs (2.3.5).

⁹² Van der Raad, 2015.

2.3.2 Zelf- en maatschappelijk bewustzijn van studenten

Verschillende docenten gaven aan dat veel studenten vrij instrumenteel denken en vooral bezig zijn met het halen van het tentamen. Weinig interesse onder studenten in de bredere maatschappelijke relevantie van het recht maakt het volgens docenten moeilijk om studenten actief aan te spreken en te laten reflecteren op het recht. Een deel van de studenten volgt het nieuws niet, gaf een van de docenten aan.⁹³ Daardoor komen door de docent gebruikte voorbeelden die aansluiten bij thema's die spelen in het nieuws niet aan. Ook bemoeilijkt deze houding van studenten volgens docenten het stimuleren van een bredere maatschappelijke discussie tijdens onderwijsgroepen.

Uit het socialisatieonderzoek komt naar voren dat de meeste studenten aan de rechtenstudie beginnen met vrij vage en algemene ideeën over wat de studie inhoudt. De meeste studenten hebben ook geen uitgesproken ideeën over wat zij willen bereiken met het volgen van de studie. Een minderheid heeft dit wel en heeft soms al een concreet beroep voor ogen. In een aantal gevallen spelen eerdere ervaringen met het recht daarbij een rol.⁹⁴ Toen wij studenten in hun derde jaar vroegen te reflecteren op hun identiteit als rechtenstudent en hoe zich dit verhoudt tot andere identiteiten die zij hebben, merkten we dat veel studenten dit moeilijk vonden en weinig bewust nadachten over dit onderwerp.⁹⁵

Studenten met een etnische minderheidsachtergrond uit ons onderzoek zijn zich veelal zeer bewust zijn van hun achtergrond en hoe dit in sommige gevallen stereotypering of discriminatie in de hand kan werken. Tegelijkertijd willen zij veelal niet op basis van hun achtergrond anders worden behandeld of een uitzonderingspositie krijgen (zie ook de reacties op vignette 3 zoals beschreven in § 2.1.6). Deze visie kan ook een verklaring bieden voor het feit dat het moeilijk bleek om studenten te vinden die in de focusgroepen met ons over diversiteit en inclusie wilden spreken. Hoewel studenten met een minderheidsachtergrond zich dus bewust zijn van hun achtergrond en de gevolgen die dat kan hebben, lijkt dit doorgaans niet iets te zijn waar zij graag publiekelijk op reflecteren of over discussiëren.

Ongetwijfeld speelt bij het gebrek aan zelfreflectie van een deel van de studenten ook mee dat de meeste studenten jong zijn als zij aan de studie beginnen en beperkte levenservaring hebben. Deeltijdstudenten worden, wellicht daarom, door docenten soms positief genoemd als een groep die meer betrokken is en meer vragen stelt en ook een andere houding en motivatie heeft (zie onderzoek van Wagener). Zoals ook benoemd in § 2.2.3 komt wel slechts een klein deel van de deeltijdstudenten naar het college op vrijdagmiddag, waardoor een groot deel van de deeltijdstudenten vrij onzichtbaar is voor de docenten. Het daarom niet duidelijk is of deze observatie over de gehele deeltijdgroep gaat, of vooral het kleine deel dat actief op de campus onderwijs volgt.

⁹³ ID4.

⁹⁴ Zie ook Kortleven & Holvast, 2024.

⁹⁵ Er waren echter ook enkele studenten die hier wel heel bewust mee bezig waren en ook binnen de focusgroepen waren deze studenten te vinden. Dat laatste heeft vermoedelijk ook met zelfselectie te maken.

2.3.3 (Ruimte voor) reflectie en discussie binnen het onderwijs

Het algemene beeld is dat docenten het belangrijk vinden om studenten aan te zetten tot kritisch denken en reflecteren op de onderwijsstof. Ze doen dit door vragen te stellen tijdens hoorcolleges of door momenten van reflectie in te bouwen in het materiaal voor de onderwijsgroepen. Dit vindt echter niet altijd weerslag bij de pragmatisch ingestelde studenten, zoals hierboven genoemd. Studenten houden ervan om rijtjes te leren, volgens één van de docenten.⁹⁶ Verschillende studenten uit de focusgroepen en het socialisatieonderzoek gaven desalniettemin aan dat, vergeleken met studenten van andere studies, rechtenstudenten naar hun idee meer van discussie houden en dat je als rechtenstudent *'fel moet zijn en je mening moet kunnen uiten'*.⁹⁷ Ook vinden er, volgens sommige studenten, regelmatig discussies plaats tijdens onderwijsgroepen. Meerdere studenten gaven ook aan dat ze zichzelf ontwikkeld hebben op dit gebied. Een deeltijdstudent vertelde:

'Ik heb zo veel geleerd. Ook gewoon over hele simpele dingen, over bepaalde politieke zaken bijvoorbeeld. Dat volgde ik altijd wel, maar nu ik ook deze opleiding heb gevolgd, heb ik er zelf ook gewoon echt meer verstand van. Dus wat dat betreft heeft de opleiding wel aan m'n verwachtingen voldaan, dat ik ook echt de maatschappelijke ontwikkeling beter kan beoordelen, en dat ik, ja, mezelf ook echt heb ontwikkeld.'⁹⁸

Hoewel docenten aangaven reflectie belangrijk te vinden en te promoten in het onderwijs, gaven zij ook aan dat dit niet altijd hun primaire doel is en niet altijd haalbaar lijkt voor alle studenten. Zo vertelt een blokcoördinator:

'Het mooiste is als studenten zich kritisch kunnen uitlaten over de stof die zij zien. Dat is niet het doel van ons vak. Het doel van ons vak is, ga eerst maar even begrijpen en ga ermee aan de slag kunnen.'⁹⁹

Docenten hebben maar beperkt tijd voor reflectie, gezien alle inhoudelijke leerstukken die ze willen behandelen. Tutoren, ook degenen die wij voor ons socialisatieonderzoek spraken, gaven over het algemeen aan blij te zijn met discussie en dit soms ook te bevorderen. Maar zij vertelden soms beperkte ruimte te hebben hiervoor, doordat zij ook de inhoudelijke stof dienden te behandelen. Ook maakt reflectie vaak niet of nauwelijks deel uit van het tentamen. Omdat het niet het primaire doel is wat de docenten de studenten willen aanleren, maar ook doordat de wijze van toetsing hier weinig ruimte voor laat, aldus een docent.¹⁰⁰ Door de grote studentenaantallen zijn de docenten grotendeels aangewezen op MC-vragen. Bij rigide nakijken van open vragen door juniordocenten worden de slagingspercentages erg laag, volgens een van de docenten.¹⁰¹

Een ander punt wat werd genoemd door docenten is dat zij soms huiverig zijn bepaalde onderwerpen aan te snijden omdat het aansnijden van gevoelige onderwerpen (religie, discriminatie) kan afleiden van de juridische kern van wat men wil overbrengen. In het strafrecht verzandt de discussie over spraakmakende strafzaken bijvoorbeeld soms in het uiten van

⁹⁶ ID8.

⁹⁷ Bijv. S14.

⁹⁸ S15.

⁹⁹ ID3.

¹⁰⁰ ID7.

¹⁰¹ Idem.

persoonlijke opvattingen die weinig onderbouwd zijn en niet bijdragen aan het begrip van de stof.

Een docent met veel ervaring met het bevorderen van discussie in het onderwijs en die controversiële onderwerpen niet uit de weg gaat, gaf aan dat je naar haar idee beter niet kunt zeggen ‘we moeten wel inclusief zijn’ of ‘we moeten elkaar allemaal met respect behandelen’, dan slaat de discussie juist dood.¹⁰² Wat beter werkt is benadrukken dat alle meningen naar voren mogen komen en dat je bijvoorbeeld ook advocaat van de duivel kan spelen. Dan wordt iemands inbreng deels losgekoppeld van de persoon van wie dit afkomstig is.

2.3.4 Kennismaking met de (pluraliteit van de) beroepsgroep

Zoals eerder al naar voren kwam maken studenten tijdens de studie via allerlei wegen (gastcolleges, bijbanen en stages, studieverenigingsactiviteiten etc.) kennis met de toekomstige juridische beroepsgroep. Als we deze activiteiten (bijvoorbeeld de Meesterweek en de activiteiten van de JFR) onder de loep nemen dan zijn grote en middelgrote advocatenkantoren zeer oververtegenwoordigd, met een aanmerkelijk kleinere rol voor de magistratuur. Andere juridische beroepen zoals sociaal advocaat, overheids-/wetgevingsjurist of bedrijfsjurist zijn nauwelijks vertegenwoordigd. Naast dat dit kan zorgen voor weinig herkenning onder studenten (§ 2.2.7) wordt hierbij eveneens een eenzijdig beeld van de professie geschetst waarbij de nadruk ligt op het behartigen van belangen van machtigere partijen in de maatschappij. Hierdoor wordt vooral de rol van advocaat als clientbehartiger in een specifieke setting gepresenteerd. Andere rollen die juristen kunnen vervullen, zoals het behartigen van belangen van minder draagkrachtigen, maar ook het bevorderen van grondrechten of het afwegen van economische en juridische overwegingen, krijgen hierbij veel minder aandacht. Hierdoor worden studenten minder in staat gesteld kennis te maken met die facetten van het beroep en zich daar, al dan niet kritisch, toe te verhouden.

Sowieso speelt een rol dat de gastsprekers er veelal baat bij hebben een positief beeld te schetsen van hun werk/werkgever, omdat dit ook een manier is voor de advocatenkantoren of rechtspraak om studenten te enthousiasmeren om daar te solliciteren als ze hun studie hebben afgerond. Sommige studenten lijken daar echter ook wel doorheen te prikken. Een gastlezing van een sociaal advocaat, die een wat eerlijker beeld schetste van diens beroep, werd desondanks meteen door een van de studenten als minder aantrekkelijk bestempeld. Veel andere studenten benoemden deze lezing verder niet.

In ons socialisatieonderzoek zien wij verder terug dat de carrièreoriëntaties van de door ons gevolgde studenten verschuiven van bijvoorbeeld aanvankelijke interesse in het strafrecht, richting het privaatrecht en fiscaal recht. Daar kunnen verschillende verklaringen voor worden gegeven, maar het beeld dat ze van deze richtingen hebben gekregen tijdens de studie, namelijk dat hier goede baankansen en salarissen in het vooruitzicht liggen, speelt zeker een rol.¹⁰³

Als we studenten spreken over hun carrièreaspiraties komt verder de Zuidas telkens naar voren als referentiekader. Regelmatig (juist) niet als een plek waar ze willen werken, maar tegelijkertijd

¹⁰² ID10.

¹⁰³ Zie nader Kortleven & Holvast, 2024.

lijkt er ook een zekere aantrekkingskracht van uit te gaan. In ieder geval is dit blijkbaar waar studenten aan denken als mogelijke werkplek na afronding van de studie.

Waar studenten aan het begin van hun studie slechts vage, en veelal standaardbeelden hadden van het juridisch beroep (zie § 2.1.2.) werden deze wel iets concreter tijdens de studie. Toch bleven veel studenten zich oriënteren op basis van wat ze zien op tv en verhalen over de ‘Snuif-As’ en 80-urige werkweken die de ronde doen onder medestudenten.

Dit is ietwat anders voor studenten die concreet kennismaken met de juridische praktijk via kantoorbezoeken, bijbaantjes of stages. Verschillende studenten gaven voorbeelden van situaties die ze hebben meegemaakt waaruit ze opmaakten wat de cultuur binnen de werkomgeving was en of dit een plek was waar ze zich zouden zien werken, of juist niet. Zo gaf een student aan afgeknapt te zijn doordat tijdens een kantoorborrel de advocaten alleen maar aan het roddelen waren over hun collega’s. Dat vond ze echt niet kunnen.¹⁰⁴ Een andere student stuitte op ideologische bezwaren:

‘Ik was daar op een kantoorbezoek en toen werd er verteld over- nou ja, soms dan worden twee bedrijven die gaan samen, wordt zo’n bedrijf overgenomen. En dan wil die nieuwe eigenaar al dat oude personeel ontslaan. Nou, dat mag volgens mij niet eens, overgang van onderneming, maar dan weten ze toch een manier daarvoor te verzinnen. En wat die man toen zei was: “ja, dan zit je met zo’n zwangere vrouw. Ja, wat moet je daar dan mee?” Nou, dat is zeg maar.., daar krijg ik zelf een beetje weerzin van, laat ik het zo zeggen. En dan denk ik van: ja, ik heb eigenlijk niet zo’n zin om daar... om datzelfde werk te doen.’¹⁰⁵

Verschillende studenten trokken door zulk soort ervaringen de conclusie dat de Zuidas, of de corporate advocatuur, niets voor hen is. Maar door gebrek aan kennismaking met andere juridische beroepen weten ze vaak ook niet waar ze zichzelf dan wel zien werken.

2.3.5 Reflectie tijdens het deeltijdonderwijs

Uit ons onderzoek komt naar voren dat veel van de reflectie op de stof bij de voltijdstudenten plaatsvindt tijdens de onderwijsgroepen, waar door de kleinschaligheid en laagdrempeligheid makkelijk kan worden gediscussieerd en gereflecteerd. Ook blijken dit bij uitstek de momenten te zijn waarop binding met de studie ontstaat. Deeltijdstudenten, die te maken hebben met een ander onderwijsmodel, missen deze gelegenheid. Dat is een gemis omdat bij uitstek in deze groep meer levens- en werkervaring en (in ieder geval via de dubbelstudenten) meerdere disciplinaire perspectieven vertegenwoordigd zijn, die benut kunnen worden om de studiestof en beeldvorming van de juridische professie in context te plaatsen. Ook kunnen studenten op die vlakken van elkaar leren. Zo gaf ook een van de deeltijdstudenten aan:

‘Als je al werkervaring hebt, althans zo ervaar ik dat zelf, dat ik ook heel anders naar de rechtenstudie kijk of naar wat ik voorgeschoteld krijg dan toen ik zelf studeerde, toen ik twintig was. Dus mijn blik daarop is ook heel anders. En af en toe denk ik wel eens van ‘oh, zouden we dat niet veel meer kunnen benutten eigenlijk?’¹⁰⁶

¹⁰⁴ FG S12.

¹⁰⁵ FG S10.

¹⁰⁶ FG S2.

Uiteraard is er ook enige ruimte voor reflectie tijdens het vrijdagmiddagonderwijs, maar die is vrij beperkt. Thans bestaat bij veel vakken in ieder geval een deel van de onderwijstijd uit het geven van een hoorcollege, of iets wat daarop lijkt, waardoor er relatief weinig ruimte is voor inbreng vanuit de studenten. Ook hier speelt mee dat de meeste deeltijdstudenten niet fysiek naar de campus komen voor het onderwijs en er daarom geen live interactie met hen plaatsvindt.

3. Conclusies en aanbevelingen

3.1 Conclusies

3.1.1 Inleiding

In het navolgende bespreken wij de belangrijkste conclusies van ons onderzoek naar diversiteit en inclusie binnen de ESL. Dit maakt deel uit van de fellowship van de auteurs bij het Community for Learning and Innovation (CLI).

We hebben voor dit onderzoek vijf focusgroepen en vijf interviews gehouden met in totaal 26 derdejaars- en masterstudenten Rechtsgeleerdheid. Daarnaast hebben we twee panelgesprekken gehouden met een gevarieerde groep docenten aan ELS. We bouwen tevens voort op resultaten van ons aanpalende 'socialisatieonderzoek' en we gebruiken aanvullende bronnen (zie nader hoofdstuk 1).

Het doel van het rapport was om:

- 1) onnodige hobbels in de studie(omgeving) te adresseren, in plaats van te focussen op een vermeend 'deficit' bij bepaalde categorieën studenten;
- 2) een inclusievere omgang met diversiteit in het onderwijs te bevorderen via het identificeren van praktijken die 'sense of belonging' en studiesucces te stimuleren;
- 3) bij te dragen aan het opleiden van reflectieve en zelfbewuste juristen.

3.1.2 Variëteit aan bewustzijn en actie/aanpassingsbereidheid

Uit het onderzoek komt naar voren dat er binnen de faculteit en onder haar medewerkers op verschillende punten bewustzijn bestaat van het belang van inclusief onderwijs. Dit bewustzijn blijkt ook uit het feit dat er al via verschillende initiatieven wordt gewerkt aan het voorkomen van vooroordelen, het bevorderen van binding en het stimuleren van reflectie binnen het onderwijs. Dit gebeurt via individuele maar ook faculteitsbrede initiatieven. Een veelgenoemd voorbeeld is het initiatief om de diversiteit in namen in het onderwijsmateriaal (meer concreet de probleembeschrijvingen in het PGL-onderwijs) onder de loep te nemen. Dit heeft er bij veel docenten toe geleid dat ze bewuster zijn gaan nadenken over de wijze waarop zij casus etc. formuleren voor het onderwijs.

We zien echter ook dat er veel variatie bestaat in de mate van bewustzijn, zowel onder docenten als studenten. Daarnaast verschilt vooral ook de bereidheid om (als docent) actief stappen te nemen om diversiteit en inclusiviteit te verbeteren. Net als breder in de samenleving is diversiteit en inclusie een gevoelig onderwerp en bestaan er verschillende meningen over hoe hiermee om te gaan. Naast een minderheid van kartrekkers op dit onderwerp, is een aanzienlijk deel van de studenten en docenten vrij kritisch ten opzichte van wat zij zien als te veel aandacht voor het thema. Vanuit docenten leidt dit onder andere tot het gevoel het niet goed te kunnen doen of is er angst voor overcompensatie. Studenten, deels zelf behorend tot minderheidsgroepen, geven eveneens aan geen ongelijke behandeling te willen en niet apart gezet te willen worden op basis van bijvoorbeeld hun etnische achtergrond. Soms zijn critici ook

kritisch over specifieke aspecten uit het inclusiviteitsbeleid, zoals de wijze waarop genderneutrale toiletten in de EUR-gebouwen zijn gerealiseerd. Het belang van het bieden van een neutrale leeromgeving waarin iedereen gelijk wordt behandeld wordt als reden genoemd. Uit de weerstand die het onderwerp ook oproept blijkt dat het belangrijk is om bij inclusiviteitsbeleid goed ook mogelijke bezwaren mee te nemen, omdat het beleid anders gemakkelijk zijn doel voorbij kan streven door, naast instemming, vooral ook veel weerstand op te roepen.

3.1.3 Stereotypering en deficitdenken

Dat nog er ruimte voor verbetering bestaat op het gebied van inclusie komt ook duidelijk naar voren uit ons onderzoek. Er blijken bijvoorbeeld behoorlijk veel stereotype ideeën te bestaan over juristen (in spe). Studenten hebben een weinig divers beeld van de typische jurist, als: elitair, vooral uitoefenend van het beroep van (corporate of strafrecht) advocaat, met een etnische meerderheidsachtergrond en (nog steeds) dominant mannelijk. Qua uiterlijk benadrukken onze deelnemers vooral dat een jurist er formeel en netjes uitziet. Studenten die op een uiterlijk kenmerk afwijken van de dominante uiterlijke norm (bijvoorbeeld door het hebben van veel krullend haar of het dragen van een hoofddoek) merken dat zij hierdoor anders worden behandeld. Ook de gedragsnormen bevestigen het formele karakter van het juridische veld.

De beelden die bestaan over 'de jurist' blijken deels voort te komen uit wat studenten zien via de media of horen van medestudenten. Maar ze worden soms ook bevestigd vanuit de studie, bijvoorbeeld door het geven van kledingadvies tijdens de mootcourt trainingen, of middels communicatie vanuit de faculteit en/of het honourscollege. Tot slot geven zowel docenten als studenten aan dat een juist taalgebruik enorm belangrijk is voor juristen (in spe). Hoewel het goed te verdedigen is dat taalvaardigheid relevant is voor een jurist, is op sommige punten de vraag of de wijze waarop dit – zowel via meer formele wegen als informeel – tijdens de studie wordt overgebracht altijd gaat om relevante aspecten van taalvaardigheid. De soms excessieve nadruk op taaldetails lijkt de aandacht voor de inhoudelijke en argumentatieve kwaliteit van het werk van studenten soms te overschaduwen.

Ongeacht de vraag in hoeverre het stereotype beeld overeenkomt met de werkelijkheid, leiden de bestaande beelden van de 'standaard'-jurist ertoe dat studenten die niet direct aansluiten bij het stereotype plaatje zich soms niet voelen thuishoren binnen deze groep. Bepaalde, soms informele en subtiele, manieren waarop het standaardbeeld vanuit de studie wordt bevestigd (en/of afwijking van de standaard wordt veroordeeld) kunnen dit gevoel versterken en tot vervreemding leiden. Tegelijkertijd kunnen ervaringen waarin dit beeld wordt genuanceerd (bijvoorbeeld door een niet-traditionele gastspreker) juist leiden tot gevoelens van identificatie.

Uit de nadruk op het voldoen aan bepaalde normen, de gevoeligheid voor het onderwerp diversiteit en inclusie, en de deels kritische reacties hierop van studenten en docenten blijkt dat, in lijn met het deficitdenken, diversiteit binnen de studie vooral als iets 'moeilijks' wordt gezien; iets waaraan gewerkt moet worden. Het zou mooi zijn als dit beeld gecorrigeerd kan worden en, in lijn met de visie van de visitatiecommissie in het kader van de heraccreditatie, de diverse studentenpopulatie meer als een gegeven en bron van verrijking wordt gezien.

3.1.4 Sense of belonging en (inclusieve) cultuur

Verder blijkt uit het onderzoek dat in het diversiteitsbeleid vooral veel stappen worden gezet worden aan de voorkant. Dit geldt zowel voor de studie in zijn algemeen, als voor studieverenigingen, het honourscollege, of voor wervingsactiviteiten voor juridische banen. Er is relatief veel aandacht voor inclusieve promotie en selectiemechanismen. Zo richt het pre academic programme (PAP) zich erop de overgang naar de academische cultuur te vergemakkelijken voor studenten die hier wellicht minder bekend mee zijn (zoals eerstegeneratiestudenten) en probeert het honours college door meerdere instroommomenten een gevarieerdere groep aan sollicitanten te krijgen. Dit zijn mooie initiatieven, maar in deze fase zijn ook nog verbeterpunten mogelijk. Zo kan het organiseren van netwerkborrels (bijvoorbeeld door advocatenkantoren of studieverenigingen) een diverse instroom in de weg staan.

Waar relatief weinig aandacht naar toe gaat is het zorgen dat er ook een inclusieve cultuur bestaat ná binnenkomst. Studenten in ons onderzoek beschrijven verschillende ervaringen met de cultuur binnen de studie, of in de juridische beroepspraktijk, waarin zij geen inclusie ervaren en/of waarin zij zich buitengesloten of zelfs gediscrimineerd voelen. Zulke ervaringen kunnen ervoor zorgen dat, in eerste instantie binnen genomen, studenten alsnog afhaken. Als deze ervaringen breder worden gedeeld dragen ze tevens bij aan het niet inclusieve beeld van de rechtenstudie, of breder het juridisch beroepenveld. Het bestaan van een dergelijk beeld kan er ook toe leiden dat studenten zich niet eens aanmelden of solliciteren, ook al is de selectie nog zo inclusief. Studenten prikken, zo blijkt uit het onderzoek, zo door promopraatjes heen, als deze niet oprecht op hen overkomen.

Verder is ook de mate waarin studenten zich thuis voelen of zich verbonden voelen met de studie, maar ook met het juridische veld in het algemeen van belang. Een 'sense of belonging' is relevant voor het welzijn van studenten en is ook gelinkt aan de bereidheid om de studie voort te zetten. Er bestaan grote verschillen in de mate waarin studenten zich thuis voelen bij ESL. Verschillende docenten maken zich zorgen over een gebrek aan binding van een aanzienlijk deel van de studenten, wat zij koppelen aan een lage motivatie en inzet van deze studenten. Uit gesprekken met studenten komt naar voren dat de (gepercipieerde) lage inzet van sommige studenten niet zozeer een reflectie lijkt te zijn van gebrek aan motivatie, maar dat hier veelal meer meespeelt. Zo combineren studenten vaak de studie met allerlei andere extracurriculaire activiteiten. Soms is dit een keuze, maar soms is het ook economische noodzaak om naast de studie te werken.

Hoewel studenten veelal behoefte lijken te hebben aan contacten met medestudenten, blijkt het leggen van contact voor verschillende studenten ook een uitdaging. Zowel docenten als studenten merken op dat er tevens sprake is van groepsvorming waarbij studenten met een bepaalde gedeelde (bijvoorbeeld etnische) achtergrond, naar elkaar toetrekken en er weinig integratie tussen groepen plaatsvindt. Daarnaast worden studieverenigingen, die voor sociale contacten kunnen zorgen, door sommige studenten gezien als een vrij gesloten bolwerk waarin zij naar eigen zeggen niet passen, bijvoorbeeld doordat ze het idee hebben dat daar sprake is van een borrelcultuur. Verder komt naar voren dat het *honourscollege* als een aparte, en in zekere zin elite, groep wordt gezien, waar studenten van buiten de honours zichzelf niet altijd bij thuisvoelen. Dit wordt volgens sommige studenten bevestigd door het gedrag van enkele honoursstudenten. Sommige kenmerken van het programma, zoals de aparte onderwijsgroepen

speciaal voor honoursstudenten en de status aparte van honoursstudenten tijdens het bachelorwerkstuktraject, benadrukken de bijzondere status van de groep en dragen bij aan het elitaire karakter. Door aandacht te besteden aan de binding van studenten met een diverse groep aan medestudenten kan ook de inclusiviteit worden vergroot. Meer interactie tussen verschillende groepen studenten leidt tot minder vooroordelen en meer begrip. Het positieve effect van dergelijke interactie zagen wij ook terug tijdens de focusgroepen van ons onderzoek, waarin studenten regelmatig aangaven tot nieuwe inzichten te komen door het aanhoren van de ervaringen die hun medestudenten deelden.

Ook interacties met docenten zijn van belang voor de mate waarin studenten zich thuis voelen. Uit het onderzoek blijkt dat de connectie tussen studenten en vak/hoorcollegedocenten over het algemeen als zwak wordt ervaren, zowel door studenten als docenten. Daarbij speelt de grootte van de studentenpopulatie, vooral in de bachelor, uiteraard een belangrijke rol. Daarnaast wordt door verschillende studenten opgemerkt dat de docenten die zij in de collegezaal zien staan voornamelijk man en wit zijn, wat de identificatie van veel studenten met hun docenten bemoeilijkt. De connectie met tutoren, die dichterbij de studenten staan en met wie ze intensief samenkomen in kleine groepen, blijkt over het algemeen een stuk groter. Doordat de tutorenpool diverser is qua achtergrondkenmerken, is de kans op identificatie op basis van die kenmerken over het algemeen ook groter.

3.1.5 Zelfbewustzijn en reflectie

Een deel van het probleem van weinig identificatie met de rechtenstudie is dat de studie opleidt tot een beroepenveld dat op zichzelf weinig divers is: in ieder geval een deel van de beelden die bestaan over juristen hebben een kern van waarheid in zich. Omdat de studie gericht is op toetreding tot dat beroepenveld is het van belang dat studenten zich bewust zijn van deze beperkte samenstelling. Door de socialisatie tijdens de rechtenstudie niet te laten plaatsvinden door gedachteloze aanpassing aan de cultuur van de beroepsgroep, maar middels bewuste reflectie hierop, kan worden gezorgd voor bewustere vorming van een professionele identiteit door de rechtenstudenten, ook voor die studenten die niet binnen het traditionele plaatje passen. Hierdoor kunnen ze zich minder vervreemd voelen. Bewuste reflectie kan eveneens bijdragen aan het opleiden van juristen die geleidelijk verandering kunnen brengen in de dominante normen, waarden en gebruiken binnen de professie.

De meeste docenten geven aan dat zij reflectie belangrijk vinden; ze leiden het liefst kritische juristen op. Verschillende docenten in ons onderzoek wijzen echter op een pragmatische houding van veel studenten, die vooral geïnteresseerd zouden zijn om – met zo min mogelijk moeite – het tentamen te halen. Studenten zouden weinig interesse hebben om dieper over de stof na te denken. Ook hier nuanceren de studenten uit ons onderzoek dit beeld door te benadrukken dat naar hun idee rechtenstudenten wel degelijk van discussie houden (in ieder geval meer dan studenten van andere studies) en zij zichzelf ook zien groeien op dit vlak.

Wat betreft het belang dat docenten hechten aan reflectie, dient eveneens een belangrijke nuance te worden aangebracht. Hoewel docenten doorgaans aangeven dit belangrijk te vinden, wijzen meerdere docenten er ook op dat dit niet hun primaire doel is. Hun primaire doel is namelijk de inhoudelijke leerstukken behandelen. Dat laatste is dan vaak ook vooral waarop studenten worden getoetst. Het is niet heel verrassend dat als studenten merken dat reflectie

niet belangrijk genoeg is om te toetsen, zij vooral geïnteresseerd lijken in de leerstukken zelf en minder noodzaak voelen om op de stof te reflecteren.

3.1.6 Binding, reflectie en de onderwijsvormen en materialen

Het onderwijsmodel van ESL, met kleinschalig tutoronderwijs, biedt veel mogelijkheden voor het ontwikkelen van binding en bevorderen van reflectie. Zoals al aan de orde kwam ervaren studenten vooral binding met hun tutor en nauwelijks met de hoorcollegedocent. De onderwijsgroepen zijn ook vooral de plek waar studenten connecties aangaan met medestudenten. Daarnaast biedt het PGL-model ook ruime mogelijkheden voor discussie over de stof. De laagdrempelige setting waarin van iedereen inbreng wordt verwacht, zorgt voor interactie tussen alle studenten. Tutoren zijn vaak blij als er discussie plaatsvindt. Tegelijkertijd zijn zij soms ook huiverig voor te veel discussie omdat dit van de kern kan afleiden. Het kan verder eveneens voorkomen dat studenten zich, door de inhoud van de gebezigde argumenten, of de wijze waarop discussie wordt gevoerd, juist niet thuis voelen. Het is uitdagend voor tutoren om daar op de juiste manier mee om te gaan, juist omdat de studenten binnen het PGL-onderwijs een centrale rol innemen. Een beperkend element voor het aangaan van binding dat door studenten wordt genoemd is dat de onderwijsgroepen elke 5 weken wisselen van samenstelling. Dit wordt door veel studenten als te kort en te vluchtig gezien om meer diepgaande connecties met medestudenten aan te gaan.

Een belangrijke kanttekening die bij het voorgaande punt gemaakt moet worden is dat het deeltijdonderwijs geen PGL-onderwijs betreft en minder ruimte biedt voor interactie. De band tussen de aanwezige studenten en de docent die het vrijdagmiddagonderwijs verzorgt is wel sterker dan die tussen voltijdstudenten en hoorcollegedocenten, maar nog steeds niet vergelijkbaar met die tussen voltijdstudenten en hun tutor. De studentenenquêtes laten eveneens zien dat deeltijdstudenten significant lagere scores hebben op 'sense of belonging'. Hoewel het deels bij deeltijdonderwijs hoort dat de contactmomenten meer beperkt zijn is dit wel een aandachtspunt, juist ook omdat de uitstroom in deze groep hoog is. Daarnaast worden de levens- en werkervaring van studenten en hun inzichten uit andere disciplines (in ieder geval via de dubbelstudenten), die de studiestof en beeldvorming van de juridische professie in context kunnen plaatsen, maar beperkt benut.

Wat het onderwijsmateriaal en de voorgeschreven literatuur betreft, blijken veel docenten bewust na te denken over inclusieve probleembeschrijvingen voor het PGL-onderwijs. In hoeverre in het onderwijsmateriaal sprake is van een diversiteit aan denkbeelden, en in hoeverre de voorgeschreven auteurs diverse achtergronden hebben krijgt van de meeste docenten minder aandacht. Vooral enkele rechtstheoretische en rechtsfilosofische docenten denken hierover na, voor andere docenten zijn dit geen aspecten die meewegen in de keuze voor het onderwijsmateriaal.

3.1.7 Kennismaking met het juridisch beroepenveld

Zoals eerder benoemd hebben de meeste studenten vrij duidelijke ideeën over de kenmerken van een jurist en de cultuur binnen de juridische professie. Waar hun beelden van de jurist eerst vooral gestoeld zijn op wat zij zien en horen via de media en medestudenten worden deze verderop in de studie steeds meer aangevuld door concrete kennismaking met het

beroepenveld via gastsprekers, kantoorbezoeken, netwerkborrels en juridische (bij)banen. Hoewel voor verschillende juridische werkgevers diversiteit een aandachtspunt is, lijkt hier verbetering mogelijk te zijn.

Studenten blijken een weinig divers beeld van het juridisch beroepenveld te hebben. Ook hebben zij het idee dat mensen met afwijkende achtergronden, bijvoorbeeld een etnische minderheidsachtergrond, niet altijd welkom zijn, of passen binnen de bestaande cultuur. Hoewel ze zelf aangeven dat dit misschien soms vooroordelen zijn, noemen verschillende studenten ervaringen waaruit hun beeld van de professie (wat betreft de intercollegiale omgang, het aannemen van mensen met een minderheidsachtergrond en de ideologische kenmerken) wordt bevestigd. Deze ervaringen doen zij bijvoorbeeld op tijdens kantoorbezoeken of een bijbaantje.

We zien verder dat studenten een vrij eenzijdig beeld hebben van de professie. Voor potentiële beroepen oriënteren ze zich vooral op de advocatuur, en in het bijzonder de Zuidas komt veel naar voren in verhalen. Hoewel ze vaak aangeven hier niet te willen werken, hebben ze ook niet altijd een beeld van waar ze dan wel zouden willen werken. Hier lijkt mee te spelen dat in de kennismaking met de professie tijdens de studie ook veel nadruk ligt op de (corporate) advocatuur. Hoewel bijvoorbeeld binnen de Juridische Faculteitsvereniging Rotterdam wordt nagedacht over de inclusiviteit van verenigingsactiviteiten kan de vereniging niet altijd ontsnappen aan de soms niet zo inclusieve wensen van kantoren om bijvoorbeeld een borrel te organiseren. Docenten blijken zich voor het grootste deel niet erg bewust van hun rol in het scheppen van een beeld van het juridisch beroep via het uitnodigen van gastsprekers. Als gastsprekers worden uitgenodigd lijken zij de nodige ruimte te krijgen om hun kantoor/beroep positief neer te zetten en er lijkt vrij weinig ruimte te zijn om voor kritische reflectie.

In de volgende paragraaf doen wij enkele aanbevelingen voor inclusiever onderwijs aan ESL, die voortvloeien uit de hiervoor beschreven conclusies.

3.2 Aanbevelingen

3.2.1 Inleiding

Dit rapport, en de hiernavolgende aanbevelingen zijn vooral opgesteld om het onderwijsbestuur en onderwijsdeskundigen binnen ESL handvatten te bieden ter bevordering van inclusiviteit van het onderwijs. Uit het rapport vloeien echter ook verschillende inzichten die relevant zijn voor andere partijen, zoals andere faculteiten, juridische studieverenigingen en juridische werkgevers.

Het is belangrijk om te benoemen dat verschillende onderdelen binnen de faculteit (en EUR breed) zich ook al bezighouden met inclusiviteit en diversiteit. Zo is dit bijvoorbeeld al een aandachtspunt binnen de tutorpool, bij het honourscollege en bij de Juridische Faculteitsvereniging. Verder bestaan er verschillende initiatieven die aansluiten bij punten die wij noemen in onze aanbevelingen. Daarbij kan gedacht worden aan het buddy programma, het mentoring programme, het pre academic programme, het opzetten van een ethieklerlijn in de

bachelor rechtsgeleerdheid en verschillende D&I-initiatieven vanuit de facultaire D&I officer en het D&I platform, maar ook EUR-breed.¹⁰⁷

Onze aanbevelingen zullen soms het belang van wat er gebeurt via deze bestaande initiatieven onderschrijven. Daarnaast bieden ze ook suggesties ter aanvulling van de initiatieven, of geven ze aanleiding om een bepaalde aanpak te herzien.

Een belangrijk overkoepelend aandachtspunt bij onze aanbevelingen is dat we zien dat er vrij veel initiatieven bestaan, die werken middels aanmelding en zich richten op een specifieke groep. Daarmee worden vooral studenten bereikt die al een bepaalde mate van binding en motivatie hebben. Wij willen benadrukken dat het daarnaast ook belangrijk is om na te denken over hoe de groep studenten die de minste connectie voelt met de faculteit te bereiken is. Door inclusiviteitsbeleid breed in te steken en meer aandacht te hebben voor het incorporeren van punten binnen het bestaande onderwijs kan inclusiviteit meer een integraal onderdeel worden van het onderwijs, waarbij alle studenten hiervan de vruchten plukken. Hierdoor wordt ook het risico op een zeker deficitdenken in het beleid verminderd.

Een tweede overkoepelend punt is dat inclusief onderwijs het beste tot uitdrukking komt vanuit een intrinsieke motivatie. Als het bevorderen van diversiteit en inclusiviteit een verplichtend karakter krijgt, bijvoorbeeld door quota te stellen, cursussen te verplichten en dergelijke, kan dat gemakkelijk averechts werken en vooral weerstand oproepen. Meer aandacht besteden aan bewustwording van het probleem, door onder andere data/feiten voor te leggen, kan ervoor zorgen dat docenten intrinsiek gemotiveerd raken iets te doen aan de inclusiviteit van het onderwijs. Dit is wellicht waarom het initiatief met betrekking tot de namen in probleembeschrijvingen zo succesvol was. Wij hopen dat ook de, soms zeer concrete, ervaringen van studenten die in dit rapport worden gedeeld bijdragen aan bewustwording. Meer aandacht voor reflectie kan daarnaast voor zowel docenten als studenten leiden tot bewustzijn en het reflecteren op hun eigen rol op dit terrein.

Als laatste willen wij benoemen dat, zoals de titel van ons rapport ook reflecteert, de faculteit de bestaande diversiteit in de studentenpopulatie (en in mindere mate onder docenten) meer als kracht zou kunnen beschouwen en presenteren. Er kan meer worden uitgedragen dat men trots is op de diverse populatie en dat de brede inbreng aan perspectieven die een diverse populatie met zich meebrengt voor juristen zorgt die bij uitstek in staat zijn complexe maatschappelijke problemen aan te pakken. Door dit uit te dragen kunnen studenten met een niet-traditioneel profiel zich onderdeel voelen van de gemeenschap en het gevoel krijgen dat zij juist van meerwaarde zijn voor de opleiding.

Hieronder geven we, voortbouwend op onze bevindingen, suggesties om de vruchten te plukken van de diverse studentenpopulatie van ESL en de inclusiviteit binnen het onderwijs te vergroten. We hebben deze onderverdeeld onder de drie thema's die centraal staan in dit rapport: deficitdenken voorkomen (3.2.2), sense of belonging vergroten (3.2.3) en reflectie en zelfbewustzijn bevorderen (3.2.4).

¹⁰⁷ Dit zijn initiatieven die wij zelf kennen en/of onder onze aandacht werden gebracht door Eefje Markus en Franziska Weber.

3.2.2 Deficitdenken voorkomen

- Reflecteer op de standaardbeelden en expliciete en impliciete normen waarmee rechtenstudenten worden geconfronteerd, en wees bereid die zo nodig te problematiseren, of, waar mogelijk, te werken aan hun verandering. Hierbij kan bijvoorbeeld worden nagedacht over wie uitgenodigd wordt als gastspreker, maar ook hoe deze gastcolleges worden ingevuld en of daarbij voldoende ruimte bestaat voor kritische reflectie (zie ook 3.2.4).
- Denk na over welke normen, waarden en vaardigheden belangrijk zijn voor de uitoefening van het beroep, en welke vaardigheden de faculteit (vooral) wil aanleren (en welke niet). Op dit punt kan in het bijzonder worden gereflecteerd op wat studenten leren bij Moot Court over hoe een jurist zich dient te gedragen. Ook op mogelijke onevenwichtigheden in de aandacht voor taalvaardigheid binnen het vaardighedenonderwijs kan worden gereflecteerd.
- Specifieke projecten kunnen bewustzijn vergroten en standaardbeelden corrigeren, zoals ook blijkt uit het initiatief betreffende de namen in probleembeschrijvingen. In aansluiting hierop kan bijvoorbeeld worden gedacht over het in kaart brengen van gastsprekers binnen verschillende vakken.
- Besteed aandacht aan bewustwording van vooroordelen en het bevorderen van een inclusieve cultuur in de college-/onderwijszaal. Idealiter gebeurt dit door het thema diversiteit en inclusie (nadrukkelijker) op te nemen als onderdeel van bestaande cursussen (bijvoorbeeld een PhD supervisor course of de tutortraining). In het bijzonder tutoren kunnen handvatten gebruiken voor het omgaan met gevoelige situaties tijdens de onderwijsgroepen.
- Creëer bewustzijn over het feit dat studenten met een etnische minderheidsachtergrond met stereotyperingen en vooroordelen te maken hebben en stimuleer het denken over hoe je als docent/medewerker die stereotyperingen en vooroordelen zelf kunt vermijden (bijv. in het onderwijsmateriaal).
- Vermijd de valkuil om studenten met een etnische minderheidsachtergrond vanuit goede bedoelingen als aparte groep te benaderen. Waar zij behoefte aan hebben is een 'level playing field'. Een bredere benadering van diversiteit die zich bijvoorbeeld richt op eerste generatiestudenten, of waarbij alle studenten die behoefte hebben aan extra ondersteuning kunnen meedoen, kan hierbij helpen.
- Heb oog voor de verrijking die diversiteit kan hebben en benoem dit bijvoorbeeld als een positief punt in promotiemateriaal voor de studie of bij het introduceren van een discussie.
- Meer kennis en bewustzijn creëren kan een belangrijke rol in spelen in het komen tot intrinsieke motivatie onder docenten om inclusie te vergroten. Concrete projecten die problemen wat betreft inclusie inzichtelijk maken kunnen bijdragen aan bewustzijn. Daarnaast kan bewustzijn (en binding) ook worden vergroot door docenten hierover in gesprek te laten treden met studenten. Het incorporeren van manieren waarop docenten – liefst uit eerste hand – te horen krijgen over de ervaringen van studenten kan hieraan bijdragen.
- Het verdiepen in de redenen waarom diversiteits- of inclusiebeleid soms weerstand oproept bij docenten en/of studenten is belangrijk. Het opleggen van

quotaverplichtingen of te veel nadruk op bepaalde groepen kan tot deficitbeleid leiden of tot symbolisch beleid dat niet werkelijk inclusie bevordert (bijv. de wijze waarop de ‘genderneutrale’ toiletten zijn uitgevoerd lijkt vooral tot veel weerstand te hebben geleid).

3.2.3 Sense of belonging vergroten

- Verbeter de voorwaarden die studenten nodig hebben om duurzame contacten aan te gaan. Met de kleinschaligheid in het PGL-onderwijs, die behouden blijft in B1, was al een belangrijke voorwaarde vervuld, maar de korte duur van de blokken en de wisselende samenstelling van de groepen na de eerste twee blokken blijkt een belangrijke belemmering voor het opbouwen van duurzame contacten. De overgang van blokken van 5 weken naar periodes van 8 weken in het nieuwe curriculum per 2025-2026 kan in dit opzicht verbetering brengen. Het lijkt van belang om vooral in het eerste jaar te zorgen dat studenten binding opbouwen met de studie en hun medestudenten. In B2 en B3 verdient het daarnaast aanbeveling na te denken hoe in grootschaligere werkgroepen vormen van kleinschaligheid kunnen worden gecreëerd die duurzame contacten tussen studenten helpen bevorderen.
- Extra-curriculaire activiteiten kunnen sense of belonging vergroten, wanneer deze voldoende inclusief worden ingericht. Er kan bijvoorbeeld gedacht worden aan meer lunches of picknicks in plaats van borrels. Zeker aan het begin van de studie lijken studenten ervoor open te staan mee te doen aan dergelijke activiteiten. Daarbij kan het ook helpen als deze activiteiten niet altijd zijn gelinkt aan een bepaalde studievereniging, maar vanuit de studie zelf worden georganiseerd.
- Maak tutores en werkgroepdocenten bewust van sociale dynamiek en eventuele uitsluiting onder studenten en geef hen handvatten om hiermee adequaat om te kunnen gaan, liefst door dit een integraal onderdeel te maken van de training (zie ook 3.2.2). Ook voor ervaren tutores/docenten dient hier aandacht voor te blijven bestaan. Intervisie kan eveneens een wijze zijn om hierbij stil te staan en met mededocenten dilemma’s en best practices te bespreken.
- Denk na over manieren om de negatieve effecten van het EHLC te adresseren, bijvoorbeeld door de scheiding tussen honoursstudenten en reguliere studenten minder waterdicht te maken. Zo kan de vraag gesteld worden of de voordelen voor honoursstudenten om altijd bij elkaar in onderwijsgroepen te zitten opwegen tegen de nadelen hiervan voor honoursstudenten en reguliere studenten. Kan nagedacht worden over de mogelijkheid om honoursactiviteiten meer à la carte te organiseren, waarbij reguliere studenten (al dan niet onder bepaalde voorwaarden zoals het schrijven van een motivatiebrief) ervoor kunnen kiezen bepaalde honours cursussen te volgen. Hierbij kan ter inspiratie naar andere honoursprogramma’s worden gekeken.
- Voor deeltijdstudenten kan meer aandacht worden besteed aan manieren om hun ‘sense of belonging’ te bevorderen, zonder al te veel commitment van hen te vragen. Meer sturen op fysieke aanwezigheid tijdens de vrijdagmiddagcolleges kan hieraan bijdragen. Hierbij is het van belang dat de deeltijdstudenten inzien dat het vooral ook in hun eigen belang is om actief aan het onderwijs deel te nemen.

- Geef studenten uit Caribisch Nederland betere ondersteuning en doe recht aan hun ervaringen. In overleg met een vertegenwoordiging van rechtenstudenten uit de Dutch Caribbean Association Rotterdam kunnen de mogelijkheden worden onderzocht om hen meer als internationale studenten te behandelen (o.a. ten aanzien van huisvesting en flexibiliteit bij heimwee).
- Zorg ervoor dat studenten tijdens hun studie meer in aanraking komen met juristen met diverse achtergronden, zodat zij de diversiteit die wel degelijk bestaat binnen het beroepenveld (en ook in de faculteit) te zien krijgen. Hierdoor kunnen ze zich identificeren en het gevoel krijgen dat er ook voor studenten die op bepaalde punten afwijken van de dominante norm een plek is binnen het beroepenveld. Het mentoringprogramma voor eerstegeneratiestudenten is wat dat betreft een goed initiatief, maar daarnaast kan ook meer aandacht worden besteed aan de diversiteit aan achtergronden van docenten en gastsprekers.
- Studieverenigingen dienen zich bewust te zijn dat er een bepaald beeld bestaat van de verenigingen waarbij niet alle studenten zich thuis voelen. Dat kan door bepaalde (soms subtiele) cues worden versterkt, bijvoorbeeld de samenstelling van het bestuur, gender van de voorzitter, of de wijze waarop bepaalde activiteiten worden aangekondigd. Bij het aannemen van nieuwe commissieleden door bestaande commissieleden zouden zij (extra) bewust gemaakt kunnen worden van hoe zij de sollicitaties zo objectief mogelijk invulling kunnen geven.

3.2.4 Reflectie en zelfbewustzijn bevorderen

- Zowel voor studenten als docenten kan het nuttig zijn om aandacht te besteden aan het zelfbewustzijn en reflectie op hoe zij zich verhouden tot het recht en de rechtspraak. Dit kan voorkomen dat bepaalde normen vanuit de beroepspraktijk klakkeloos worden aangenomen en kan er juist voor zorgen dat zij zich bewuster zijn van hun eigen positie ten opzichte van deze normen. Aandacht voor beroepsethiek kan bijdragen aan dergelijke reflectie.
- Besteed in de rechtenstudie vanaf de bachelor aandacht aan het expliciet maken van en reflecteren op bepaalde (normatieve) achtergronden en uitgangspunten van het onderwijsmateriaal. Om te zorgen dat studenten het belang hiervan inzien is het belangrijk dat wordt uitgedragen dat dit een kernaspect van de studie is. Dit dient ook te worden verankerd in feedback die studenten krijgen en in de toetsing.
- Zorg dat er, op gezette tijden, ruimte is voor discussie in de studie en zorg ervoor dat de discussie zo wordt ingestoken dat er ruimte wordt gegeven aan verschillende doen- en denkwijzen. Dit vergt docenten die hier voldoende in zijn opgeleid en zich in staat voelen een dergelijke discussie in goede banen te leiden.
- Ga in overleg met studieverenigingen en de organisatie van de Meesterweek om de bias richting grote advocatenkantoren te corrigeren en te bevorderen dat studenten kennismaken met een bredere, diversere en representatieve afspiegeling van de juridische praktijk.
- In het voltijdonderwijs kan het bestaande PGL-model en de werkgroepen in B2 en B3 nog meer benut worden om voort te bouwen op de bestaande kennis van studenten en hen de gelegenheid bieden hun ervaringen in te brengen in het onderwijs.

- Binnen het deeltijdonderwijs kunnen manieren worden bedacht om, binnen de beperkte tijd, meer ruimte te creëren voor interactie en het leren van elkaars kennis en ervaring. Net als voor het bevorderen van binding lijkt aanwezigheid op campus hiervoor een belangrijke voorwaarde te zijn. Daarnaast is het ook van belang dat de docenten tijdens het vrijdagmiddagonderwijs ruimte inbouwen voor interactie en reflectie en ervoor waken dat dit voornamelijk bestaat uit 'zenden'. Dat laatste motiveert studenten ook niet om fysiek naar de campus te komen, als er eveneens een opname beschikbaar is.
- Er zijn een aantal mooie programma's, zoals het mentoringprogramma, waardoor in het bijzonder eerstegeneratiestudenten kunnen kennismaken met het juridisch beroepenveld. Zorg daarnaast ook voor laagdrempelige vormen van kennismaking, waarbij een student zich bijvoorbeeld niet meteen moet committeren voor een heel jaar.
- Bij de kennismaking met juridische beroepen middels gastsprekers is het van belang dat gastsprekers niet alleen de gelegenheid krijgen om een promopraatje te houden, maar dat er ook ruimte is voor het stellen van kritische vragen aan de gastspreker. Een paneldiscussie met een collegetour-achtige opzet kan bijvoorbeeld zorgen voor een kritischer reflectie op de beroepspraktijk.

Literatuur

Asimow, M., Greenfield, S., Jorge, G., Machura, S., Osborn, G., Robson, P., Sockloskie, R. (2005). Perceptions of lawyers—a transnational study of student views on the image of law and lawyers, *International Journal of the Legal Profession*, 12(3), 407–436.

Balan, A. (2024). Cultural diversity and widening participation: enhancement of teaching and feedback practices for law students from a diverse range of backgrounds, *The Law Teacher*, 58(3), 327–349.

Bergin, A.J. & Pakenham, K. (2014). Law Student Stress: Relationships between Academic Demands, Social Isolation, Career Pressure, Study/Life Imbalance and Adjustment Outcomes in Law Students, *Psychiatry, Psychology and Law*, 21, 388-406.

Bliss, J. (2017). Divided Selves: Professional Role Distancing Among Law Students and New Lawyers in a Period of Market Crisis, *Law & Social Inquiry* 42(3), 855-897.

Van der Burg, W. (2010). De rechterlijke macht en culturele en religieuze diversiteit, *Nederlands Juristenblad*, 2026-2031.

Costello, C.Y. (2005). *Professional Identity Crisis: Race, Class, Gender, and Success at Professional Schools*. Vanderbilt University Press.

Crul, M. & Lelie, F. (2020). Access to higher education and retention of students with a migrant background in the Netherlands: A comparative analysis. In: Bhabha, J. e.a. (eds.), *A better future: The role of higher education for displaced and marginalized people*. Cambridge: CUP, 53-54.

Granfield, R. (1992). *Making Elite Lawyers: Visions of Law at Harvard and Beyond*. Routledge.

Hausmann, L.R.M., Schofield, J.W. & Woods, R.L. (2007). Sense of Belonging as a Predictor of Intentions to Persist Among African American and White First-Year College Students, *Research in Higher Education*, 48, 803–839.

Holvast, N.L. & Kortleven, W.J. (2021). De transformatie tot jurist. Socialisatie en diversiteit in de rechtenstudie, *Ars Aequi*, 70(1), 79-85.

Holvast N.L. & Kortleven, W.J. (2025 – forthcoming). Professional Identity Formation in Law School. In: Cownie, F., Jones, E.J. & Bradney, A. (eds.), *Elgar Concise Encyclopaedia of Legal Education* (Edward Elgar).

Hussain, M., & Jones, J.M. (2021). Discrimination, Diversity, and Sense of Belonging: Experiences of Students of Color, *Journal of Diversity in Higher Education* 14(1), 63-71.

Jewel, L.A. (2008). Bourdieu and American legal education: how law schools reproduce social stratification and class hierarchy, *Buffalo Law Review*, 56(4), 1155-1224.

Kortleven, W.J. & Holvast, N.L. (2024). De ontwikkeling van carrière-oriëntaties van rechtenstudenten: over morele dilemma's en private interest shift, *Ars Aequi*, 2024(6), 578-583.

Kortleven, W.J., Holvast, N.L. & Bešić, A. (2024). From adaptive to reflective law school socialisation: a theoretical and empirical contribution from the Netherlands, *Legal Ethics*. Advance online publication.

Lewis, J. A., Mendenhall, R., Ojiemwen, A., Thomas, M., Riopelle, C., Harwood, S. A., & Browne Hunt, M. (2021). Racial microaggressions and sense of belonging at a historically White university, *American Behavioral Scientist*, 65(8), 1049–1071.

Meeuwisse, M. (2012). *Being smart is not enough. The role of psychosocial factors in studysucces of ethnic minority and ethnic majority students*, Dissertation, Rotterdam: Erasmus University.

Meeuwisse, M., Severiens, S.E. & Born, M. (2010). Learning environment, interaction, sense of belonging and study success in ethnically diverse student groups, *Research in Higher Education*, 51, 528-545.

Van der Raad, S. (2015). *Othering and inclusion of ethnic minority professionals: A study on ethnic diversity discourses, practices and narratives in the Dutch legal workplace*, Amsterdam: VU UP.

Smit, R. (2012). Towards a clearer understanding of student disadvantage in higher education: Problematising deficit thinking, *Higher Education Research & Development*, 31(3), 369-380.

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)*, Dissertatie, Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Bijlage 1 Topiclijst focusgroepen studenten

- **Introductie onderzoek + wijze van omgang (anoniem) met data**

Identiteit jurist en eigen identiteit

- In de rechtenstudie word je opgeleid tot jurist. In hoeverre voelen jullie je al jurist nu je in het derde jaar zit? Waar komt dat door?
- Maak een tekening van een typische jurist [*In twee subgroepen samenwerken, en dan toelichten wat je hebt getekend plus reflectie op evt. discussie in subgroep*]
- Discussie over bestaan en kenmerken typische jurist / rechtenstudent: *waarom zie je deze kenmerken als behorend bij typische jurist, is voldoen aan deze kenmerken van belang en waarom?*
- Afwijken van standaard: *Wat zijn eventueel de gevolgen als je niet aan het standaardbeeld voldoet? In hoeverre voldoen jullie zelf aan dit standaardbeeld? En/of kennen jullie voorbeelden van studenten die hier buiten vallen?*
- Rol docenten en tutoren: *Welke rol spelen docenten of tutoren in het uitdragen van aan welke kenmerken een (klassieke) rechtenstudent dient te voldoen. Dragen ze daaraan bij of nuanceren ze dit?*
- Hebben jullie het gevoel dat jullie thuishoren op de ESL en voelen jullie je thuis? Waarom wel / niet?

Vignette 1 [op slide]

Jean is recentelijk afgestudeerd aan de ESL en begonnen als student-stagiair bij een gerenommeerd advocatenkantoor in Rotterdam. Bij zijn eerste evaluatiegesprek met zijn patroon geeft deze aan dat het kantoor graag wil dat Jean twee keer per week logopedie volgt om zijn zuidelijke accent te verminderen. Jean komt uit Limburg en volgens de partners van het advocatenkantoor komt hij niet professioneel over door zijn sterke accent.

Cassandra studeert binnenkort af aan de ESL en weet al dat ze na een paar jaar juridische werkervaring graag rechter wil worden. Ze vraagt aan haar scriptiebegeleider, die behalve docent ook rechter-plaatsvervanger is, hoe zij haar kansen kan vergroten om geselecteerd te worden voor de rechtersopleiding. De scriptiebegeleider adviseert Cassandra om haar afrokapsel aan te passen. Daardoor zou haar uiterlijk beter aansluiten bij de conservatieve cultuur binnen de rechtspraak.

Stelling en vragen over vignette 1

- Wat vinden jullie van de casus van Jean? Kan de patroon van Jean van hem vragen om zijn accent te verminderen? Waarom wel of niet?
- Wat vinden jullie van de casus van Cassandra? [*wat als het niet om een afrokapsel ging, maar om groen geverfd punkhaar of sterk geblondeerd haar?*]

- Zijn deze casussen vergelijkbaar? *[Zo nee, wat maakt het verschil en hoe beoordeel je dat verschil?]*
- Reageer op de volgende stelling: **Het is logisch dat je je als beginnend jurist in sommige opzichten aanpast aan de cultuur van de organisatie waar je gaat werken.** *[op slide]*

Groepsidentificatie, stereotypering en kansen(on)gelijkheid

Vignette 2 *[op slide]*

Kai valt op mannen en daarin is hij voor zover hij weet de enige bij het advocatenkantoor waar hij stage loopt. Tijdens zijn eerste vrijdagmiddagborrel wordt hij door zijn begeleider nog eens officieel verwelkomd ten overstaan van alle collega's: "Welkom Kai, goed dat je ons een paar maanden komt versterken. Ik vertrouw erop dat je je snel bij ons thuis zal voelen. Wij staan open voor iedereen, of je nu man bent of vrouw, hetero of homo."

- Hebben jullie wel eens meegemaakt of het gevoel gehad dat anderen jou primair als vertegenwoordiger/onderdeel van een bepaalde groep benaderden? *(Of hierover gehoord van medestudenten?)* Wat vond je daarvan?
- Zie je groepsdenken/stereotypen/vooroordelen op enige wijze terug in het onderwijs en alle onderwijsgerelateerde activiteiten binnen de EUR?
- Evt: Hebben jullie bij eventuele contacten met de juridische praktijk, bijv. in je (bij)baan, stage, of bij een kantoorbezoek wel eens meegemaakt of het gevoel gehad dat anderen een stereotype beeld of vooroordeel jegens jou hadden?
- Heb je het idee dat jij (of mensen die je kent) last hebben van stereotypen tijdens de studie of daar last van zullen hebben op de arbeidsmarkt? Hoe?
- Reageer op de volgende stelling: **Door oververtegenwoordiging van witte mannen onder de professoren en docenten aan Erasmus School of Law hebben studenten met hiervan afwijkend profiel het gevoel zich extra te moeten bewijzen.** *[op slide]*

Vignette 3 *[op slide]*

Masterclass solliciteren door het topkantoor Korthals Altes & Van der Haegen

Wil je graag solliciteren voor een student-stageplaats? Of rond jij bijna je studie af en ben je klaar voor jouw droombaan? Dan is het zeker goed om op **dinsdag 15 maart** de sollicitatietraining van het gerenommeerde advocatenkantoor **Korthals Altes & Van der Haegen** bij te wonen. Korthals Altes & Van der Haegen hecht grote waarde aan diversiteit en inclusiviteit. **Deze sollicitatietraining is daarom bedoeld voor studenten met een niet-westerse migratieachtergrond** uit een master of derde bachelorjaar Rechtsgeleerdheid. Corinne van der Haegen (partner), Tim Heijnen (advocaat) en Charlotte Akkerman (recruitment) verzorgen een training over de do's and don'ts van het solliciteren. Ze bespreken de opzet van de

sollicitatiebrief en het c.v., en geven praktische tips voor het sollicitatiegesprek. Daarna is het mogelijk om je opgedane kennis te testen tijdens een sollicitatiegesprek met één van de mensen van Korthals Altes & Van der Haegen. Zij selecteren na afloop van deze gesprekken een groep van 15 studenten die een werkbezoek aan het kantoor mogen brengen. Wil je deelnemen aan deze unieke kans? Stuur dan vóór 1 maart jouw motivatiebrief en cijferlijst naar info@kavdh.nl.

- Wat denken jullie dat de redenen zijn om deze masterclass speciaal voor studenten met een niet-westerse migratieachtergrond aan te bieden? *[En wat vinden jullie daarvan?]*
- Wordt hier (te veel) uitgegaan van het feit dat deze specifieke groep extra sollicitatietraining nodig zou hebben?
- Hoe kijken jullie aan tegen het feit dat studenten die niet tot deze groep behoren deze kans niet krijgen?
- Reageer op de volgende stelling: **Het bieden van exclusieve kansen aan studenten uit minderheidsgroepen is (g)een goede manier om ongelijkheid op de arbeidsmarkt te verminderen.** *[op slide]*
- *Vraag uit studentenenquête: Wil jij je opleiding nog iets meegeven over aspecten binnen het kader van diversiteit & inclusiviteit waar aandacht ontbreekt? Antwoord student: Het is mij nooit opgevallen dat het allemaal draait om diversiteit en inclusiviteit, en daar ben ik blij mee. Voor mij is het belangrijkste het goede onderwijs dat van een hoog niveau is. Dat is wel het geval.*
- Wat vind je van de houding van deze student?
- In hoeverre zijn er wat jullie betreft ook grenzen aan de aandacht voor inclusie? Kan het ook te veel doorslaan?

Bijlage 2 Topiclijst panelgesprekken docenten

- **Introductie onderzoek + wijze van omgang (anoniem) met data**

Ervaringen met diversiteit in de rechtenopleiding

- De rechtenstudie aan ESL heeft een heel diverse studentenpopulatie (in termen van etnische achtergrond, sociaaleconomische achtergrond, gender, seksuele oriëntatie, neurodiversiteit (AD(H)D, dyslexie, levensbeschouwelijke en ideologische overtuigingen, etc). Welke invloed heeft dat in jullie ervaring op hoe het onderwijs plaatsvindt?
- Hoe gaan studenten met verschillende achtergronden met elkaar om?
- Hoe gaan docenten en tutores volgens jullie met de diversiteit onder studenten om? En jullie persoonlijk?

Vignette 1 [op slide]

Dilan is student aan ESL en draagt een hijab. Voor het bachelorwerkstuktraject is zij ingedeeld in een peer-reviewgroepje met medestudenten. In dat kader mailt ze haar docent met een verzoek voor een nieuwe indeling. Ze doet zelf al meteen een voorstel (dit heeft ze afgestemd met haar medestudenten). De reden voor het verzoek is dat Dilan zich onveilig voelt in de samenwerking met mannen. Vooral met één van de mannen wil ze absoluut niet samenwerken, omdat deze volgens haar op een onprettige wijze over vrouwen praat.

Mark is student aan ESL en is orthodox-christelijk. Bij moot court is hij ingedeeld om als advocaat een bedrijf te vertegenwoordigen dat zich bezighoudt met genetische modificatie. Hij mailt de docent dat hij niet in staat is deze rol te vervullen in verband met morele bezwaren tegen genetische modificatie. Hij zou graag met een andere student ruilen. Dat is echter lastig omdat de studenten al zijn gestart met de voorbereiding.

Vragen over vignette 1

- Hoe kijk jij hier tegenaan? Wat zou je in deze omstandigheden doen en waarom?
- Maakt de reden voor het verzoek of de context uit om het al dan niet in te willigen, wat zijn eventueel geldige redenen?
- Maakt het uit hoe makkelijk het is om het verzoek in te willigen (als de studenten zelf al met een nieuwe verdeling komen oid?)
- Is het goed algemene afspraken/beleid te maken over hoe om te gaan met dergelijke dilemma's?

Vignette 2 [op slide]

Hadassa is gestart als wetenschappelijk docent aan ESL en na het volgen van de tutortrainingen wordt haar gevraagd een probleembeschrijving te schrijven voor het PGL-onderwijs. Zij wil graag

aansluiten bij de belevingswereld van de studenten en heeft twee opties voor een casus bedacht.

De eerste optie voor een casus betreft een student die op de borrel tijdens een inhousedag bij een groot advocatenkantoor in discussie raakt met een van de partners van het kantoor over hoe de voorwaarden voor werkgevers-aansprakelijkheid bij een arbeidsongeval moeten worden uitgelegd.

De tweede casus die ze heeft bedacht gaat over een student die in haar studentenhuus last heeft van een muizenplaag en met behulp van de vader van een van haar huisgenoten, die advocaat is, overlegt of ze de huurbaas kunnen verplichten actie te ondernemen.

- Hoe kijk jij hier tegenaan? Wat vind je van de ideeën die Hadassa heeft?
- Met welke aspecten houd je zelf rekening als je eventueel zelf probleembeschrijvingen maakt of ander student-materiaal?
- In hoeverre moet je trachten aan te sluiten bij de belevingswereld van alle studenten? En is dat überhaupt mogelijk? Wat weten we van de belevingswereld van 'de' student?
- Is het belangrijk om inclusief onderwijsmateriaal te maken? Waar kun je dan nog meer opletten?
- In hoeverre dien je in je taalgebruik rekening te houden met het niveau en eventueel de achtergrond van de studenten (wel/geen jargon of moeilijke woorden)?

Vignette 3 [op slide]

Twee docenten overleggen over een schriftelijk stuk van een student, dat de volgende zinnen bevat: 'Echter wordt de vordering gebaseerd op een schending van de zorgplicht. De Hof oordeelt in deze uitspraak dat het gebruik van een binnenschip voor deze werkzaamheden een toevalligheid is.'

De eerste docent vindt: 'Deze student beheerst basale aspecten van het Nederlands niet goed. Zeker als jurist in spe behoort je te weten dat het 'het Hof' is. En als je het niet zeker weet, zoek je het even op!' De tweede docent relateert: 'Lidwoorden zijn nu eenmaal moeilijk voor studenten voor wie het Nederlands thuis de tweede taal is. Ik weet ook niet van elk zelfstandig naamwoord in het Frans of er 'le' of 'la' voor hoort.'

De student stelt in reactie op de schriftelijke feedback: 'Het is *de* rechtbank, *de* Hoge Raad, dus *de* Hof leek me logisch. Het is toch ook 'de Hof van Eden'? Ik heb gecontroleerd op Google, daar kreeg ik 962.000 treffers voor 'de hof' en 5.680 treffers voor 'de gerechtshof'.

- Hoe kijken jullie tegen deze casus aan?
- Kun je je meer vinden in de visie van de eerste of van de tweede docent? Of geen van beiden? Waarom?
- Zijn bepaalde soorten taalfouten meer toerekenbaar/moeten ze zwaarder wegen dan andere? Of juist minder toerekenbaar?

- Wat vind je van de opmerking van de docent over Nederlands als tweede taal?
- Indien deze aanname juist is, maakt dat iets uit voor hoe we met dit type taalfouten moeten omgaan?
- Wat vind je van de reactie van de student?
- Hoe moet vanuit de faculteit omgegaan worden met verschillen in taalbeheersing van studenten? Instaptoets? Aanvullende cursussen? Voor wie?

Verbeterpunten en blik vooruit

- Vinden jullie ons onderwijs inclusief genoeg? Waarom wel/niet (of: in welke opzichten wel/niet)?
- Worden onze studenten voldoende voorbereid op de juridische arbeidsmarkt, die niet in elk opzicht heel inclusief is?
- Hebben jullie nog verbeterpunten of -aandachtspunten m.b.t. diversiteit en inclusie die in het gesprek nog geen/onvoldoende aandacht hebben gekregen?

Bijlage 3 Overzicht onderzoeksdeelnemers

Deelnemers focusgroepen en interviews studenten

Focusgroep 1				
FG S1	Vrouw	Bachelor	VMO	
FG S2	Vrouw	Bachelor	VMO	
FG S3	Man	Bachelor	Voltijd	
Focusgroep 2				
FG S4	Vrouw	Bachelor	Voltijd	Honours College
FG S5	Vrouw	Bachelor	Voltijd	
FG S6	Vrouw	Bachelor	VMO	
FG S7	Vrouw	Bachelor	Voltijd	
FG S8	Vrouw	Bachelor	Voltijd	
Focusgroep 3				
FG S9	Vrouw	Master	Voltijd	Honours College
FG S10	Man	Bachelor	Voltijd	Honours College
FG S11	Vrouw	Bachelor	Voltijd	
FG S12	Vrouw	Bachelor	Voltijd	
FG S13	Vrouw	Bachelor	Voltijd	
Focusgroep 4				
FG S14	Vrouw	Bachelor	Voltijd	
FG S15	Vrouw	Bachelor	Voltijd	
FG S16	Vrouw	Bachelor	Voltijd	
FG S17	Vrouw	Bachelor	Voltijd	
Focusgroep 5				
FG S18	Man	Bachelor	Voltijd	
FG S19	Man	Bachelor	Voltijd	
FG S20	Man	Master	Voltijd	
FG S21	Man	Bachelor	Voltijd	JFR
Interviews				
SI1	Man	Bachelor	Voltijd	Honours College
SI2	Vrouw	Master	Voltijd	Honours College
SI3	Vrouw	Master	Voltijd	
SI4	Vrouw	Bachelor	Voltijd	
SI5	Vrouw	Bachelor	VMO	

Deelnemers panelgesprekken en interviews docenten

Panelgesprek 1		
Geen overzicht omdat niet van alle docenten op de deelnemerslijst zeker is dat ze aanwezig waren. Bovendien zijn geen uitspraken uit dit panelgesprek aan specifieke docenten te koppelen.		
Panelgesprek 2		
FG D1	Vrouw	Wetenschappelijk docent
FG D2	Vrouw	Tutor
FG D3	Vrouw	Universitair docent
FG D4	Man	JAV-docent
FG D5	Man	Universitair docent
FG D6	Man	Wetenschappelijk docent
FG D7	Man	JAV-docent
Interviews		
ID1	Vrouw	Hoogleraar
ID2	Vrouw	Wetenschappelijk docent
ID3	Man	Wetenschappelijk docent
ID4	Vrouw	Hoogleraar
ID5	Man	Universitair docent
ID6	Vrouw	Universitair docent
ID7	Man	Universitair hoofddocent
ID8	Man	Wetenschappelijk docent
ID9	Vrouw	Wetenschappelijk docent
ID10	Vrouw	Universitair docent

Deelnemers socialisatieonderzoek studenten

L11	Vrouw	Voltijd		L121	Man	Voltijd
L12	Vrouw	Voltijd		L122	Vrouw	Voltijd
L13	Man	Voltijd		L123	Vrouw	Voltijd
L14	Man	Voltijd		L124	Vrouw	Voltijd
L15	Man	Voltijd		L125	Man	Voltijd
L16	Man	Voltijd		L126	Vrouw	Voltijd
L17	Vrouw	Voltijd		L127	Vrouw	Voltijd
L18	Vrouw	Voltijd		L128	Vrouw	Voltijd
L19	Vrouw	Voltijd		L129	Vrouw	Voltijd
L110	Vrouw	Voltijd		L130	Man	Voltijd
L111	Vrouw	Voltijd		L131	Vrouw	Voltijd
L112	Man	Voltijd		L132	Vrouw	VMO
L113	Vrouw	Voltijd		L133	Vrouw	Voltijd
L114	Man	Voltijd		L134	Vrouw	Voltijd
L115	Vrouw	Voltijd		L135	Vrouw	Voltijd
L116	Vrouw	Voltijd	Honours College	L136	Man	VMO
L117	Man	Voltijd		L137	Man	Voltijd
L118	Vrouw	Voltijd		L138	Man	VMO
L119	Vrouw	Voltijd		L139	Vrouw	VMO
L120	Vrouw	Voltijd	Honours College			