

Onderzoek

Beelden en praktijken van lerarenopleiders over inclusief opleiden

Sui Lin Goei, Martijn Willemse, Jarise Kaskens, Monique Ridder, Fer Boei & Thijs Hemmer, Hogeschool Windesheim

Inclusief onderwijs staat volop in de belangstelling. Zo ook in het hoger onderwijs en met name in de lerarenopleidingen. Voor lerarenopleidingen is van belang dat zijzelf inclusief onderwijs bieden en tegelijkertijd leraren opleiden om inclusief onderwijs te verzorgen. In zijn advies over inclusief onderwijs in het hoger onderwijs richt de Onderwijsraad zich op studenten met een beperking. Uit internationale literatuur komt daarentegen een breder perspectief op inclusiviteit naar voren. In dit onderzoek is verkend welke beelden lerarenopleiders hebben van inclusief onderwijs: wat verstaan zij hieronder, welke kennis en kunde hebben zij nodig, hoe geven zij inclusief onderwijs vorm, welke knelpunten ervaren zij in hun eigen onderwijspraktijk en welke ontwikkelingen in het hoger onderwijs zijn van invloed? Met vijftien ervaren lerarenopleiders zijn online groepsinterviews gehouden. Volgens de lerarenopleiders betreft inclusief onderwijs alle studenten, waarbij (religieuze) overtuigingen, (fysieke) beperkingen, gender of sociale klasse geen belemmering mogen vormen en aan alle studenten optimale kansen moeten worden geboden om een opleiding te volgen. De bereidheid daartoe moet de grondhouding van elke lerarenopleider zijn. Lerarenopleiders geven vorm aan inclusief onderwijs door te zorgen voor een veilig leerklimaat, begeleiding op maat te geven, (extra) tijd te investeren in studenten en inclusief onderwijs als leerinhoud aan te reiken. Zij gaan daarbij veelal uit van eigen beelden en hebben behoefte aan dialoog om een gezamenlijke visie, kennisbasis en werkwijze te ontwikkelen. Dit verkennende onderzoek laat zien dat er onder lerarenopleiders draagvlak is voor het vormgeven van inclusieve lerarenopleidingen met optimale kansen voor alle studenten en inclusief onderwijs als leerinhoud.

Inleiding

Het Nederlandse beleid spreekt zich uit over een inclusieve samenleving waarin sprake is van gelijke behandeling (*equity*) en gelijke kansen (*equality*) voor de bevolking. Ook het onderwijs heeft een steeds diversere populatie, die naast verschillen in leervermogens en ambities, verschillen kent in gender, taal, culturele achtergrond, en/of sociaaleconomische status. Dat vraagt om inclusief onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2021; Tweede Kamer der Staten Generaal, 2020; Onderwijsraad, 2020; SER, 2021; Vogels et al., 2021), waarin diversiteit het uitgangspunt vormt en verschillen worden benut voor leren en ontwikkeling (Goei & Willemse, 2020). Niet alleen in Nederland maar wereldwijd is er een trend in het onderwijsbeleid naar inclusievere onderwijsystemen (Ainscow, 2020). Dergelijke systemen bevorderen dat iedere leerling toegang heeft tot goed onderwijs en dat geen enkele leerling achterblijft (Onderwijsraad, 2020; SER, 2021; Unesco, 2017). Hoewel veel leraren dit doel onderschrijven, is het bieden van inclusief onderwijs een complexe taak (De Vroey et al., 2016; Ledoux, 2017). Ter voorbereiding op deze taak is aandacht voor thema's als diversiteit, inclusie en gelijke behandeling nodig (Beaton et al., 2021; Goei & Willemse, 2020). Inbedding in de curricula blijkt echter niet eenvoudig, omdat niet duidelijk is wat wordt verstaan onder lesgeven en leren in een inclusieve leeromgeving (Cardona et al., 2018; De Bruïne et al., 2015; Forlin, 2010; Severiens et al., 2014). Veel gebruikte termen zoals diversiteit, equality en equity (Cochran-Smith et al., 2016; Kaur, 2012; Symeonidou, 2017) worden diffuus gehanteerd. Inclusie en inclusief opleiden betrof in de jaren negentig vooral *special educational needs*, terwijl er tegenwoordig vaak een bredere opvatting van het begrip inclusie is die alle leerlingen betreft (Symeonidou, 2017). Lerarenopleiders blijken niet altijd even goed toegerust om aanstaande leraren voor te bereiden op het vormgeven van inclusief onderwijs (Forlin & Nguyen, 2010; Forlin, 2010). Om dat te verbeteren is nodig dat lerarenopleiders zelf helder krijgen wat ze onder inclusief opleiden verstaan (Forlin, 2010).

Er is nog maar beperkt onderzoek gedaan naar de opvattingen van lerarenopleiders over inclusief opleiden. Dit artikel beschrijft een studie naar de beelden die lerarenopleiders van inclusief opleiden op de lerarenopleidingen hebben, welke knelpunten zij ervaren bij het vormgeven van inclusief opleiden en wat lerarenopleiders volgens hen moeten kennen en kunnen om inclusief opleiden toe te passen in de eigen opleidingspraktijk.

Theoretisch kader

De omschrijvingen van diversiteit, inclusie, equality (kansengelijkheid) en equity (gelijkheid van behandeling) overlappen (Stentiford & Koutsouris, 2020) en zijn met elkaar verbonden (Forlin, 2010). *Diversiteit* betreft de variëteit aan menselijke verschillen, zoals ras, etniciteit, geslacht, geslachtsidentiteit, seksuele geaardheid, leeftijd, sociale klasse, fysieke mogelijkheden of kenmerken, religie, ethische waardensystemen, nationale origine en/of politieke gezindheid (Beaton et al., 2021; Stentiford & Koutsouris, 2020). Vaak wordt diversiteit gerelateerd aan zichtbare persoonskenmerken, zoals huidskleur, leeftijd, geslacht of iemands spraak. Diversiteit kan echter ook betrekking hebben op verschillen in perspectief, voorkeur, vooroordelen, persoonlijke ervaringen en gedrag. Met *inclusie* wordt bedoeld op de insluiting in de samenleving van achtergestelde groepen op basis van gelijkwaardige rechten en plichten. Dat betekent dat iedereen ertoe doet, kan meedoen en dat er recht wordt gedaan aan diversiteit door deze te benutten om vraagstukken vanuit meerdere perspectieven te beschouwen of aan te pakken (Stentiford & Koutsouris, 2020). *Equality* betekent dat iedere leerling en student dezelfde kansen krijgt om te leren, of om een passende opleiding te volgen. *Equity* betekent dat leraren alle leerlingen of studenten gelijk behandelen op basis van hun leervermogen. Het aantal (inter)nationale publicaties over diversiteit, inclusie, equality en equity in het (hoger) onderwijs is aanzienlijk en groeiende en laat mede zien dat leraren het lastig vinden om gestalte te geven aan een inclusieve onderwijspraktijk (Stentiford & Koutsouris, 2020).

In deze exploratieve studie gaan we uit van inclusief onderwijs in brede zin; het betreft lesgeven, opleiden, de leeromgeving en het handelen van de leraren en is gericht op het bieden van gelijke kansen en een gelijke behandeling van de leerling- of studentenpopulatie in al haar diversiteit (Hockings, 2010; Florian & Spratt, 2013). Uitgangspunt is dat alle leerlingen en studenten zich vrij voelen om hun ideeën en opvattingen te uiten (Hockings, 2010, p.46).

Inclusief opleiden binnen de context van lerarenopleidingen

Het is nodig om leraren beter voor te bereiden op het inclusief vormgeven van onderwijs en het begeleiden van leerlingen (Symeonidou, 2017). Leraren hebben moeite om inclusief onderwijs vorm te geven: aanstaande leraren en starters ervaren een mismatch tussen wat ze hebben geleerd en de dagelijkse onderwijspraktijk (Ballantyne & Retell, 2020); ervaren leraren voelen zich overvraagd doordat steeds meer leerlingen extra ondersteuning nodig hebben (Koopman & Ledoux, 2018; Ledoux, 2017). Hetzelfde geldt voor lerarenopleiders. Lerarenopleiders moeten over voldoende kennis en kunde beschikken en als rolmodel voor hun studenten goede inclusieve opleidingspraktijken en didactiek tonen (O'Hara en Pritchard, 2008). Voor deze gezamenlijke verantwoordelijkheid is meer openheid, dialoog en samenwerking tussen lerarenopleiders nodig (O'Hara & Pritchard, 2008), zoals ook mooi door Forlin (2010, p.10) wordt gezegd: *"Teacher preparation for inclusion requires a more open and collaborative approach by faculty engaging amongst themselves in dialogue about the new knowledge required by teachers and how an inclusive curriculum can be offered within each discipline that will address previous disadvantage and ensure more equitable opportunities for all students."* In de praktijk van de lerarenopleidingen is echter niet altijd sprake van die gezamenlijke verantwoordelijkheid, openheid, dialoog en samenwerking (Beaton et al., 2021; Cardona et al., 2018; Severiens, et al., 2014). Symeonidou (2017) concludeert in een literatuurreview naar inclusief opleiden dat er weinig kennis is over de wijze waarop inclusief opleiden effectief kan worden vormgegeven. Daarnaast is weinig bekend over de opvattingen van lerarenopleiders over inclusief opleiden (Jordan et al., 2009; Lombardi et al., 2015; Symeonidou, 2017), de kennis die daarvoor nodig is (O'Shea et al., 2016), de rol van lerarenopleiders (Forlin, 2010), en hun eigen ervaringen met inclusief onderwijs in de praktijk (O'Shea et al., 2016). In een recente literatuurreview naar inclusief hoger onderwijs bleek dat in slechts negen van de 31 relevante artikelen werd

gerapporteerd over de beelden en houdingen van opleiders over inclusief hoger onderwijs (Stentiford & Koutsouris, 2020).

In dit onderzoek richten we ons daarom op de volgende vragen:

1. Welke beelden hebben lerarenopleiders over inclusief opleiden?
2. Wat moeten opleiders kennen en kunnen om inclusief opleiden vorm te geven en uit te voeren?
3. Welke knelpunten ondervinden lerarenopleiders bij het vormgeven en verzorgen van inclusief onderwijs?

Methode

Context

Het onderzoek is in het studiejaar 2020-2021 uitgevoerd in vier teams van lerarenopleidingen van hogeschool Windesheim: Lerarenopleiding voor basisonderwijs (pabo), Lerarenopleidingen voor algemeen vormend onderwijs (avo), Lerarenopleidingen voor beroepsgerichte vakken in het beroepsonderwijs (bo) en de educatieve masteropleidingen (ma). De opleidingsmanagers van elk team werd vooraf geïnformeerd en gevraagd vier lerarenopleiders bereid te vinden om deel te nemen aan een online groepsinterview. Er is gebruik gemaakt van een *purposive sampling strategy* (Robinson, 2014) door te vragen om ervaren lerarenopleiders met een coördinerende taak (hoofddocent, teamleider, lid curriculumcommissie, curriculumdesigner) en die bekend waren met wat er leeft in het team.

Participanten

Per team participeerden vier lerarenopleiders, met uitzondering van het pabo-team, waar één lerarenopleider op het laatste moment moest afzeggen. De participanten hadden minimaal zeven jaar ervaring als lerarenopleider en hadden functies zoals hoofddocent, teamleider of lid van de curriculumcommissie van de opleiding.

Groepsinterviews

Het groepsinterview bestond uit vijf hoofdvragen:

1. Welke beelden heb jij van inclusief opleiden?
2. Welke voorbeelden uit je opleidingspraktijk illustreren inclusief opleiden mooi?
3. Wat moeten lerarenopleiders kennen en kunnen, en wat hebben zij qua voorwaarden nodig om inclusief opleiden vorm te kunnen geven?
4. Waar zitten volgens jou knelpunten als het gaat om inclusief opleiden? Denk ook aan verlegenheidsvragen van studenten en/of collega-lerarenopleiders, of zaken binnen in de organisatie.
5. Welke ontwikkelingen in het hoger onderwijs en in het bijzonder binnen Windesheim zijn volgens jou van invloed op inclusief opleiden?

Ter voorbereiding op het groepsinterview is participanten gevraagd om na te denken over deze vragen en hun reacties op een digitaal prikbord (Padlet) te zetten. De groepsinterviews zijn uitgevoerd door twee onderzoekers via het online platform Teams; één onderzoeker leidde het gesprek en de andere onderzoeker deelde de Padlet. Per vraag werden participanten uitgenodigd om hun eerdere antwoorden aan te vullen en de antwoorden van de andere opleiders te lezen. Vervolgens werden de Padlets gezamenlijk besproken. In het gesprek werd met name ingegaan op de mate waarin beelden van opleiders met elkaar overeenkwamen of van elkaar verschilden. Daarnaast werd gezocht naar aanknopingspunten voor de gezamenlijke ontwikkeling van inclusieve lerarenopleidingen. Na elke vraag vatte de gespreksleider het gesprek samen. Alle groepsinterviews duurden 1 tot 1,5 uur, zijn opgenomen en getranscribeerd.

Analyse

De transcripties en de Padlets vormden de basis voor analyse. Van elke transcriptie werd door twee onderzoekers een narratief geschreven: een gedepersonaliseerd doorlopend verhaal waarin de gemeenschappelijke visie

en de verschilpunten werden beschreven, aangevuld met citaten. Deze narratieven zijn ter correctie en aanvulling voorgelegd aan de opleiders (Merriam, 1998).

De analyses vonden plaats in verschillende fasen. In de eerste fase heeft elke individuele onderzoeker per vraag categorieën geïdentificeerd op basis van overeenkomsten en verschillen (Cohen et al., 2000). Vervolgens zijn de coderingen in de onderzoeksgroep besproken en zijn gezamenlijke categorieën geïdentificeerd. Hierna zijn de transcripten op basis van deze nieuwe categorieën gecodeerd door twee leden van de groep. Ten slotte zijn de resultaten in de onderzoeksgroep bediscussieerd (zie ook Patton, 2015).

Resultaten

In de groepsinterviews bleek een grote mate van overeenkomst tussen de opvattingen van participanten. Verschillen in de antwoorden betroffen veelal een nuancering van of aanvulling op een antwoord van een collega.

Beelden van inclusief opleiden

Alle teams benadrukken dat inclusief opleiden gaat om toegankelijk onderwijs waarbij overtuigingen, religie, (fysieke) beperkingen, gender of sociale klasse geen belemmeringen mogen vormen voor het volgen van een opleiding (Tabel 1). Daarnaast geven de teams aan dat alle studenten de mogelijkheid moeten krijgen om zich optimaal te ontwikkelen en dat de opleiding daarvoor een passende omgeving moet bieden.

Categorie	Voorbeeldcitaat	Aantal opleidingsteams waarin beeld is genoemd
Toegankelijkheid	"Een inclusieve opleiding is zo ingericht dat iedereen (ongeacht overtuigingen, religie, beperkingen, et cetera) eraan kan deelnemen."	4
Aansluiten onderwijsbehoeften	"Ongeacht de (extra) ondersteuning die studenten nodig hebben. Het gaat om tegemoet te komen aan onderwijsbehoeften in de breedste zin van het woord binnen een diverse studentpopulatie in een veilige omgeving."	4
Optimale ontwikkeling	"Inclusief opleiden is gericht op dat studenten zich optimaal persoonlijk en professioneel kunnen ontwikkelen."	4
Toerusten voor het beroep	"Ook de studenten leren hoe zij inclusiviteit in hun eigen beroep vorm kunnen geven."	4
'Sense of belonging'	"Dat iedere student het gevoel heeft ertoe te doen, gehoord en gezien te worden en tot zijn recht komt (zich thuis voelt en psychologisch veilig voelt) en daarbij op een passende en afgestemde manier wordt begeleid."	3
Flexibiliteit versus borging kwaliteit	"Elke student realistische en haalbare mogelijkheden bieden door middel van een persoonlijk en flexibel studieprogramma. Daarbij moet rekening worden gehouden met de borging van de kwaliteit van het onderwijs. Dus inspelen op verschillen tussen studenten, maar tegelijkertijd studenten geen uitzonderingspositie geven."	3
Inclusieve opleiding	"Zelf een inclusieve opleiding zijn."	2
Toetsing	"Kijken naar mogelijkheden om studenten te laten aantonen dat ze voldoen aan eindtermen, bijvoorbeeld door verschillende toetsvormen [...]; denk dan ook aan de leeruitkomsten."	1
Stimuleren van ongemakkelijke situaties	"Studenten moeten soms uit hun comfortzone treden en moeten leren omgaan met weerstand en ongemakkelijke situaties."	1

Tabel 1. Beelden van inclusief opleiden.

Binnen inclusief opleiden moeten volgens de lerarenopleiders studenten zichzelf kunnen zijn en zich gehoord voelen. De lerarenopleiders streven ernaar om aan elke student maatwerk te bieden en elke student een

veilige omgeving te bieden om te kunnen leren en zichzelf persoonlijk en professioneel te ontwikkelen. In drie teams kwam naar voren dat er een spanningsveld is tussen het bieden van maatwerk en het borgen van de kwaliteit, zoals blijkt uit de uitspraak van een lerarenopleider pabo: “We hadden een student die zat in een rolstoel, geen enkel probleem. Maar die student lukte het niet om een kind aan te spreken. Want ik denk dat het heel goed mogelijk is om in een rolstoel juf of meester te worden [...] maar op een gegeven moment is het ook een vak waar bepaalde kwaliteitseisen behaald moeten worden.”

Opvallend was dat lerarenopleiders die deelnamen aan de groepsinterviews het veelal met elkaar eens waren, maar niet wisten in hoeverre zij de opvattingen van hun team verwoordden. “We hebben het er eigenlijk niet over met elkaar, dus ik weet het niet. Sommige collega’s zullen er wel zo over denken, maar ik denk eigenlijk wel zeker dat anderen er heel anders in staan” (lerarenopleider avo).

Vereiste houding, kennis en vaardigheden en voorwaarden voor inclusief opleiden

De opleiders benadrukken het belang van een basishouding naast het beschikken over kennis en vaardigheden over inclusief opleiden (Tabel 2). Deze basishouding is een positieve houding ten aanzien van inclusief opleiden en de bereidheid om alle studenten de mogelijkheid te bieden om zich optimaal te ontwikkelen en daar een passende omgeving voor te bieden. Lerarenopleiders zouden daarvoor moeten uitgaan van kansen en mogelijkheden en studenten moeten beschouwen als gelijkwaardige gesprekspartners. De vaardigheden van de lerarenopleiders voor inclusief opleiden betreffen begeleidingsvaardigheden ten aanzien van het omgaan met diverse doelgroepen, het kunnen differentiëren en het kunnen aangaan van een pedagogische relatie met de studenten. Daarvoor hebben ze kennis nodig over onder meer inclusief opleiden, studeren met een functiebeperking en interculturele aspecten.

De lerarenopleiders benoemen ook dat zij over kennis van het hele curriculum inclusief de afrondingsvormen moeten beschikken. Dit is een voorwaarde om te weten waar, wanneer en op welke wijze het opleidingsprogramma kan worden afgestemd op de individuele ontwikkelingsbehoefte van een student. De opleiders geven aan dat zij op zoek zijn naar de juiste balans tussen ‘flexibiliteit willen realiseren’ en ‘borging van de kwaliteit’. Ook draagkracht speelt een rol: “We zeggen in de praktijk nooit nee, maar sommige studenten kunnen we eigenlijk niet ‘dragen’” (lerarenopleider Master Educational Needs).

In één team wordt benadrukt dat de competentiebeleving van lerarenopleiders, het geloof in eigen kunnen, meespeelt, om (aspecten van) inclusief opleiden in de praktijk te brengen. Een lerarenopleider verwoordt dit als volgt: “In hoeverre is de lerarenopleider in staat om te zien wat hij of zij wel of niet beheerst en daar vervolgens ook het vertrouwen in te hebben? Kan ik het aan om dit gesprek te voeren met deze student of me te verplaatsen in deze student met mijn waarden en overtuigingen? En mocht je daar al een handelingsverlegenheid ervaren, dan is het een grote stap om die student te gaan begeleiden, of misschien word je dan meer strikt en houd je afstand.” (lerarenopleider avo). Als belangrijke voorwaarden om inclusief opleiden te realiseren, noemen de opleiders tijd en ruimte om de dialoog met elkaar te kunnen voeren, het hebben van een open cultuur, een taal die inclusiviteit borgt en een diverse samenstelling van het team van lerarenopleiders. Een lerarenopleider bo verwoordt het als volgt: “Er is (meer) tijd en ruimte nodig om expliciet met elkaar te bespreken en van elkaar te leren wat gedeelde opvattingen over inclusie zijn, hoe inclusief onderwijs concreet kan worden vormgegeven.”

Categorie	Voorbeeldcitaat	Aantal opleidingsteams waarin kennis en kunde is genoemd
Basishouding	“Een basishouding die gekenmerkt wordt door nieuwsgierig te zijn naar studenten, te willen en kunnen luisteren naar studenten en echt oog te hebben voor het verhaal van de ander om te willen investeren in studenten. En verder hoort daar empathisch begrip bij.”	4

Expertise en kennis	"Expertise van opleiders om studenten te coachen en mogelijkheden te hebben om studenten (individueel) te begeleiden, kennis of studenten met functiebeperkingen. Handvatten krijgen en meer specialisatie op hoe je tegemoet kunt komen aan onderwijsbehoeften. Daarbij ook deskundigen een plek geven om kennis te delen. [...] Over interculturele kennis beschikken."	4
Begeleidingsvaardigheden	"Ontwikkelen van begeleidingsvaardigheden en hoe je op de diverse studentenpopulatie en achtergronden kunt anticiperen en afstemmen."	4
Dialoog en samenwerking	"Dialoog voeren en goede praktijken met elkaar uitwisselen. Materialen en ervaringen met elkaar delen. Leren van elkaar. Vaker sparren met collega's over hoe om te gaan met bepaalde situaties en ervaringen. Leren van voorbeelden (bijvoorbeeld van verschillende manieren waarop eindtermen aangetoond kunnen worden). Ook intervisie en supervisie zou hierbij mogelijk zijn."	4
Inzicht in curriculum	"Het is nodig om zicht te hebben op mogelijkheden die je in het opleidingscurriculum kunt inbouwen om flexibilisering te realiseren, en om daarover het gesprek gaande houden."	3
Inzicht in toetsing	"Verschillende afrondingsmogelijkheden kunnen aanbieden passend bij de student, leerstijl en ontwikkeling, waarbij de kwaliteit/het niveau bewaakt moet worden. En een examencommissie moet ook in staat blijven om de kwaliteit te waarborgen. [...] Meer flexibiliteit kunnen realiseren (zoals verschillende toetsvormen)."	3
Pedagogische relatie kunnen aangaan	"Relatie met studenten kunnen aangaan, waarbij wederkerigheid nodig is. De opleider moet afstemmen op de student maar de student heeft ook een rol in hoe hij zich ontwikkelt in het onderwijs zelf. Dus wederkerigheid en een gezamenlijke verantwoordelijkheid van docent en student. [...] de student moet zich ook gehoord voelen. [...] Een veilig pedagogisch leerklimaat kunnen realiseren."	3
Open cultuur	"Openheid en verschillen noemen en bespreekbaar maken binnen een veilige en vertrouwde omgeving. Onszelf een spiegel voorhouden. Een cultuur van elkaar aanspreken."	3
Diverse opleiders populatie	"Erkennen dat er ook sprake is van diversiteit onder docenten. Dit betekent dat opleiders meer van elkaar moeten leren, dat eenieder in zijn/haar kracht wordt gezet (bijvoorbeeld gebruikmaken van iemands expertise). Door meer samen te werken als team zullen opleiders ook eerder iemands kwaliteiten (h)erkennen en daarmee wordt bijgedragen aan de onderwijskwaliteit. [...] Werken in multidisciplinaire teams."	2
Voorbeeldrol	"Een voorbeeldrol kunnen vervullen als opleiders. Diversiteit en inclusie gaat over opleiders zelf. En dus ook opleiders moeten zichzelf kunnen zijn en de kans hebben zich te kunnen ontwikkelen."	2
Differentiëren	"Kunnen differentiëren en coachend kunnen begeleiden."	2
Taal	"Inclusiegedachtegoed moet ook meer tot uiting komen in terminologie: spreken over potentieel talenten, kwaliteiten, wat lukt al wel en wat nog niet... Het is nodig om dat expliciet tot uiting te laten komen."	2
Systemen	"Digitale systemen die meer op de student zijn gericht."	2

Tabel 2. Wat moeten opleiders kennen en kunnen om inclusief onderwijs vorm te geven.

Knelpunten bij het realiseren van inclusief opleiden

De knelpunten bij het realiseren van inclusief opleiden liggen op verschillende niveaus. Er worden knelpunten genoemd die gerelateerd zijn aan de hogeschool als organisatie, zoals de discrepantie tussen

beleid en praktijk, een gemeenschappelijke visie, aannamebeleid van personeel en rigide systemen (zie Tabel 3). Op opleidingsniveau wordt hogeschoolbeleid door elke opleiding anders ingevuld, bij gebrek aan een gemeenschappelijke visie. In rigide systemen is het niet eenvoudig wijzigingen aan te brengen in het studieprogramma of een afrondingsvorm voor een individuele student. De opleiders zien het aannamebeleid als een kans om meer diversiteit in het onderwijspersoneel te realiseren. Andere genoemde knelpunten betreffen voorwaarden om inclusief opleiden te realiseren, zoals een gebrek aan kennis en vaardigheden, te weinig tijd voor dialoog en reflectie voor het ontwikkelen van een gemeenschappelijke taal en visie, en voor het individueel en als opleidingsteam vormgeven en realiseren van inclusief opleiden. De volgende twee citaten illustreren dit: “Ik zou heel graag inclusief willen zijn en doen, en aan de behoefte van elke student willen voldoen en het voor iedereen inclusief willen maken, maar aan de andere kant, het zijn er ook tweehonderd. En ik werk drie dagen in de week...” (lerarenopleider pabo) en “Loslaten van vaste structuren leidt tot onzekerheid en onduidelijke grenzen. ... dat maatwerk is wel zeg maar het meest spannende van hoe ga je dat vormgeven? Wel binnen de kaders en de tijd die er is” (lerarenopleider bo).

Categorie	Voorbeeldcitaat	Aantal opleidingsteams waarin knelpunten zijn benoemd
Beleid versus praktijk	“Beleid (persoonlijk, flexibel en uitdagend onderwijs) en praktijk sluiten niet op elkaar aan. [...] Bijvoorbeeld de leeruitkomsten, dat hebben we allemaal, maar het lijkt zo te zijn dat iedere opleiding deze weer op een eigen manier formuleert.”	2
Aannamebeleid	“Het aannamebeleid van de hogeschool zelf als het gaat om diversiteit en inclusie.”	3
Rigide systemen	“Systemen waar de organisatie mee werkt, zoals de ELO, roostering, organisatie, zijn een knelpunt om inclusief opleiden te kunnen realiseren. Maar ook de regelgeving die we zelf hebben bedacht is tevens knelpunt.”	2
Ontbreken van visie	“Het ontbreken van een gemeenschappelijke visie.”	2
Ontbreken van tijd	“Tijd: er is te weinig ruimte en tijd en de durf om dingen los te laten en mogelijkheden te zoeken om af te stemmen op onderwijsbehoeften.”	4
Ontbreken aan dialoog	“Docententeams hebben het te weinig over inclusie en diversiteit. De dialoog wordt te weinig gevoerd, zowel intern als met mensen buiten de hogeschool; het is geen structureel onderwerp op de agenda.”	4
Ontbreken van kennis	“Er is te weinig kennis en bewustzijn over wat inclusie betekent en wat dat betekent voor docenten en studenten.”	4
Ontbreken van reflectie	“Het ontbreken van reflectie op de vraag of we ons als opleiders bewust zijn van eigen (voor)oordelen. [...] er zou meer onderzoek moeten worden gedaan naar de blinde vlekken en de (voor)oordelen.”	3
Ontbreken van de basishouding	“Niet iedere opleider beschikt nog over de nodige basishouding en ervaart nog handelingsverlegenheid als het gaat om een student te begeleiden.”	2
Ontbreken van vaardigheden	“Vaardigheden om polarisatie te kunnen bespreken, een de-escalerend gesprek kunnen aangaan, of te kunnen variëren in plaats van allemaal witte mensen in een didactisch filmpje. En vervolgens de wijze van begeleiden kunnen expliciteren en als didactisch middel inzetten.”	2
Ontbreken van professionalisering	“Implementatie van inclusiviteit en daarmee samenhangende professionalisering heeft nog niet plaatsgevonden.”	2

Benadering studenten	"Studenten worden onbewust nog te veel als een homogene groep gezien."	2
Studenten	"Studenten die nu bij de hogeschool binnenkomen zijn nog niet 'inclusief' opgeleid, ze zijn nog weinig keuzevrijheid gewend. Studenten hebben dus ook een verantwoordelijkheid. Kunnen zulke jonge mensen wel goed kiezen (bij flexibeler leerroute)? [...] Het feit dat de huidige studentpopulatie onvoldoende divers is."	2

Tabel 3. Knelpunten bij het realiseren van inclusief opleiden.

Ontwikkelingen in het hoger onderwijs in relatie tot inclusief opleiden

De lerarenopleiders constateren dat er in het hoger onderwijs ontwikkelingen gaande zijn die inclusief opleiden ondersteunen, zowel landelijk als op de eigen hogeschool. De strategische koers van Windesheim wordt kansrijk voor inclusief opleiden geacht. In de strategische koers staat expliciet geformuleerd dat de hogeschool wil bijdragen aan een inclusieve en duurzame maatschappij en dus aan inclusief opleiden. Een van de ambities is het kunnen bieden van een persoonlijke leerroute voor elke student. Andere genoemde ontwikkelingen zijn het werken met leeruitkomsten, dat bijdraagt aan flexibel opleiden en een veranderende studenteninstroom, die inclusief opleiden urgent maakt. *Blended* vormgegeven onderwijs wordt genoemd in relatie tot het anders besteden van begeleidingstijd, waardoor bijvoorbeeld ruimte ontstaat voor de pedagogische relatie met studenten.

De genoemde ontwikkelingen dragen volgens de lerarenopleiders bij aan inclusief opleiden, mits de relatie ertussen wordt geëxpliciteerd. "Ik zie allerlei initiatieven om zaken zoals Paarse Truien Dag, een project als 'Whole Child and Teacher Education', of de introductie van SDG's [Sustainable Development Goals] een plek te geven, maar het ontbreekt mijns inziens aan een directe koppeling met inclusief opleiden" (lerarenopleider avo). Polariserende in de samenleving maakt inclusief onderwijs moeilijker en tegelijkertijd urgent, volgens de lerarenopleiders. "Maatschappelijk zie ik een toename van polarisatie en dat toont juist het belang van inclusief opleiden aan" (lerarenopleider avo).

Conclusie en discussie

Inclusief opleiden houdt in dat leraren zo les geven dat recht wordt gedaan aan de diversiteit van hun leerlingen. Zowel startende (Ballantyne & Retell, 2020) als meer ervaren leraren (Ledoux, 2017) vinden dit een moeilijke taak, waar zij beter op moeten worden voorbereid. Lerarenopleiders en lerarenopleidingen ervaren een handelingsverlegenheid ten aanzien van deze opdracht (Goei & Willemse, 2020; Symeonidou, 2017). (Inter)nationaal onderzoek naar de beelden van lerarenopleiders over inclusief opleiden, wat ze daarvoor moeten kennen en kunnen, én welke knelpunten ze ervaren is nog beperkt.

Uit deze verkennende studie blijkt dat lerarenopleiders een brede opvatting over inclusief opleiden hebben die zich richt op de eigen opleidingspraktijk en op het voorbereiden van aanstaande leraren op een inclusief beroep. Deze opvatting beperkt zich nadrukkelijk niet alleen tot studenten met een functiebeperking, zoals ook in literatuur naar voren komt (Symeonidou, 2017). Ook beschouwen de geïnterviewde lerarenopleiders inclusief opleiden als een gezamenlijke opdracht voor het hele team. In de groepsgesprekken blijken de beelden van lerarenopleiders uit de teams grotendeels overeen te komen en is sprake van een gedeelde visie. Deelnemers weten echter niet zeker in hoeverre deze visie wordt gedeeld door al hun collega's in het team. Er is behoefte aan dialoog in het eigen team en met andere teams om de visie te expliciteren, kennis en ervaringen te delen en een gemeenschappelijke taal te ontwikkelen, zoals ook Forlin (2010) en Symeonidou (2017) bepleiten.

De drie belangrijkste aspecten waar een lerarenopleider over moet beschikken, zijn volgens de participanten in deze studie een positieve basishouding, kennis over inclusief opleiden en (begeleidings)vaardigheden, zoals verschillende studies bevestigen (O'Shea et al., 2016; Jordan et al., 2009; Symeonidou, 2017; Lombardi et al., 2015). Forlin (2010) is van mening dat opleiders om te beginnen kunnen reflecteren op hun eigen

positie ten aanzien van inclusief opleiden. De lerarenopleiders in deze studie onderschrijven het belang van reflectie, geven aan dat dit te weinig gebeurt en hebben behoefte aan tijd en ruimte om dit te doen, bij voorkeur in teamverband.

De lerarenopleiders in deze studie ervaren ook knelpunten. In de eerste plaats ervaren zij het onderwijssysteem als rigide. Een inclusief curriculum dient voldoende flexibiliteit in zich te hebben zodat er ruimte ontstaat om aan te sluiten bij de individuele behoeften van studenten.

De strategische koers van de hogeschool en het werken met leeruitkomsten beogen die flexibiliteit. De lerarenopleiders ervaren in de praktijk echter een spanningsveld tussen een meer inclusief en flexibel curriculum en het borgen van kwaliteit. Het beroep van leraar kent nu eenmaal bepaalde beroepsstandaarden en het is de taak van de opleiding om er zorg voor te dragen dat de afgestudeerde hieraan voldoet. Deze 'poortwachtersrol' (Lunenberg et al., 2013) levert een dilemma op: waar liggen de grenzen die de gevraagde kwaliteit stelt aan de individuele ruimte die opleiders graag willen bieden? In een flexibel onderwijssysteem is het van belang dat studenten goed inzicht krijgen in hun eigen talenten en ambities en in het beroep van leraar in inclusief onderwijs. De resultaten van deze studie maken duidelijk dat voor het realiseren van inclusieve lerarenopleidingen acties nodig zijn op organisatieniveau, teamniveau en op het niveau van de individuele lerarenopleider. De lerarenopleiders geven aan dat zij niet alleen met collega's kennis willen uitwisselen, maar dat dit op meerdere niveaus dient te gebeuren.

De hier beschreven studie is een eerste verkenning naar de beelden van lerarenopleiders. Meer onderzoek is nodig om enerzijds de hier beschreven beelden, kennis en vaardigheden en knelpunten te valideren en anderzijds meer inzicht te krijgen op welke wijze opleiders daadwerkelijk in dialoog met elkaar vorm kunnen geven aan inclusief opleiden.

Sui Lin Goei

Sui Lin Goei is lector Betekenisvolle en Inclusieve Leeromgevingen bij Hogeschool Windesheim met als leeropdracht Leraren en lerarenopleiders in inclusieve leeromgevingen. Ze is tevens universitair docent bij de Lerarenacademie/VU Amsterdam. Ze is gespecialiseerd in lerarenprofessionalisering naar inclusief onderwijs.

sl.goei@windesheim.nl

Martijn Willemse

Dr. Martijn Willemse is associate lector bij het lectoraat Betekenisvolle en Inclusieve Leeromgevingen met als aandachtsgebied praktijkgericht onderzoek naar inclusief opleiden in het hoger onderwijs.

m.willemse@windesheim.nl

Jarise Kaskens

Drs. Jarise Kaskens is bij Windesheim actief als docent en coach in de opleiding Master Educational Needs en de Master Learning & Innovation. Ze is onderzoeker bij het lectoraat Betekenisvolle en Inclusieve Leeromgevingen en projectleider van een Learning Lab binnen het innovatieteam. Verder is zij betrokken bij diverse professionaliseringsactiviteiten.

jmm.kaskens@windesheim.nl

Monique Ridder

Dr. ir. Monique Ridder is hogeschoolhoofddocent bij de lerarenopleidingen voor Beroepsonderwijs in het domein Bewegen & Educatie, hogeschool Windesheim, en onderzoeker van het lectoraat Betekenisvolle en Inclusieve Leeromgevingen met aandachtsgebied professionalisering van docenten in het middelbaar en hoger beroepsonderwijs.

mam.ridder@windesheim.nl

Fer Boei

Dr. Fer Boei is onderwijskundige en onderzoeker bij het lectoraat Betekenisvolle en Inclusieve Leeromgevingen. Zijn focus ligt op de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders en toetsingsvraagstukken in het onderwijs.

f.boei@windesheim.nl

Thijs Hemmer

Thijs Hemmer MSc. is hogeschooldocent bij de lerarenopleidingen in het domein Bewegen & Educatie, hogeschool Windesheim, en onderzoeker van het lectoraat Betekenisvolle en Inclusieve Leeromgevingen met aandachtsgebied docentverwachtingen in het voortgezet onderwijs.

t.hemmer@windesheim.nl

Referenties

- Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 6(1), 7-16. <https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587>
- Ballantyne, J., & Retell, J. (2020). Teaching careers: Exploring links between well-being, burnout, self-efficacy, and praxis shock. *Frontiers in Psychology*, 10, 2255. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02255>
- Beaton, M.C., Thomson, S., Cornelius, S., Lofthouse, R., Kools, Q., & Huber, S. (2021). Conceptualising teacher education for inclusion: Lessons for the professional learning of educators from transnational and cross-sector perspectives. *Sustainability*, 13(4), 1-17. <https://doi.org/10.3390/su13042167>
- Cardona, M., Tichà, R., & Abery, B. (2018). Education for diversity in initial teacher preparation programmes: A comparative international study. *Journal of e-Learning and Knowledge Society*, 14(2), 79-95. <https://doi.org/10.20368/1971-8829/1499>
- Cochran-Smith, M., Ell, F., Grudnoff, L., Haigh, M., Hill, M., & Ludlow, L. (2016). Initial teacher education: What does it take to put equity at the center? *Teaching and Teacher Education*, 57(53), 67-78. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.03.006>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. Routledge Falmer.
- De Bruïne, E., Franssens, J., Jansen, R., & Van Veen, D. (2015). Passend Onderwijs? Passend Opleiden! *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(3), 29-39. www.velon.nl
- De Vroey, A., Struyf, E., & Petry, K. (2016). Secondary schools included: a literature review. *International journal of inclusive education*, 20(2), 109-135. <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1075609>
- Florian, L., & Spratt, J. (2013). Enacting Inclusion: A Framework for Interrogating Inclusive Practice. *European Journal of Special Needs Education*, 28(2), 119-135. <https://doi.org/10.1080/08856257.2013.778111>
- Forlin, C. (2010, Eds.). Teacher education for inclusion. *Changing paradigms and innovative approaches*. Routledge.
- Forlin, C., & Nguyet, D.T. (2010). National strategy for supporting teacher educators to prepare teachers for inclusion. In C. Forlin (Eds.), *Teacher education for inclusion. Changing paradigms and innovative approaches* (pp. 34-44). Routledge.
- Goei, S.L., & Willemse, T.M. (2020). Inclusief Lesgeven. In J. Dengerink, J. Onstenk, & J. van der Meij (Red.), *Leraar: Een professie met perspectief 2* (pp. 64-71). Didactief.
- Hockings, C. (2010). *Inclusive learning and teaching in higher education: a synthesis of research*. EvidenceNet HEA. <https://www.advance-he.ac.uk/knowledge-hub/inclusive-learning-and-teaching-higher-education-synthesis-research>
- Inspectie van het Onderwijs. (2021). *De staat van het onderwijs*. Inspectie van het Onderwijs.
- Jordan A., Schwartz E., & McGhie-Richmond, D. (2009). Preparing teachers for inclusive classrooms. *Teaching and Teacher Education*, 25(4), 535-542. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.010>

Kaur, B. (2012). Equity and social justice in teaching and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 485-492. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.012>

Koopman, P.N., & Ledoux, G. (2018). *Trends in verwijzing naar speciaal onderwijs 2011-2017*. Kohnstamm Instituut.

Ledoux, G. (2017). *Stand van zaken Evaluatie Passend Onderwijs. Deel 3: Wat betekent passend onderwijs tot nu toe voor leraren en ouders?* Kohnstamm Instituut.

Lombardi, A., Vukovic, B., & Sala-Bars, I., (2015). International Comparisons of Inclusive Instruction Among College Faculty in Spain, Canada, and the United States. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(4), 447-460.

Lunenbergh, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2013). *Het beroep van lerarenopleider. Professionele rollen, professioneel handelen en professionele ontwikkeling van lerarenopleiders*. Een reviewstudie in opdracht van NWO/PROO. Vrije Universiteit.

Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case learning applications in education*. Jossey-Bass.

O'Hara, S., & Pritchard, R. H. (2008). Meeting the challenge of diversity: Professional development for teacher educators. *Teacher Education Quarterly*, 35(1), 43-61.

Onderwijsraad. (2020). *Steeds inclusiever*. Onderwijsraad.

O'Shea, S., Lysaght, P., Roberts, J., & Harwood, V. (2016). Shifting the blame in higher education – social inclusion and deficit discourses. *Higher Education Research & Development*, 35(2), 322-336. <https://doi.org/10.1080/07294360.2015.1087388>

Patton, M. (2015). *Qualitative research and evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage.

Robinson, O.C. (2014). Sampling in interview-based qualitative research: A theoretical and practical guide, *Qualitative Research in Psychology*. 11(1), 25-41. <https://doi.org/10.1080/14780887.2013.801543>

SER, Sociaal-Economische Raad. (2021). *Gelijke kansen in het onderwijs. Structureel investeren in kansen-gelijkheid voor iedereen*. SER.

Severiens, S., Wolff, R., & Van Herpen, S. (2014). Teaching for diversity: a literature overview and an analysis of the curriculum of a teacher training college. *European Journal of Teacher Education*, 37(3), 295-311. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845166>

Stentiford, L., & Koutsouris, G. (2020): What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2245-2261. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>

Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: a review of the literature. *Disability & Society*, 32(3), 401-422. <https://doi.org/10.1080/09687599.2017.1298992>

Tweede Kamer der Staten Generaal. (2020). *Kamerstuk 29338, nr. 220. Aanbiedingsbrief nationaal actieplan diversiteit en inclusie in het hoger onderwijs en onderzoek*. Tweede Kamer der Staten Generaal.

Unesco. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization.

Vogels, R., Turkenburg, M., & Herweijer, L. (2021). *Samen of gescheiden naar school. De betekenis van sociale scheiding en ontmoeting in het voortgezet onderwijs*. Sociaal Cultureel Planbureau.