

SEPTEMBER 2024

Noodzaak of bijzaak: over kennisbenutting met betrekking tot inclusief onderwijs

EEN ONDERZOEK BIJ DRIE DOCENTENTEAMS IN HET NEDERLANDSE HOGER ONDERWIJS

In opdracht van de NRO Expertgroep Toegankelijkheid Hoger Onderwijs

Rick Wolff, Hogeschool Inholland, Risbo/EUR
Machteld de Jong, Hogeschool Inholland
Aliya Çelik, Hogeschool van Amsterdam/Diversity Included
Marette Ebert, Hogeschool Inholland
Laurinde Koster, Risbo/EUR
Ely Cilingir, Hogeschool van Amsterdam

inholland hogeschool
Hogeschool van Amsterdam
NRO Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek
Risbo Research-Training-Consultancy Erasmus

CC BY NC SA

Hogeschool Inholland
Domein onderwijs & Innovatie

COLOFON
Dit onderzoek is uitgevoerd in 2023-2024 in opdracht van de ETHO.

Rick Wolff, Hogeschool Inholland, Risbo/EUR
Machteld de Jong, Hogeschool Inholland
Aliya Çelik, Hogeschool van Amsterdam/Diversity Included
Marette Ebert, Hogeschool Inholland
Laurinde Koster, Risbo/EUR
Ely Cilingir, Hogeschool van Amsterdam

INHOUD

1 AANLEIDING EN ONDERZOEKSVRAAG 4
2 KENNISBENUTTING: BESTAAND ONDERZOEK EN DE RELATIE MET SOCIAAL KAPITAAL 7
3 ONDERZOEKSMETHODE 10
3.1 DATAVERZAMELING BIJ DRIE OPLEIDINGEN MENSWETENSCHAPPEN 10
3.2 DATA-ANALYSE 12
4 OVER DE CONTEXT VOOR INCLUSIEF ONDERWIJS: BEVINDINGEN 13
4.1 HOE DOCENTRESPONDENTEN (HET BELANG VAN) INCLUSIEF ONDERWIJS OMSCHRIJVEN 13
4.2 FACILITERENDE EN FRUSTRERENDE FACTOREN VOOR INCLUSIEF ONDERWIJSINSPANNINGEN 14
4.3 EEN GUNSTIGE CONTEXT VOOR INCLUSIEF ONDERWIJS 15
5 OVER INITIATIEVEN MET BETREKKING TOT INCLUSIEF ONDERWIJS: BEVINDINGEN. 17
6 OVER HET BENUTTEN VAN KENNIS MET BETREKKING TOT INCLUSIEF ONDERWIJS: BEVINDINGEN 19
6.1 KENNISBRONNEN VOOR INCLUSIEF ONDERWIJS 19
6.2 HET DELEN VAN KENNIS MET BETREKKING TOT INCLUSIEF ONDERWIJS 21
7 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN 23
7.1 CONCLUSIES 23
7.1.1 Beantwoording onderzoeksvraag 23
7.1.2 Benutting van kennis met betrekking tot inclusief onderwijs: vier factoren 24
7.2 KENNISBENUTTING IN HET LICHT VAN DE SOCIAAL KAPITAAL-THEORIE 26
7.3 AANBEVELINGEN 27

LITERATUUR 28
BIJLAGE 1 RAPPORTAGES AFZONDERLIJKE OPLEIDINGEN 30
BIJLAGE 2 TOPICLIJSTEN FOCUSGROEPEN EN INTERVIEWS 44



1

AANLEIDING EN ONDERZOEKSVRAAG

Uit onderzoek van Boogaard en Conijn (2022) naar de behoefte aan kennis op het gebied van toegankelijkheid van en binnen het hoger onderwijs, uitgevoerd in opdracht van de NRO Expertgroep Toegankelijkheid Hoger Onderwijs (ETHO), blijkt dat docenten in het hoger onderwijs weliswaar weten dat er veel kennis is op het gebied van inclusief onderwijs, maar deze kennis als gefragmenteerd en moeilijk bereikbaar ervaren. Een voor de hand liggende oplossing om in deze behoefte te voorzien, is om kennis te bundelen en op deze manier beter beschikbaar te maken voor kennisbenutting door onderwijsprofessionals. Binnen de ETHO werd echter de hieraan voorafgaande vraag gesteld: hoe zit het eigenlijk met kennisbenutting door docenten? Wat maakt dat ze om op zoek gaan naar kennis over inclusief onderwijs? Waar zoeken zij deze kennis? En als zij deze gevonden hebben, wat doen ze er dan vervolgens mee? Inzicht in kennisbenutting is van belang, omdat het bijdraagt aan het vergroten van de impact van kennis. Als het gaat over kennis met betrekking tot inclusief onderwijs is dit maatschappelijk zeer relevant omdat het erop is gericht om studenten uit verschillende groepen gelijke kansen in het hoger onderwijs te bieden en hiermee een perspectief op de toekomst.

Voor de beantwoording van bovenstaande vragen is in opdracht van de ETHO een onderzoek uitgevoerd waarbij docenten van drie hoger onderwijsopleidingen (een wo- en twee hbo-opleidingen) enkele maanden zijn gevolgd om meer te weten te komen over de kennisbenutting binnen hun docententeams met betrekking tot inclusief onderwijs. In dit rapport doen wij hierover verslag door de bevindingen uit de drie opleidingen met elkaar te vergelijken. In bijlage 1 zijn de rapportages van de afzonderlijke opleidingen bijgevoegd.

De centrale vraag in ons onderzoek, zoals geformuleerd door de ETHO, luidt:

> Op welke manier krijgt het thema inclusief onderwijs concreet vorm binnen de onderwijspraktijk van docententeams in het hoger onderwijs en welke rol speelt kennisbenutting daarbij?

Om antwoord te krijgen op deze centrale onderzoeksvraag zijn respondenten bevraagd over een aantal onderwerpen. Het eerste onderwerp betreft de *context voor inclusief onderwijs*. Wat verstaan docenten onder inclusief onderwijs? Waarom vinden zij inclusief onderwijs van belang?

Op welke manier krijgt het thema inclusief onderwijs concreet vorm binnen de onderwijspraktijk van docententeams in het hoger onderwijs en welke rol speelt kennisbenutting daarbij?

En in hoeverre wordt inclusief onderwijs gesteund binnen de opleiding en instelling? Het tweede onderwerp heeft betrekking op *initiatieven in het kader van inclusief onderwijs*. Welke initiatieven worden er ondernomen en waar hebben deze betrekking op? Bij het derde onderwerp staat de *kennisbenutting in relatie tot initiatieven* centraal. Van welke *kennis over inclusief onderwijs* maakt men gebruik? Hoe komt men aan deze kennis? In hoeverre wordt deze kennis gedeeld binnen het docententeam en (hoe) wordt deze kennis omgezet in concrete acties?

Voor we ons onderzoek presenteren, geven we een toelichting op de begrippen ‘kennisbenutting’ en ‘inclusief onderwijs’.

Met betrekking tot kennisbenutting nemen wij de omschrijving van het NRO als uitgangspunt, dat kennisbenutting in navolging van NWO als volgt definieert (NRO, 2021, p.4):

> “Het NRO verstaat onder kennisbenutting het gebruik van opbrengsten van onderzoek door (betrokkenen uit) de onderwijspraktijk en het onderwijsbeleid, met het doel onderwijs te verbeteren en vernieuwen. De kennis uit onderzoek is niet automatisch ook kennis voor mensen uit de praktijk of het beleid; voor hen zijn de onderzoeksresultaten in eerste instantie ‘slechts’ informatie. Het wordt pas kennis op het moment dat zij deze resultaten verbinden met hun eigen handelings-, ervarings- en omgevingskennis.”

Uitgaande van deze NRO-definitie is ons onderzoek gericht op de manier waarop er binnen docententeams kennis over inclusief onderwijs wordt gevonden, gedeeld en toegepast. Wij voegen hieraan toe dat wij een breder begrip van kennis hanteren dan het NRO. Naast kennis uit onderzoek, includeren wij ook andere kennis die door professionals wordt opgedaan in de dagelijkse onderwijspraktijk. Denk bijvoorbeeld aan kennis afkomstig uit gesprekken met collega’s, uit gevolgde trainingen, workshops en seminars, uit bezochte conferenties of afkomstig van websites of vaktijdschriften.

Het begrip ‘inclusief onderwijs’ werd aanvankelijk geassocieerd met de groep ‘special needs’ studenten. Dit zijn studenten met een fysieke beperking of extra ondersteuningsbehoefte. Inmiddels is het begrip breder getrokken en heeft het betrekking op meerdere kenmerken zoals sociale

Inclusief onderwijs gaat over het bieden van gelijke kansen op studiesucces van studenten uit diverse groepen.

klasse, etnisch-culturele achtergrond, gender en religiositeit. Inclusief onderwijs gaat over het bieden van gelijke kansen op studiesucces van studenten uit diverse groepen. Dit wordt bijvoorbeeld weerspiegeld in de opvatting van Barton (1997, pp.233-234) over inclusief onderwijs:

> Inclusive education is about responding to diversity: it is about listening to unfamiliar voices, being open, empowering all members and about celebrating 'difference' in dignified ways. From this perspective, the goal is not to leave anyone out of school. Inclusive experience is about learning to live with one another.

In dit onderzoek presenteren we wat respondenten onder inclusief onderwijs verstaan en beschouwen het respondentperspectief als leidend voor wat docenten doen aan (kennisbenutting op het terrein van) inclusief onderwijs.

Opbouw van het rapport

In hoofdstuk 2 kijken we naar wat eerder onderzoek naar kennisbenutting in het hoger onderwijs aan inzichten heeft opgeleverd en brengen we kennisbenutting in verband met het concept sociaal kapitaal. In hoofdstuk 3 lichten wij de gehanteerde onderzoeksmethode toe. In de hoofdstukken 4 tot en met 6 gaan we in op de verschillende aspecten van kennisbenutting: de context waarbinnen (al dan niet) vorm wordt gegeven aan inclusief onderwijs, initiatieven die docenten ondernemen op het terrein van inclusief onderwijs en de rol van kennisbenutting bij de totstandkoming van initiatieven. In slothoofdstuk 7 presenteren wij onze conclusies en doen we een aantal aanbevelingen om kennis over inclusief onderwijs binnen docententeams beter te benutten.



2

KENNISBENUTTING: BESTAAND ONDERZOEK EN DE RELATIE MET SOCIAAL KAPITAAL

Recent onderzoek van Boogaard en Lalihatu (2024a) naar kennisbenutting in het hoger onderwijs met betrekking tot studievoortgang, bestaande uit een literatuurstudie, een survey onder en interviews met docenten, levert de volgende inzichten op: in de eerste plaats blijkt urgentie een belangrijke trigger te zijn voor docenten om zich te verdiepen in kennis rond studievoortgang. Over het algemeen heeft het onderwerp lage prioriteit. Dit verandert als docenten merken dat studenten vastlopen, studieresultaten tegenvallen en/of evaluaties aanleiding geven om aandacht te besteden aan studievoortgang. Het komt ook voor dat docenten geïnspireerd worden, bijvoorbeeld door initiatieven binnen de eigen opleiding of door onderwijsideeën en innovaties die elders zijn ontwikkeld en doorgevoerd. De auteurs schetsen een context waarbinnen kennisbenutting wordt gestimuleerd. Deze context bevat de volgende elementen:

- *netwerken* waarin docenten actief zijn en waarin veel kennisdeling plaatsvindt
- *een organisatiestructuur en -cultuur* die kennisdeling waardeert en faciliteert
- *kenmerken van de docent*, zoals een nieuwsgierige basishouding, het hebben van een breed netwerk, het gevoel hebben deel uit te maken van een leergemeenschap en voldoende zelfvertrouwen en eigen kennis en vaardigheden

In de tweede plaats vormen collega's de voornaamste kennisbron voor docenten, zowel binnen informele als formele settings. De laagdrempeligheid om collega's te benaderen speelt hierin een belangrijke rol. Binnen dit netwerk gaan docenten niet alleen actief op zoek naar kennis, maar krijgen zij deze ook aangereikt. Er is een variatie aan 'goede' vindplaatsen. Naast gesprekken met collega-docenten zijn dat onderwijsdiensten (Teaching & Learning Centres, TLC´s) en nieuws-

Uit onderzoek blijkt dat de aanwezigheid van een netwerk van docenten en andere onderwijs-professionals een belangrijke voorwaarde is om kennisbenutting plaats te laten vinden.

brieven of LinkedIn-groepen waarvoor zij zich hebben aangemeld.

Ten derde worden onderbouwde kennis die nauw aansluit op de eigen onderwijspraktijk het meeste toegepast. Boogaard en Lalihatu (2024a) merken daarbij op dat docenten voldoende tijd en facilitering moeten hebben om zich (met collega's) in kennis te verdiepen en die kennis te vertalen naar de eigen onderwijspraktijk om te komen tot daadwerkelijke kennisbenutting.

Zoals uit het onderzoek van Boogaard en Lalihatu (2024a) blijkt, is de aanwezigheid van een netwerk van docenten en andere onderwijsprofessionals een belangrijke voorwaarde om kennisbenutting plaats te laten vinden. Inzicht in hoe netwerken werken, en daarmee hoe kennis benut wordt binnen docententeams, kan gevonden in het werk van Putnam (2000) en Coleman (1988) met betrekking tot sociaal kapitaal. Het uitgangspunt bij de sociaal kapitaaltheorie is dat sociale contacten, verbanden en netwerken tussen actoren (personen of (on) georganiseerde groepen) er toe doen. Het louter bestaan van contacten, verbanden en netwerken, wil nog niet zeggen dat er sprake is van sociaal kapitaal. De constatering dat A en B elkaar kennen zegt nog niks over de inhoud en kwaliteit van deze relatie. Sociale contacten, verbanden en netwerken krijgen pas betekenis door de waarde die actoren aan deze contacten, verbanden en netwerken verbinden (Putnam, 2000, p. 18/19). Deze waarde kan opgevat worden als sociaal kapitaal.

Enkele aspecten van sociaal kapitaal zijn het vermogen om informatie te geven of te krijgen op basis van wederkerigheid en vertrouwen. Putnam omschrijft sociaal kapitaal als 'sociale netwerken en de daaraan verbonden normen ten aanzien van wederkerigheid' (p.21). Coleman voegt hieraan toe dat verplichtingen en verwachtingen, die gekoppeld zijn aan wederkerigheid en vertrouwen, een sterkere rol spelen binnen een sociale structuur naarmate mensen binnen deze structuur meer op elkaar zijn aangewezen. Hij ziet een verband tussen de werking van sociaal kapitaal – en de actie die op basis daarvan ondernomen kan worden – en de mate van geslotenheid van een sociale structuur ('closure'). Putnam bouwt het begrip closure verder uit. Sociaal kapitaal kan gericht zijn op binding binnen een groep (buitenstaanders uitsluitend) maar ook op het aanbrengen van een verbinding tussen verschillende groepen (buitenstaanders insluitend). Binding versterkt het intern gerichte sociaal kapitaal. Daarentegen verruimt verbinding de reikwijdte van het sociaal kapitaal en kunnen er daardoor nieuwe, wellicht onverwacht waardevolle, bronnen worden aangeboord. Een voorbeeld is een teamgenoot uit je voetbalelftal die je bij het zoeken naar een nieuwe baan onverwacht en sneller aan een baan kan helpen dan iemand uit je professionele netwerk.

De opgedane inzichten uit de sociaal kapitaaltheorie kunnen ons helpen bij het begrijpen hoe kennisbenutting ten aanzien van inclusief onderwijs vorm krijgt binnen docententeams. Toegepast op dit onderzoek letten wij op de volgende punten:

1. Heeft (het bezitten van) kennis over inclusief onderwijs *waarde*? Volgens Boogaards en Lalihatu hebben docenten behoefte aan kennis, indien zij een bepaalde urgentie voelen. In ons onderzoek gaan wij na of en waarom docenten kennis met betrekking tot inclusief onderwijs benutten. Wij verwachten dat er meer kennisbenutting zal zijn wanneer binnen docententeams een grotere urgentie wordt ervaren om zich te verdiepen in het inclusiever maken van het onderwijs.
2. Is er *wederkerigheid en vertrouwen* binnen een docententeam om kennis over inclusief onderwijs uit te wisselen? Als er binnen een docentteam kennis over inclusief onderwijs aanwezig is, is dit nog geen garantie dat deze kennis wordt verspreid binnen het team. Een docent kan bijvoorbeeld kennis hebben over het lesgeven aan een diverse samengestelde groep studenten, maar deze kennis om wat voor reden dan ook niet delen met collega's. De wederzijdse band tussen collega-docenten moet dus zodanig zijn, dat zij ook bereid zijn om kennis uit te wisselen. Wij verwachten dat kennis met betrekking tot inclusief onderwijs meer benut zal worden binnen teams waar collega's elkaar makkelijker weten te vinden, leidinggevenden een stimulerende rol vervullen en er meer wederzijds vertrouwen is, dan binnen teams waarbij dit minder het geval is.
3. Vindt kennisdeling met betrekking tot inclusief onderwijs plaats binnen een docententeam *(binding)* of (ook) daarbuiten *(verbinding)*? Zoals uit het onderzoek van Boogaards en Lalihatu naar voren komt, vormen collega's de belangrijkste bron als het gaat om kennis over studievoortgang. In de eerste plaats valt hier te denken aan collega-docenten van dezelfde opleiding, maar kennisbronnen kunnen zich ook buiten de opleiding bevinden. Docenten doen bijvoorbeeld kennis op bij onderwijskundigen en onderwijskundige diensten (zoals Teaching & Learning Centres), of tijdens trainingen, workshops en conferenties. Wij verwachten dat er meer kennisbenutting zal plaatsvinden op het terrein van inclusief onderwijs, als leden van docententeams niet alleen contacten hebben met collega's binnen het team, maar ook kennis opdoen bij contacten en in netwerken buiten de eigen opleiding, en bij hun studenten.





3

ONDERZOEKSMETHODE

In dit onderzoek beoogden wij te achterhalen hoe kennisbenutting omtrent inclusief onderwijs vorm krijgt binnen docententeams door docenten over een langere periode te volgen.

In dit onderzoek beoogden wij te achterhalen hoe kennisbenutting omtrent inclusief onderwijs vorm krijgt binnen docententeams, door docenten over een langere periode te volgen (van voorjaar 2023 tot en met voorjaar 2024). Docenten zijn op verschillende momenten bevraagd over wat zij onder inclusief onderwijs verstaan, welke initiatieven zij ontplooiden en waarom zij dit hebben gedaan, waar zij hun kennis vandaan haalden en hoe zij deze kennis hebben gebruikt.

Dataverzameling vond plaats door middel van focusgroepen en interviews. De interviews (1-op-1 gesprekken, in sommige gevallen een dubbelinterview: een gesprek met 2 respondenten) zijn zo kort mogelijk gehouden (maximaal een half uur) om de belasting voor docenten zoveel mogelijk te beperken. Bijlage 2 bevat de topiclijsten die zijn gebruikt voor de focusgroepen en interviews.

3.1 DATAVERZAMELING BIJ DRIE OPLEIDINGEN MENSWETENSCHAPPEN

Het onderzoek heeft plaatsgevonden bij docententeams van drie opleidingen in de menswetenschappen[1]. Bij de selectie van deze opleidingen is gekeken naar het soort hoger onderwijs (hbo en wo) en naar de samenstelling van de docenten- en studentenpopulatie. Wij streefden naar deelname van zowel wo- als hbo-opleidingen vanwege de aanname dat binnen een hbo-opleiding wellicht anders met kennis wordt omgegaan dan op een wo-opleiding. Het is voorstelbaar dat WO-docenten, die veelal zelf onderzoeker zijn, eerder op zoek gaan naar kennis met betrekking tot inclusief onderwijs in wetenschappelijke publicaties, terwijl HBO-docenten kennis misschien eerder ophalen bij collega's en kennis vaker delen binnen het docententeam. Het criterium samenstelling docenten-/studentenpopulatie is gehanteerd om na te gaan of dit verschil maakt voor de mate van kennisbenutting. Het is voorstelbaar dat een opleiding met een meer diverse studentensamenstelling meer aandacht zal besteden aan inclusief onderwijs dan een opleiding waar de samenstelling van de studentenpopulatie meer homogeen is. Zoals we nog zullen zien, zijn er in ons onderzoek twee opleidingen met een diverse en één opleiding met een meer homogeen samengestelde groep studenten.
Respondenten zijn op verschillende momenten bevraagd. Dit heeft de mogelijkheid geboden om bij vervolginterviews terug te grijpen op antwoorden die respondenten tijdens eerdere interviews hebben gegeven. Zo kon een beeld gevormd worden of zich in de loop der tijd ontwikkelingen voordeden omtrent kennisbenutting en of bepaalde ideeën of initiatieven tijdens de periode van onderzoek verder werden uitgewerkt.

Hieronder geven we een overzicht van de drie opleidingen naar samenstelling van de docenten- en studentenpopulatie, een toelichting op de respondenten en de wijze van dataverzameling. Voor het verzamelen van de data heeft het onderzoeksteam zich opgesplitst in drie deelteams. Ieder team was verantwoordelijk voor de dataverzameling bij één opleiding.

Opleiding HBO A

HBO A is een opleiding met zowel een studenten- als docentenpopulatie die divers is samengesteld naar geslacht, etnische achtergrond, sociale klasse, functiebeperking en op het gebied van neurodiversiteit.

Bij HBO A is gesproken met in totaal 5 respondenten: vier docenten, waarvan enkele een rol hebben in een curriculumcommissie, en een teamleider. Er is een focusgroep uitgevoerd aan het begin van het onderzoekstraject en er zijn zowel online als offline interviews gehouden. De data zijn verzameld in de periode herfst 2023 tot en met het begin voorjaar 2024, in een periode dat er een onderwijsvernieuwing plaatsvond.

Opleiding HBO B

HBO B is een opleiding met een vrij homogene samenstelling. Zowel de docenten- als de studentenpopulatie bestaan grotendeels uit vrouwen zonder migratieachtergrond. Binnen de opleiding is men bezig het curriculum te vernieuwen en dit, naast andere zaken zoals het meer divers maken van de studentenpopulatie door met name mannen te interesseren voor de opleiding, meer inclusief te maken. Voor en tijdens de dataverzameling was een aantal initiatieven genomen/in ontwikkeling op dit terrein (een mentoringinitiatief, het werken met levensverhalen van studenten, het maken van een curriculumscan).

Bij HBO B is gesproken met 20 respondenten, allen docent, verdeeld over 3 rondes van dataverzameling:

[1] *Met de drie opleidingen is afgesproken dat zij in de rapportage zijn geanonimiseerd.*

- Ronde 1: 4 interviews (voorjaar/zomer 2023)
- Ronde 2: 1 focusgroep (najaar 2023), 1 dubbelinterview (winter 2023/24)
- Ronde 3: 3 interviews (voorjaar 2024)

Naast deze geplande interviews had een deel van het onderzoeksteam de mogelijkheid om wekelijks korte informele gesprekken te voeren met verschillende leden van het docententeam.

Opleiding WO

WO is een opleiding met een docententeam dat divers is naar geslacht en vooral bestaat uit docenten zonder migratieachtergrond. De studentenpopulatie bestaat uit zowel mannen als vrouwen en kent daarnaast verscheidenheid naar vooropleiding (vwo, hbo, internationaal), migratieachtergrond en sociale klasse (eerstegeneratiestudenten). Recentelijk is er ook meer aandacht gekomen voor neurodiversiteit onder studenten. De onderwijsdirecteur van WO vindt het van groot belang om het onderwijs meer inclusief te maken, evenals een aantal docent(respondent)en.

Bij WO is gesproken met in totaal zes respondenten docenten. Eén van hen is de onderwijsdirecteur. De andere vijf respondenten zijn docent (tijdens het onderzoek is één uitgevallen en vervangen door een collega), waarvan één een fysieke beperking heeft. Voor deze docentrespondent is dit een drijfveer om zich in te zetten voor het meer inclusief maken van het onderwijs.

Data zijn verzameld via een focusgroep (in de vorm van een startbijeenkomst in de zomer van 2023) en 11 interviews verdeeld over drie rondes.

- Ronde 1: 3 interviews , waarvan 1 dubbelinterview (najaar 2023)
- Ronde 2: 4 interviews (winter 2023/2024)
- Ronde 3: 4 interviews (voorjaar 2024).

Tot slot is er eind juni 2024 een afsluitend gesprek geweest met de onderwijsdirecteur om de resultaten te bespreken en aan te vullen.

3.2 DATA-ANALYSE

De analyse van de data is uitgevoerd op twee niveau's. Het eerste niveau was het opleidingsniveau. De deelteams die de dataverzameling voor een opleiding voor hun rekening hadden genomen, hebben ook de data-analyse voor 'hun' opleiding uitgevoerd. Leidend daarbij was de data-analyse van de WO-opleiding. De analyse van deze opleiding heeft als blauwdruk gediend voor het analyseren van de HBO-opleidingen, omdat hier data als eerste geanalyseerd konden worden. De analyse op opleidingsniveau is uitgevoerd door de informatie uit de uitgewerkte interviews en focusgroepen te structureren naar onderwerp (context, initiatieven, kennisbronnen). Vervolgens zijn de antwoorden van respondenten met elkaar vergeleken om zo antwoordpatronen te kunnen achterhalen. Daarnaast zijn per respondenten antwoorden door de tijd heen met elkaar vergeleken om processen met betrekking tot kennisbenutting in kaart te kunnen brengen.

Het tweede analyseniveau was opleidingsoverstijgend, waarbij de onderzoekers in plenaire sessies de resultaten van de afzonderlijke opleidingen met elkaar vergeleken. Op deze manier waren uitspraken mogelijk in hoeverre patronen in algemene zin voorkwamen of dat er sprake was van context-specifieke processen. Ook bij deze analyse zijn data gestructureerd langs de lijn van onderwerp (context, initiatieven, kennisbronnen).

Tot slot zijn de resultaten van de opleidingsoverstijgende analyse tegen het licht gehouden van de sociaal kapitaaltheorie. Zo konden resultaten beter geduid worden en aanknopingspunten gevonden worden om kennis met betrekking tot inclusief onderwijs beter te benutten.



4

OVER DE CONTEXT VOOR INCLUSIEF ONDERWIJS: BEVINDINGEN

In dit hoofdstuk geven we een beeld van de context waarbinnen inclusief onderwijs bij de verschillende opleidingen vormt krijgt. We kijken eerst naar wat respondenten onder inclusief onderwijs verstaan en waarom zij zich met inclusief onderwijs bezighouden. Vervolgens gaan we in op factoren die inspanningen in het kader van inclusief onderwijs lijken te bevorderen of juist te frustreren. Tot slot formuleren wij enkele kenmerken die gunstig zijn voor initiatieven in het kader van inclusief onderwijs en hoe de drie onderzochte opleidingen zich hiertoe verhouden.

4.1 HOE DOCENTRESPONDENTEN (HET BELANG VAN) INCLUSIEF ONDERWIJS OMSCHRIJVEN

De respondenten van de drie opleidingen hebben vergelijkbare associaties bij het thema inclusief onderwijs. Veelal wordt inclusief onderwijs in verband gebracht met het bieden van een veilige leeromgeving waarbinnen iedere student zich thuis voelt en zichzelf kan zijn, iedereen van dezelfde waarde is en studenten dit ook onderling van elkaar zien en erkennen. Dat betekent van de kant van docenten dat zij in staat worden geacht om op verschillen in te spelen. Het onderwijs moet iedereen gelijkwaardig behandelen en open staan voor verschillende perspectieven. Verder heeft inclusief onderwijs voor respondenten ook te maken met diversiteit in het lesmateriaal en in toetsen.

Respondenten noemen verschillende redenen waarom zij inclusief onderwijs van belang vinden. Bij alle opleidingen speelt persoonlijke betrokkenheid van respondenten een rol. Bijvoorbeeld omdat zij zelf (of mensen in hun naaste omgeving) eerstegeneratiestudent waren, een migratieachtergrond hebben, een functiebeperking hebben of omdat zij in de wat meer teruggetrokken en onzekere studenten zichzelf herkennen toen zij tiener/jong volwassen waren. Deze respondenten hebben ervaren hoe het is om je geen 'norm'-student te voelen en willen graag bijdragen aan een leeromgeving waar studenten met verschillende achtergronden gelijke kansen op succes worden geboden. Respondenten van de opleidingen HBO

B en WO noemen naast persoonlijke betrokkenheid ook andere redenen waarom zij zich betrokken voelen bij het thema inclusief onderwijs. HBO B zit momenteel in een curriculumherziening, waarbij vanuit het management de opdracht is gekomen om het curriculum meer inclusief te maken. Aandacht voor inclusief onderwijs wordt op deze opleiding dus (deels) van bovenaf gestimuleerd. De samenstelling van de studentenpopulatie, en de gevolgen die dat heeft voor bijvoorbeeld de interacties met studenten, speelt nauwelijks een rol omdat deze volgens respondenten van HBO B zeer homogeen is (wit en vrijwel alleen vrouwen). Bij respondenten van opleiding WO is de betrokkenheid bij inclusief onderwijs wel ingegeven door de veranderende studentenpopulatie, die de afgelopen jaren steeds diverser is geworden. Zo is de instroom van studenten met een HBO-vooropleiding toegenomen, is er meer aandacht gekomen voor 1e generatiestudenten (vraagstukken omtrent 'hidden curriculum': in hoeverre zijn studenten die als eerste uit hun gezin gaan studeren, bekend met de ongeschreven regels van studeren in het hoger onderwijs in het algemeen en op hun opleiding in het bijzonder?) en valt het respondenten op dat de groep mondige studenten veel groter wordt. Daarnaast zijn de laatste tijd neurodiversiteit en mentale gesteldheid van studenten meer op de radar gekomen en is de diversiteit onder studenten naar etnisch-culturele en religieuze achtergrond toegenomen. In de ervaring van de WO-respondenten brengt een verandering in studentensamenstelling de nodige uitdagingen met zich mee hoe docenten zich tot deze steeds diverser wordende studentenpopulatie moeten verhouden qua omgang en sensitiviteit en hoe zij kunnen zorgen voor een sociaal veilig leerklimaat.

4.2 FACILITERENDE EN FRUSTRERENDE FACTOREN VOOR INCLUSIEF ONDERWIJSINSPANNINGEN

Met betrekking tot het faciliteren van inclusief onderwijsinspanningen, zijn het vooral docenten van de opleidingen HBO B en WO die enkele factoren weten te noemen. Een eerste faciliterende factor is dat zij deel uitmaken van een netwerk(je) van collega's die zich ook met inclusief onderwijs bezighouden. Binnen dit netwerk worden ervaringen met elkaar uitgewisseld en vraagt men elkaar om advies. Bij HBO B is dit meer geformaliseerd dan bij opleiding WO, omdat er vanwege de curriculumherziening bij HBO B een Diversiteit en Inclusie-werkgroepje in het leven is geroepen. Hiermee is gelijk de tweede faciliterende factor genoemd, namelijk dat het HBO B-opleidingsmanagement een 'open-minded' houding heeft als het vraagstukken rondom inclusief onderwijs betreft. Ook het management van opleiding WO vindt inclusief onderwijs een belangrijk thema, getuige de instelling van de onderwijsdirecteur om docenten de ruimte te geven om initiatieven in het kader van inclusief onderwijs te ontplooien en kennis met elkaar te delen. De onderwijsdirecteur vindt het tegelijkertijd van belang dat docenten vanuit een intrinsieke motivatie bezig gaan met inclusief onderwijs en wil dit zijn docentteam niet van bovenaf opleggen. En derde faciliterende factor is de ondersteuning vanuit 'centraal' (instellingsbreed) die docenten ten dienste staat. Zo maakt HBO B gebruik van de kennis en adviezen van een lectoraat dat onderzoek doet naar inclusie en van een instellingsbrede werkgroep op het terrein diversiteit en inclusie. Daarnaast wordt het thema inclusief onderwijs actief ondersteund door het CvB van de hogeschool waartoe HBO B behoort. Bij opleiding WO hebben docenten de mogelijkheid om Diversiteit en Inclusie-initiatieven gesubsidieerd te krijgen vanuit het centrale niveau van de universiteit.

Naast faciliterende factoren zijn er ook factoren die inspanningen op het terrein van inclusief onderwijs kunnen frustreren. Ten eerste noemen respondenten gebrek aan tijd als belangrijke factor. Respondenten van alle drie de opleidingen zouden zich meer met inclusief onderwijs willen bezighouden, maar tijd blijkt schaars binnen een context waar de werkdruk hoog is. Door dit tijdsgebrek zijn er nauwelijks mogelijkheden om zowel individueel als gezamenlijk verdieping en verbreding aan te brengen op het thema inclusief onderwijs. Respondenten zouden graag met collega's willen sparren over vragen wat inclusief onderwijs nu precies voor hen betekent en welke gevolgen dit kan hebben voor het verzorgen van onderwijs, maar hiervoor ontbreekt dus de tijd.

Samenhangend met tijd is prioritering een tweede frustrerende factor. Inclusief onderwijs blijkt vaak op de tweede of derde plaats te komen omdat andere onderwerpen voorrang krijgen. Hier zijn twee niveaus te onderscheiden: het managementniveau en het docentniveau. Met betrekking tot het managementniveau ervaren respondenten van HBO A dat er vanuit de leiding geen richtlijnen en

Naast faciliterende factoren zijn er ook factoren die inspanningen op het terrein van inclusief onderwijs kunnen frustreren.

sturing wordt gegeven op het gebied van inclusief onderwijs. Dit heeft tot gevolg dat aandacht voor inclusief onderwijs vooral afhankelijk is van de persoonlijke betrokkenheid van docenten en dat er onderling zeer beperkte afstemming is. Op het docentniveau vertellen respondenten van alle opleidingen dat binnen een context van tijdschaarste de primaire aandacht van een docent uitgaat naar de vakinhoud. De focus is dan minder gericht op inclusief onderwijs, dat meer wordt beschouwd als een didactisch, en onderwijskundig vraagstuk. Bij HBO B zorgt de drukte rondom de curriculumvernieuwing ervoor dat docenten zich richten op curriculumontwikkeling in meer algemene zin. De noodzaak om inclusief onderwijs in het curriculum te verweven wordt minder gevoeld omdat in de ogen van veel docenten hun studentenpopulatie nauwelijks (zichtbare) diversiteit kent. Verder vertellen respondenten bij opleiding WO dat op de universiteit meer prioriteit wordt gegeven aan het doen van onderzoek dan aan het verzorgen van onderwijs, laat staan aan het verzorgen van inclusief onderwijs.

Tot slot merken respondenten van (met name) HBO A en opleiding WO dat er bij een bepaalde groep docenten weerstand is tegen inclusief onderwijs. Deze groep docenten ziet het nut niet in van aandacht voor inclusief onderwijs en vindt het vooral gedoe dat extra werk oplevert. Deze houding heeft tot gevolg dat er binnen een team een negatieve sfeer (denken in 'wij'-'zij' groepen) kan ontstaan rondom inclusief onderwijsvraagstukken en -initiatieven.

4.3 EEN GUNSTIGE CONTEXT VOOR INCLUSIEF ONDERWIJS

Op basis van het voorgaande is een aantal kenmerken te formuleren die een inclusief onderwijs gezinde context kunnen bevorderen:

- *Urgentie:* wanneer er binnen een opleiding urgentie wordt gevoeld om aandacht te besteden aan inclusief onderwijs, dan is de kans groter dat docenten ook daadwerkelijk in actie gaan komen. We hebben deze urgentie gezien bij docenten die zich persoonlijk betrokken voelen bij het thema. We zagen dit ook bij docenten die hun studentenpopulatie hebben zien veranderen, zowel in samenstelling als wat zij van docenten vragen, en zich ervan bewust zijn dat dit een andere manier van lesgeven vraagt om te zorgen voor een sociaal veilig leerklimaat.

- *Definiëring:* we hebben gezien dat respondenten van alle opleidingen een mate van overeenstemming hebben over wat verstaan wordt onder inclusief onderwijs. Deze overeenstemming is van belang, omdat het een basis legt voor het ondernemen van gerichte, gezamenlijke actie.

Wanneer er binnen een opleiding urgentie wordt gevoeld om aandacht te besteden aan inclusief onderwijs, dan is de kans groter dat docenten ook daadwerkelijk in actie gaan komen.

- *Draagvlak:* hoe breder het draagvlak om werk te maken van inclusief onderwijs, hoe gunstiger de context voor inclusief onderwijs. De kans dat er daadwerkelijk inspanningen worden geleverd om het onderwijs aan een opleiding inclusiever te maken lijkt groter wanneer zowel docenten als het opleidingsmanagement het belang van inclusief onderwijs onderkennen.

Als wij bovenstaande kenmerken op de drie opleidingen leggen, dan lijkt er op HBO B en opleiding WO een gunstiger context aanwezig te zijn voor inclusief onderwijs, dan bij opleiding HBO A. Het verschil zit vooral in het aanwezige draagvlak. Het opleidingsmanagement van HBO B en opleiding WO zien het belang in van inclusief onderwijs, waardoor docenten die deze mening delen zich gesteund voelen in hun initiatieven. Een verschil is dat de urgentie onder docenten van opleiding WO meer wordt gevoeld dan bij HBO B vanwege de meer divers samengestelde groep studenten van opleiding WO. Draagvlak lijkt veel minder aanwezig bij HBO A. Respondenten van deze opleiding zijn weliswaar betrokken bij inclusief onderwijs, maar zij ervaren deze betrokkenheid niet vanuit het opleidingsmanagement. Zo missen zij richtlijnen die zij kunnen volgen en is er nauwelijks onderlinge afstemming over wat er aan inclusief onderwijs wordt gedaan of gedaan zou moeten worden, ondanks de diverse samenstelling van de studentenpopulatie.



5

OVER INITIATIEVEN MET BETREKKING TOT INCLUSIEF ONDERWIJS: BEVINDINGEN.

De initiatieven die respondenten ontplooien in het kader van inclusief onderwijs zijn onder te verdelen in een aantal deelterreinen. Deze lichten wij hieronder toe en vermelden erbij bij welke opleiding(en) deze initiatieven worden ondernomen. Wij hebben vooral gekeken op welke terreinen inspanningen worden geleverd (voor dit onderzoek is van minder belang hoe de initiatieven er precies uitzien). Aan het slot van dit hoofdstuk leggen wij een verband tussen deze initiatieven en de context waarbinnen zij tot stand komen.

Initiatieven met betrekking tot interacties met en tussen studenten

Bij alle opleidingen zijn respondenten bezig met vraagstukken rondom sociale veiligheid in de klas, de dynamiek tussen studenten tijdens onderwijsbijeenkomsten (dominante versus stille studenten, groepsvorming in de klas) en hoe zij discussies rondom gevoelige onderwerpen, bijvoorbeeld het Israël/Hamas conflict, het slavernijverleden of gendervraagstukken, in goede banen kunnen leiden. Hierover sparren zij met collega's, die veelal met dezelfde uitdagingen te maken hebben. Docenten van HBO B hebben op teamdagen ruimte gevraagd voor het thema inclusief onderwijs. In dat kader zijn er drie sessies gehouden over inclusief onderwijs onder leiding van aan een lectoraat verbonden medewerkers. Deze sessies waren vooral gericht op bewustwording en het bekend raken met het thema inclusief onderwijs door middel van concrete voorbeelden. Op opleiding WO vragen respondenten aan studenten feedback hoe zij hun onderwijsbijeenkomsten meer inclusief kunnen maken, zodat studenten zich veilig voelen om hier actief aan mee te doen.

Sense of belonging van studenten

Opleiding WO heeft een aantal jaren geleden een mentorsysteem ingevoerd om onder studenten het gevoel te bevorderen dat zij onderdeel uitmaken van de leergemeenschap van de studie (sense of belonging). In dit systeem wordt een groepje eerstejaarsstudenten gekoppeld aan een ouderejaarsstudent (de mentor) die hun wegwijs maakt binnen de opleiding. Aankomende mentoren moeten op de functie van mentor solliciteren en worden door middel van instructies voorbereid op hun mentorschap.

Opleidingen waar de context gunstiger is voor inclusief onderwijs laten meer (verspreide) initiatieven zien dan opleidingen waar de context minder gunstig lijkt.

Verder is op opleiding WO een inloopspreekuur voor (aankomende) eerstegeneratiestudenten ingesteld naar aanleiding van vragen die tijdens voorlichtingsdagen naar voren kwamen van (ouders van) aankomende eerstegeneratiestudenten. Er blijkt echter weinig animo voor dit initiatief, waardoor nu wordt gedacht over het anders organiseren en inrichten van het inloopspreekuur om de deelname te verbeteren.

Ontwikkeling toolboxes/scans

Op HBO B en opleiding WO zijn initiatieven ondernomen om tools te ontwerpen die voor docenten behulpzaam kunnen zijn in het meer inclusief maken van hun onderwijs. Voor HBO B is een curriculumscan gemaakt waarmee docenten in beeld kunnen krijgen hoe inclusief hun curriculum is en welke interventies kunnen worden ontwikkeld om dit te optimaliseren. Deze scan is tot stand gekomen met een lectoraat als trekker van het project. Van opleiding WO is een docent betrokken bij de (door)ontwikkeling van een toolbox op het gebied van inclusief onderwijs. Deze toolbox is een verzameling van onder andere best practices en onderwijsstrategieën en literatuur voor docenten die een inclusief curriculum en een inclusieve leeromgeving willen creëren. De toolbox is ontwikkeld door een projectteam van medewerkers van verschillende faculteiten.

Vak(inhoud) gericht

Een aantal initiatieven is gericht op de inhoud van een vak. Zo heeft HBO A in jaar 1 een opdracht rond het thema diversiteit en inclusie dat gaat over persoonlijkheidsdimensies en het reflecteren op deze dimensies. Dit is de enige plek in het curriculum waar er aandacht is voor diversiteit en inclusie. Binnen HBO B heeft een docentrespondent een (Engelstalige) module Inclusief Onderwijs ontwikkeld die wordt gegeven aan internationale studenten. Bij opleiding WO spannen respondenten zich in om casussen en tentamenvragen meer divers en inclusiever te maken door bijvoorbeeld te letten op namen en geslacht. Een van de docenten probeert in de lessen ook rekening te houden met het verschil in voorkennis van studenten. Zo zijn studenten uit bijvoorbeeld Azië veel minder bekend met de situatie in Nederland dan studenten met een Nederlandse achtergrond.

Als we de genoemde initiatieven relateren aan een inclusief onderwijs gunstige context, dan zijn er indicaties dat een gunstigere context a) samenhangt met het ondernemen van meer initiatieven en b) initiatieven meer verspreid plaatsvinden over de verschillende terreinen. Zo zien we bij HBO B en opleiding WO, de opleidingen waar de context gunstiger is voor inclusief onderwijs (zoals in het vorige hoofdstuk naar voren kwam), meer (verspreide) initiatieven dan bij HBO A, waar de context minder gunstig lijkt.



6

OVER HET BENUTTEN VAN KENNIS MET BETREKKING TOT INCLUSIEF ONDERWIJS: BEVINDINGEN

In dit hoofdstuk gaan we in op de manier waarop binnen docententeams kennis omtrent inclusief onderwijs wordt benut. We kijken eerst van welke kennisbronnen respondenten gebruikmaken en welke bronnen van belang zijn voor praktijktoepassing. Tenslotte gaan wij in op de vraag hoe kennis wordt gedeeld.

6.1 KENNISBRONNEN VOOR INCLUSIEF ONDERWIJS

Respondenten maken gebruik van verschillende bronnen om hun onderwijs meer inclusief te maken. Deze zijn te onderscheiden in de volgende kennisbronnen:

Collega's (alle opleidingen)

Voor respondenten vormen collega's een voorname bron van kennis, vaak op informele basis, bijvoorbeeld in de wandelgangen, in de docentenkamer of in werkruimtes (een-op-een gesprekken). Maar ook meer formele settings, zoals vergaderingen en andere ingeplande overleggen kunnen het decor vormen voor het opdoen van kennis. Zo is op opleiding WO de toolbox inclusief onderwijs gepresenteerd tijdens een docentenoverleg, en is bij HBO B het thema diversiteit en inclusie een aantal malen agendapunt geweest tijdens ontwerpsessies voor de curriculumherziening.

Eigen ervaringen/inzichten (alle opleidingen)

Bij het inclusiever maken van hun onderwijs, putten respondenten van alle opleidingen ook uit eigen ervaringen en inzichten. Zo laten enkele docenten van HBO A weten dat zij voor hun kennis deels varen op wat zij als student hebben meegemaakt en de levenservaring die zij in de loop der jaren hebben opgebouwd. Een respondent van opleiding WO heeft ervaring hoe het is om student en docent te zijn met een fysieke beperking. En een collega van deze docent deelt dat zij wat betreft kennis ook vertrouwt op het 'eigen gezonde boerenverstand'.

Netwerken en samenwerkingsverbanden (HBO B en opleiding WO)
Respondenten van opleiding WO en HBO B zitten zowel op de opleiding zelf als daarbuiten in netwerken en samenwerkingsverbanden waar kennis omtrent inclusief onderwijs wordt gedeeld. Respondenten van opleiding WO nemen bijvoorbeeld deel aan inclusief onderwijs gerelateerde commissies en werkgroepen en andere opleidingsoverstijgende initiatieven. Zoals gezegd maakt een van de respondenten deel uit van een team, bestaande uit leden van verschillende opleidingen, dat een toolbox inclusief onderwijs aan het doorontwikkelen is. Naast contacten binnen de universiteit, zijn er ook contacten daarbuiten zoals universiteitsoverstijgende visitatiepanels waarin inclusie als een van de aandachtspunten wordt behandeld. Verder vertelt een van de respondenten dat er momenteel contacten lopen met medewerkers van een andere universiteit om door hen een cursus te laten verzorgen op het gebied van Inclusief Onderwijs. Op HBO B werkt een aantal docenten samen met een lectoraat van hun hogeschool en halen zij kennis uit een samenwerkingsverband tussen opleidingen van een aantal hogescholen dat speciaal gericht is op diversiteit en inclusie.

Trainingen/workshops/leertrajecten (alle opleidingen)
Een aantal respondenten heeft kennis met betrekking tot inclusief onderwijs opgedaan tijdens trainingen, workshops en/of leertrajecten die gericht waren op of onderdelen bevatten over diversiteit en inclusie. Zo is een respondent van HBO A trainee geweest binnen een diversiteit en inclusieprogramma en heeft binnen dit programma kennis en ervaring opgedaan op het gebied van inclusief onderwijs. Een respondent van HBO B heeft een training “Dialoog onder Druk” gevolgd, gericht op het bespreken van moeilijke en gevoelige onderwerpen in de klas of op de opleiding. Op opleiding WO heeft een respondent binnen haar BKO-traject een portfolio opgesteld op het gebied van Diversiteit en Inclusie en op deze manier zichzelf gedwongen om informatie rondom dit thema te verzamelen. Een collega van haar heeft deelgenomen aan een leergang “Inclusive Excellence”, verzorgd door ECHO, Expertisecentrum Diversiteitsbeleid.

Studenten (opleiding WO en HBO B)
Voor het inclusiever maken van hun onderwijs, maken respondenten van opleiding WO en HBO B gebruik van studenten als kennisbron. Bij opleiding WO gebeurt dit bijvoorbeeld via feedback die aan studenten wordt gevraagd over bijvoorbeeld de sfeer tijdens werkgroepen: is deze uitnodigend genoeg voor alle studenten om actief aan deel te nemen? Vaak heeft feedback de vorm van de reguliere studentevaluaties, maar het komt ook voor dat een docent schriftelijke feedback vraagt aan het eind of vlak na een onderwijsbijeenkomst. Daarnaast geven studenten ook vanuit zichzelf feedback. Deze feedback kan gaan over het gevoel van veiligheid tijdens werkgroepen of over de manier waarop onderwerpen voor het voetlicht komen. Dit zien wij ook terug bij HBO B. Incidenteel hebben studenten respondenten benaderd met de vraag hoe om te gaan met gevoelige onderwerpen in de klas (zoals het Israël/Gaza-conflict).

Onderzoeksliteratuur (HBO B en WO)
Respondenten van HBO B en opleiding WO raadplegen onderzoeksliteratuur over inclusief onderwijs om hun onderwijs te verbeteren. Volgens een van WO-docenten heeft literatuur als voordeel dat het een fundament kan verschaffen voor het eigen handelen en een bevestiging kan zijn van eigen inzichten en intuïtie. Hoewel onderzoeksliteratuur wellicht een voor de hand liggende kennisbron is, zeggen respondenten van zowel HBO B als opleiding WO weinig gebruik te maken van (wetenschappelijke) literatuur over diversiteits- en inclusievraagstukken in het hoger onderwijs. Respondenten van HBO B merken op dat vanwege de tijdsfactor niet alle docenten in staat zijn om onderzoeksuitkomsten of artikelen te bestuderen. Ook geeft een aantal HBO B-respondenten aan dat ‘onze collega’s niet van de theorie en modellen zijn. Zij lezen dat allemaal niet’.

De kennisbronnen die volgens respondenten het meest belangrijk/nuttig blijken voor toepassing in de praktijk zijn:
- collega’s
- eigen ervaringen/inzichten
- studenten

Voorbeelden hiervan zijn initiatieven op opleiding WO om het onderwijs inclusiever te maken. Zo hebben respondenten hun houding tijdens werkgroepen meer uitnodigend en betrokken gemaakt met behulp van adviezen van collega’s en feedback die zij hebben ontvangen van studenten. Verder hebben een paar docenten casussen in lessen en tentamens meer divers gemaakt op basis van eigen inzichten en na consultatie van collega’s.

De kennisbronnen die volgens respondenten het meest belangrijk/nuttig blijken voor toepassing in de praktijk zijn: collega’s, eigen ervaringen/ inzichten en studenten.

Als we de beschikbaarheid van kennisbronnen in verband brengen met de context voor inclusief onderwijs, dan wijzen de uitkomsten in de volgende richting: een context die gunstiger is voor inclusief onderwijs hangt samen met beschikbaarheid over meerdere kennisbronnen. HBO B en opleiding WO, opleidingen met een gunstigere inclusief onderwijscontext, zijn opleidingen waar gebruik wordt gemaakt van meer kennisbronnen dan bij HBO A, waar de context minder inclusief onderwijsgezind lijkt.

6.2 HET DELEN VAN KENNIS MET BETREKKING TOT INCLUSIEF ONDERWIJS

In de voorgaande paragraaf is al een aantal keer impliciet naar voren gekomen hoe kennis over inclusief onderwijs met elkaar wordt gedeeld. In deze paragraaf gaan wij hier explicieter op in. Zoals we zagen vormen collega’s een belangrijke bron van kennis voor respondenten. Het is daarom niet vreemd dat de manier waarop kennis binnen het docentteam wordt gedeeld, sterk overeenkomt met wat eerder was te lezen over kennisbronnen waar docenten gebruik van maken. In deze paragraaf gaan we ook in op onbenut potentieel voor kennisdeling en welke factoren kennisdeling kunnen belemmeren.

Twee kanalen voor kennisdeling
Kennis wordt via twee kanalen gedeeld. Ten eerste vindt kennisdeling plaats in een informele setting, de zogenoemde ‘wandelgangen’. We zien dit terug bij alle opleidingen. Vaak vindt kennisdeling in deze setting plaats als er sprake is van incidentele urgentie, bijvoorbeeld omdat een docent tijdens een les met een lastige situatie te maken heeft gehad en hiervoor bij collega’s advies wil inwinnen over hoe hiermee om te gaan. Ten tweede wordt kennis over inclusief onderwijs gedeeld tijdens meer formele contactmomenten. Dit komt voor bij HBO B en opleiding WO. Een eerder genoemd voorbeeld is de toolbox Inclusief Onderwijs bij opleiding WO, die gepresenteerd is tijdens reguliere docentoverleggen. Op deze manier konden alle docenten van de opleiding kennis nemen van de toolbox.

Kennis over inclusief onderwijs wordt bij HBO B en opleiding WO op meer (verschillende) manieren gedeeld, vergeleken met HBO A. Dit is een indicatie dat een context die gunstiger is voor inclusief onderwijs, ook gunstiger is voor het delen van kennis.

Onbenut potentieel: factoren die kennisdeling belemmeren

We hebben gezien dat kennis met betrekking tot inclusief onderwijs via verschillende kanalen wordt gedeeld. Daarnaast zijn er nog andere settings waarin docenten elkaar ontmoeten die in potentie de mogelijkheid bieden kennis omtrent inclusief onderwijs te delen. Zo zijn er bij alle opleidingen reguliere teamoverleggen, organiseert HBO B teamdagen in het kader van de curriculumvernieuwing, kent opleiding WO bijeenkomsten voor juniordocenten, en organiseren twee teams van opleiding WO meetings waarin docenten met elkaar een bepaald onderwijsonderwerp bespreken.

Respondenten ervaren dat het potentieel aan mogelijkheden om kennis over inclusief onderwijs te delen nog te weinig benut wordt. Hier worden de volgende redenen voor gegeven.

- *Inclusief onderwijs te weinig geagendeerd.* Dit zien we terug op opleiding WO en HBO A. De momenten dat docenten samenkomen worden nauwelijks aangegrepen om inclusief onderwijs als expliciet gespreksonderwerp op te voeren. Gesprekken gaan vrijwel altijd over de onderwijsinhoud, zoals welke opdrachten studenten meekrijgen, of zaken rondom de organisatie van het onderwijs, maar zelden over de manier waarop inclusief les kan worden gegeven.

- *Geen follow-up op agendering.* Hierover spreken respondenten van HBO B en opleiding WO. Er zijn overleggen waar inclusief onderwijs op de agenda staat en docenten hierover met elkaar van gedachten wisselen, maar na zo'n overleg gaan docenten over tot 'de orde van dag' en raakt de aandacht voor inclusief onderwijs snel weer op de achtergrond. Zo is op opleiding WO de toolbox Inclusief Onderwijs gepresenteerd tijdens docentoverleggen, maar respondenten hebben sterk de indruk dat hun collega's daar verder weinig mee hebben gedaan, ondanks het belang dat het management aan dit thema hecht.

- *Weinig prioriteit.* Dit punt zien we terug bij alle opleidingen. Docenten zijn vooral bezig met het realiseren van hun primaire taken en hebben weinig 'head space' voor nieuwe initiatieven en thema's, waardoor kennisdeling omtrent een onderwerp als inclusief onderwijs niet op gang wil komen. Een voorbeeld is een docent van HBO B die een inclusief onderwijsmodule heeft ontwikkeld. Zij vertelt dat er weinig interesse is vanuit collega's en dat zij zelf ook niet actief met collega's hierover communiceert. "Ik hoor niemand die vragen heeft over inclusief onderwijs en ik voel mij niet geroepen om dit te delen met anderen".

- *Inclusief onderwijs als gevoelig onderwerp.* Vooral vanuit HBO A komen er geluiden dat lang niet alle docenten openstaan voor onderwerpen die te maken hebben met inclusief onderwijs zoals migratieachtergrond en genderdiversiteit. Een belemmering voor kennisuitwisseling is de emotionele lading van een onderwerp of thema, die vaak vanuit de actualiteit de les binnenkomen. Wel merken respondenten van HBO A dat gesprekken binnen een team beter tot stand komen als een inbrenger van een gevoelig onderwerp deze binnen een context plaatst en/of als de inbrenger een, zoals een van de respondenten het noemt, een 'D&I bondgenoot' heeft wat de acceptatie van een gevoelige boodschap vergemakkelijkt.



7 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

Uit onderzoek van Boogaard en Conijn (2022) naar kennisbehoefte op het gebied van toegankelijkheid van en binnen het hoger onderwijs , uitgevoerd in opdracht van de NRO Expertgroep Toegankelijkheid Hoger Onderwijs (ETHO), blijkt dat docenten in het hoger onderwijs weliswaar weten dat er veel kennis is op het gebied van inclusief onderwijs, maar deze kennis als gefragmenteerd en moeilijk bereikbaar ervaren. Binnen de ETHO kwam naar aanleiding van deze bevinding de vraag naar boven hoe docenten(teams) kennis benutten omtrent inclusief onderwijs. Inzicht in kennisbenutting is van belang, omdat het bijdraagt aan het vergroten van de impact van kennis.
Voor de beantwoording van deze vragen is in opdracht van de ETHO een onderzoek uitgevoerd waarbij docenten van drie hoger onderwijsopleidingen (twee hbo- en een wo-opleiding) enkele maanden zijn gevolgd om meer te weten te komen over de kennisbenutting binnen hun docententeams met betrekking tot inclusief onderwijs. De centrale onderzoeksvraag luidt:
Op welke manier krijgt het thema inclusief onderwijs concreet vorm binnen de onderwijspraktijk van docententeams in het hoger onderwijs en welke rol speelt kennisbenutting daarbij?

In dit slothoofdstuk beantwoorden wij deze centrale vraag en gaan in op vier factoren die volgens ons een rol spelen bij kennisbenutting op het terrein van inclusief onderwijs. We sluiten af met een korte beschouwing vanuit de sociaal kapitaaltheorie en formuleren een aantal aanbevelingen om kennis over inclusief onderwijs beter te benutten.

7.1 CONCLUSIES

7.1.1 Beantwoording onderzoeksvraag

Op welke manier krijgt het thema inclusief onderwijs concreet vorm binnen de onderwijspraktijk van docententeams in het hoger onderwijs?

Respondenten brengen inclusief onderwijs veelal in verband met het bieden van een veilige leeromgeving waarbinnen iedere student zich thuis voelt, zichzelf kan zijn en iedereen van dezelfde waarde is. Dat betekent van de kant van docenten dat zij in staat worden geacht om op verschillen in te spelen: zij moeten iedereen gelijkwaardig behandelen en open staan voor verschillende perspectieven. Verder heeft inclusief onderwijs ook te maken met diversiteit in het lesmateriaal en in toetsen.

Aandacht voor inclusief onderwijs vinden respondenten van belang vanwege hun persoonlijke betrokkenheid, omdat zij hun studentenpopulatie steeds diverser zien worden en/of vanwege veranderingen in het onderwijsprogramma (zoals een curriculumvernieuwing).
Initiatieven die worden ontplooit op het gebied van inclusief onderwijs hebben betrekking op de volgende onderwerpen:

- Initiatieven met betrekking tot interacties met en tussen studenten (zoals het bieden van een sociaal veilige leeromgeving in de klas en het omgaan met gevoelige onderwerpen)
- Bevorderen sense of belonging van studenten (bijvoorbeeld een mentorsysteem)
- Ontwikkeling van inclusief onderwijs toolboxes en curriculumscans
- Vak(inhoud) (bijvoorbeeld meer divers maken van voorbeelden en cases)

Welke rol speelt kennisbenutting daarbij?
De rol die kennisbenutting speelt bij initiatieven in het kader van inclusief onderwijs hebben wij vertaald naar de kennisbronnen die voor respondenten het meest belangrijk zijn voor toepassing in de praktijk. Dit blijken de volgende bronnen van kennis te zijn:

- *Collega's.* Voor respondenten vormen collega's een voorname bron van kennis, vaak op informele basis, bijvoorbeeld in de wandelgangen, in de docentenkamer of in werkruimtes (een-op-een gesprekken). Maar ook meer formele settings, zoals vergaderingen en andere ingeplande overleggen kunnen het decor vormen voor het opdoen van kennis. Dit beeld zien we terug bij zowel de HBO-opleidingen als de WO-opleiding. Het is dus niet zo dat, zoals wij hadden verwacht, WO-docenten zich meer richten op onderzoekspublicaties om hun onderwijs te verbeteren.
- *Eigen ervaringen/inzichten*. Respondenten putten vaak uit eigen ervaringen en inzichten, bijvoorbeeld door wat zij zelf als student hebben meegemaakt. Een voorbeeld is een respondent met een fysieke beperking die weet wat het is om geen 'norm'-student te zijn.
- *Studenten*. Dit zien we terugkomen bij HBO B, maar vooral bij de WO-opleiding. Studenten wordt hier bijvoorbeeld feedback gevraagd over de sfeer tijdens werkgroepen en studenten stappen ook zelf op docenten af om feedback over het onderwijs te geven.

Deze uitkomsten komen overeen met bevindingen van Boogaard en Lalihatu (2024a). Uit hun onderzoek blijken collega's de voornaamste bron van kennis te zijn om het onderwijs, i.c. studievoortgang, te verbeteren.

7.1.2 Benutting van kennis met betrekking tot inclusief onderwijs: vier factoren

Op basis van ons onderzoek onderscheiden we vier factoren die een rol spelen bij het benutten van kennis met betrekking tot inclusief onderwijs.

1. Inclusief onderwijs als prioriteit

Een factor die een grote rol speelt bij het benutten van kennis omtrent inclusief onderwijs binnen een docententeam, is de prioriteit die aan inclusief onderwijs wordt toegedicht. Onder onze respondenten hebben we verschillende redenen gezien waarom zij het van belang vinden om hun onderwijs meer inclusief te maken. Dit zet hen er ook toe aan om op zoek te gaan naar kennis om dit te realiseren.

Tegelijkertijd laten respondenten weten dat zij tot een minderheid behoren binnen hun team. Veel collega's hebben andere prioriteiten waardoor er weinig animo is om kennis over inclusief onderwijs tot zich te nemen. Dit wordt grotendeels ingegeven door de schaarse tijd (en hoge werkdruk) die docenten ervaren, wat tot gevolg heeft dat de prioriteit vooral komt te liggen op vakinhoudelijke onderwijstaken en -in het geval van de WO-docenten- op het doen van onderzoek. We zien ook dat een ingrijpende operatie als een curriculumvernieuwing voorrang krijgt boven inclusief onderwijs, zelfs als het de bedoeling is om inclusief onderwijs meer in het curriculum te integreren. Daarnaast voelt een deel van de collega's weinig betrokkenheid bij het thema inclusief onderwijs, bijvoorbeeld omdat zij weinig diversiteit in hun studentenpopulatie terugzien, of omdat zij weerstand voelen om zich hiermee bezig te houden.

2. Aanwezigheid van kennis(bronnen)

Als docenten hun onderwijs meer inclusief willen maken, dan is een volgende vraag welke kennisbronnen docenten ter beschikking staan. Kennisbronnen kunnen zich binnen de opleiding bevinden, de zogenaamde interne kennisbronnen. Voorbeelden hiervan zijn collega's,

> Veel collega's hebben andere prioriteiten waardoor er weinig animo is om kennis over inclusief onderwijs tot zich te nemen.

maar ook studenten. Daarnaast zijn er externe kennisbronnen. Dit kunnen onderzoeksgroepen (bijvoorbeeld lectoraten) zijn, Teaching and Learning Centres/communities, of netwerken en samenwerkingsverbanden met collega's van andere opleidingen en onderwijsinstellingen. Andere voorbeelden van externe kennisbronnen zijn workshops/trainingen/leertrajecten. In een meer inclusief onderwijs gezinde context zien we dat docenten de beschikking hebben over meer kennisbronnen en bij hun inclusief onderwijsinspanningen ondersteund worden vanuit het opleidingsmanagement en/of de onderwijsinstelling 'centraal'.

3. Infrastructuur met betrekking tot kennisbenutting

Opleidingen kennen een infrastructuur, waarbij docenten de mogelijkheid hebben om kennis te vinden en te delen. Deze infrastructuur is deels informeel (de 'wandelgangen') en deels formeel (docentoverleggen, teamvergaderingen). Via deze infrastructuur zou kennis omtrent inclusief onderwijs haar weg kunnen vinden binnen docententeams. We constateren echter dat het potentieel van deze infrastructuur niet optimaal wordt benut als het gaat om inclusief onderwijs. Voor bijeenkomsten staat het thema inclusief onderwijs zelden op de agenda. En als dit gebeurt, dan reikt de aandacht en betrokkenheid van veel docenten niet verder dan het overlegmoment: na het overleg schakelt men weer snel over tot 'de orde van de dag'.

4. Leiderschap op het gebied van inclusief onderwijs

Een kenmerk van een inclusief onderwijs gunstige context is een opleidingsmanagement dat a) het belang inziet van inclusief onderwijs en b) initiatieven in het kader van inclusief onderwijs binnen het docententeam (actief) faciliteert. Dit draagt er ook aan bij dat initiatieven vanuit een gedeeld perspectief worden ondernomen. Bij de opleidingen waar we een inclusief onderwijs gezind management aantroffen, constateren wij tegelijkertijd dat in plaats van een meerderheid, een kleine, beperkte groep docenten zich hier daadwerkelijk mee bezighoudt. Een mogelijke verklaring is de opstelling van het management ten aanzien van docenten. Deze kan bij de bestudeerde opleidingen getypeerd worden als 'betrokken laissez faire'. Het management toont zich betrokken bij het thema van inclusief onderwijs, maar legt vooral de nadruk op het zelfsturend vermogen en de eigen verantwoordelijkheid van individuele docenten om zich hiervoor in te zetten. En zoals we zagen, ligt voor veel docenten van de drie opleidingen de onderwijsprioriteit elders dan bij het meer inclusief maken van het eigen onderwijs.

Ook hier zien we overeenkomsten met het onderzoek van Boogaard en Lalihatu (2024a) naar kennisbenutting op het gebied van studievoortgang. Urgentie van en betrokkenheid bij het thema, de aanwezigheid van netwerken waarin veel kennisdeling plaatsvindt en een organisatiestructuur en -cultuur waarin kennisdeling wordt gefaciliteerd en gewaardeerd, blijken in hun studie naar voren te komen als factoren die bijdragen aan een betere kennisbenutting.

7.2 Kennisbenutting in het licht van de sociaal kapitaaltheorie

Inzicht in hoe kennis benut wordt binnen docententeams, kan gevonden in het werk van Putnam (2000) en Coleman (1988) met betrekking tot sociaal kapitaal. Het uitgangspunt bij de sociaal kapitaaltheorie is dat sociale contacten, verbanden en netwerken tussen actoren (personen of (on) georganiseerde groepen) er voor deze actoren toe doen. In hoofdstuk 2 hebben wij een aantal verwachtingen geformuleerd ten aanzien van kennisbenutting in relatie tot sociaal kapitaal en komen tot een aantal bevindingen.

1. Wij verwachtten meer kennisbenutting binnen docententeams waar een grotere urgentie wordt ervaren om zich te verdiepen in het inclusiever maken van het onderwijs, met andere woorden als kennis met betrekking tot inclusief onderwijs *waarde* heeft binnen een team. Er zijn aanwijzingen dat dit het geval is: opleidingen waar zowel het management als docenten het van belang vinden om aandacht te besteden aan inclusief onderwijs, bijvoorbeeld vanwege persoonlijke betrokkenheid en/ of een veranderende samenstelling van de studentenpopulatie, zijn ook opleidingen waar meer draagvlak is voor inclusief onderwijs en kennis meer wordt benut. Overigens zien we bij een van de bestudeerde opleidingen dat de grote diversiteit binnen de groep studenten bij docenten geen gevoel van urgentie oproept om aan de slag te gaan met inclusief onderwijs. Een diverse samenstelling van de studentenpopulatie blijkt met andere woorden geen voldoende voorwaarde te zijn om kennis over inclusief onderwijs van waarde te laten zijn voor docenten.

2. Wij verwachtten dat kennis over inclusief onderwijs meer benut zal worden binnen teams waar collega's elkaar makkelijker weten te vinden en er meer *wederzijds vertrouwen* is, dan binnen teams waarbij dit minder het geval is. Er zijn tot op zekere aanwijzingen dat dit het geval is: aan de ene kant zien we dat docenten die zich willen inzetten voor inclusief onderwijs elkaar weten te vinden (maar niet altijd!). Aan de andere kant kan een inclusief onderwijs gezind opleidingsmanagement er niet zonder meer op vertrouwen dat alle docenten uit het team zich hiervoor ook wil inzetten. Binnen een opleidingscontext waar docenten zelfsturend zijn, blijken veel docenten andere prioriteiten te hebben dan het inclusiever maken van hun onderwijs (wat overigens niet wil zeggen dat zij inclusief onderwijs niet van belang vinden. Het kan gebeuren dat zij inclusief onderwijs wel belangrijk vinden, maar -mede of vooral vanwege tijdgebrek- andere prioriteiten stellen).

3. Wij verwachtten dat er meer kennisbenutting zal plaatsvinden op het terrein van inclusief onderwijs, als leden van docententeams hierover niet alleen contacten hebben met collega's binnen het team *(binding)*, maar ook kennis opdoen bij contacten en in netwerken buiten de eigen opleiding *(verbinding)*. Er zijn aanwijzingen dat dit het geval is: opleidingen met meer (interne) binding en (externe) verbinding met betrekking tot inclusief onderwijs, zijn ook opleidingen waar meer initiatieven worden ondernomen en waar initiatieven plaatsvinden verspreid over meer verschillende terreinen.

Bovenstaande uitkomsten vormen een indicatie dat binnen een opleidingsomgeving waar meer inclusief onderwijs gerelateerd sociaal kapitaal aanwezig is, kennis met betrekking tot inclusief onderwijs ook beter wordt benut. We merken daarbij op dat binnen een dergelijke omgeving (wederzijds) vertrouwen aanwezig is en docenten zich veilig voelen om ervaringen, vragen en kennis met betrekking tot inclusief onderwijs te delen.

7.3 Aanbevelingen

Op basis van de resultaten uit ons onderzoek formuleren wij de volgende drie aanbevelingen om kennis met betrekking tot inclusief onderwijs beter te benutten binnen docententeams.

Aanbeveling 1: Structureel agenderen urgentie van inclusief onderwijs

Wij bevelen opleidingsmanagement en docenten die het onderwijs (binnen hun team) inclusiever willen maken aan om de urgentie van het thema inclusief onderwijs structureel te agenderen. Op deze manier is inclusief onderwijs een blijvend aandachtspunt. Naar verwachting zullen de betrokkenheid en het draagvlak zich dan op termijn verbreden binnen docententeams. Inclusief onderwijsinspanningen zullen dan niet beperkt blijven tot de beperkte groep docenten die vanuit zichzelf gemotiveerd is om zich hiervoor in te zetten, maar zich ook uitbreiden naar docenten die aanvankelijk andere prioriteiten hadden. Deze aanbeveling is ook terug te vinden bij Boogaard en Lalihatu (2024b) , die het belang benadrukken van het 'herhalen van de boodschap' om kennisbenutting te verhogen. Wij benadrukken dat het onvoldoende is om bij de agendering van inclusief onderwijs alleen te wijzen op het belang van inclusief onderwijs. Minstens zo belangrijk is dat beargumenteerd wordt waarom aandacht voor inclusief onderwijs urgent is. Zo zou gewezen kunnen worden op het steeds diverser worden van de studentenpopulatie. De vraag kan vervolgens worden opgeworpen of het huidige onderwijs dat de opleiding aanbiedt nog voldoet om studenten uit verschillende groepen gelijke kansen op studiesucces te bieden. Antwoorden op deze vraag kunnen aanzetten tot het vrijmaken van tijd (voor veel docenten is tijd schaars) om tot vervolgstappen te komen.

Gezien de mogelijke weerstand binnen docententeams tegen het meer inclusief maken van het onderwijs (geluiden als 'inclusief onderwijs is lastig, gedoe, niet relevant, 'geen tijd voor'), adviseren wij om het thema te framen als een professionaliseringskans. Vanuit dit perspectief wordt kennis omtrent inclusief onderwijs gezien als meerwaarde en helpt het docenten zich verder te ontwikkelen tot onderwijsprofessionals die toegerust zijn om de diverse studentenpopulatie van vandaag de dag goed te kunnen bedienen.

Aanbeveling 2: Betere benutting van bestaande kennis-infrastructuur

In aansluiting op de vorige aanbeveling, adviseren wij om de bestaande kennis-infrastructuur op opleidingen beter te benutten met betrekking tot inclusief onderwijs. Uit het onderzoek komt naar voren dat docenten in diverse settings, van formele structureel belegde teamoverleggen tot spontane wandelganggesprekjes, onderwijskennis uitwisselen met collega's. Momenteel gaat het gesprek tijdens deze ontmoetingen vooral over vakinhoudelijke zaken en minder over onderwijskundige, didactische thema's zoals het ontwikkelen en verzorgen van inclusief onderwijs. De kennis-infrastructuur zou beter benut worden als inclusief onderwijs in veel settings als regelmatig terugkerend thema terugkomt en wordt geagendeerd. Dit biedt docenten meerdere gelegenheden om zich te verdiepen in de vraag wat inclusief onderwijs voor het team inhoudt, welke inspanningen nodig zijn om het onderwijs meer inclusief te maken en om kennis uit te wisselen hoe dit tot stand te brengen. Op deze manier wordt kennis met betrekking tot inclusief onderwijs ook beter geborgd binnen een docententeam.

Aanbeveling 3: Ontwikkelen laagdrempelige kennisproducten

Collega's uit het docententeam vormen een belangrijke bron van kennis. Om kennis met betrekking tot inclusief onderwijs te benutten, is het dus zaak om deze kennis een docententeam binnen te krijgen. Volgens Boogaard en Lalihatu (2024b) zijn docenten eerder geneigd (onderzoeks)kennis tot zich te nemen wanneer:

- kernpunten kort en overzichtelijk zijn geformuleerd;
- kennis theoretisch is onderbouwd en is voorzien van inspirerend praktijkvoorbeelden
- in verschillende vormen verschijnt (zoals infographics, publiekssamenvattingen en/of onderzoeksrapporten).

Wij bevelen in navolging van Boogaard en Lalihatu (2024b) aan om kennis omtrent inclusief onderwijs, gegoten in de hierboven staande vorm, via verschillende kanalen te verspreiden, bijvoorbeeld sociale media, nieuwsbrieven en onderwijskundigen en onderwijskundige diensten van universiteiten en hogescholen. Dit vergroot de kans dat docenten die zich betrokken voelen bij het thema inclusief onderwijs, deze kennis vinden en vervolgens kunnen delen met collega's binnen het docententeam.

LITERATUUR

Barton, L. (1997). *Inclusive education: Romantic, subversive or realistic?* International Journal of Inclusive Education, 1 (3), 233-234

Boogaard, M. & J. Conijn, (2022) *Kennisbehoeften toegankelijkheid hoger onderwijs. Een inventarisatie.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Boogaard, M., & Lalihatu, E. (2024a). *Kennisbenutting door docenten in het hoger onderwijs. Een publiekssamenvatting.* Amsterdam: Kohnstamm Instituut. In opdracht van Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO).

Boogaard, M., & Lalihatu, E. (2024b). *Hoe kan ik als onderzoeker kennisdeling over studievoortgang stimuleren onder docenten?* Amsterdam: Kohnstamm Instituut, Den Haag: Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

Coleman, J.S. (1988). *Social Capital in the Creation of Human Capital.* American Journal of Sociology, 94 (suppl): s95-120.

NRO (2022), *Handleiding Kennisbenutting*, Den Haag: NRO, (geactualiseerde versie i.s.m. Expertisecentrum Beroepsonderwijs). handleiding-kennisbenutting.pdf (nro.nl)

Putnam, R.D. (2000). *Bowling Alone. The Collapse and Revival of American Community*, Simon & Schuster: New York.

BIJLAGEN





BIJLAGE 1

RAPPORTAGES AFZONDERLIJKE OPLEIDINGEN

RAPPORTAGE VERSLAG KENNISBENUTTING INCLUSIEF ONDERWIJS BIJ OPLEIDING HBO A

Er is gesproken met in totaal 5 medewerkers van de HBO A verspreid over een jaar. De 5 respondenten bestaan uit docenten, een teamleider en respondenten die naast hun docentschap een rol hebben in een curriculumcommissie. De gesprekken zijn in groepsverband en één op één gevoerd zowel online als offline.

Algemeen

Kennisbenutting in het kader van Inclusief Onderwijs (IO) lijkt een fase te zijn die voor de opleiding (nog) niet van toepassing is.
De input voor IO is vooral op individuele basis van een docent. Een ondersteunende factor hierbij voor individuele docenten is concrete input vanuit de opleiding. De input voor een opleiding is voornamelijk op inhoudelijke basis, e.g. competenties die direct bijdragen aan de inhoudelijke kennis van het vakgebied worden opgenomen in leerdoelen waarbij competenties die daar niet direct aan bijdragen niet worden meegenomen, en die vormen dan ook meteen de kaders voor onderwijsontwikkeling. Omdat de basis vooral op vakinhoud is gebaseerd, bijvoorbeeld in de beschrijving van een landelijk BOKS (Body of Knowledge and Skills), zijn de kaders voor onderwijsontwikkeling ook alleen op vakinhoud gebaseerd. Voor de meeste docenten geldt dat zij deze kaders volgen, met name vanwege de ervaren tijdsdruk die bij onderwijs(ontwikkelingen) komen kijken. Een aantal individuele docenten, waaronder een deel van de respondenten, ervaart dat bepaalde D&I thema's niet tot weinig aan bod komen in het onderwijs. Het zijn deze individuele docenten die de behoefte voelen om de betreffende D&I thema's in het onderwijs in te bedden. Het hangt daarmee meer aan personen dan dat het actief vanuit de opleiding of vanuit onderwijsontwikkeling wordt gestimuleerd. Als voorbeeld wordt gegeven dat er een leergang didactisch coachen is ontwikkeld, waarin het thema D&I volledig ontbreekt. Dit schetst in grote lijnen de fase waarin het team van HBO A zich bevindt.

Over de context voor Inclusief Onderwijs

Er zijn geen duidelijke structuren die de aanwezigheid van D&I thema's in het onderwijs waarborgen. De input van D&I thema's moet het vooral hebben van individuele docenten. Daarbij is het van belang dat een betreffende docent een sleutelrol vervult om te waarborgen dat deze D&I thema's mee worden genomen in het onderwijs. Voor HBO A zijn dit de rollen die een coördinerende functie betreffen, ofwel binnen een werkgroep dan wel een overkoepelende functie (stagecoördinator bijvoorbeeld).

De respondenten geven allen tijdens een gezamenlijke sessie aan dat het enorm helpt om een duidelijke richtlijn/afspraak te hebben vanuit het MT waarin concreet beschreven staat wat er verstaan wordt onder D&I. Omdat momenteel de input volledig afhankelijk is van individuele docenten is er bij de betreffende docenten de behoefte aan een concrete D&I afspraak van hogerop (top-down D&I benaderingen). De aanwezigheid van een top-down D&I richtlijn kan ervoor zorgen dat de rest van het docententeam ook de urgentie ervaart om D&I thema's in het onderwijs in te bouwen. In de gesprekken komt naar voren dat respondenten het er over eens zijn dat inclusief onderwijs vanuit verschillende perspectieven kan worden bekeken, bijvoorbeeld dat er representatie is onder docenten en lesmateriaal waar studenten zich in kunnen (h)erkennen en dat studenten zich welkom en thuis voelen binnen een opleiding. En er wordt geconstateerd dat er geen inclusief onderwijsonderwerp is waar expliciet over gesproken wordt; ook niet vanuit het management. Ook krijgen we het aspect tijd terug. Het ontbreekt vaak aan tijd en er moet al zoveel in het onderwijs meegenomen dat er keuzes gemaakt moeten worden. Daarvan geven de respondenten aan dat hun keuze dan ook eerder valt op het voldoen aan de gestelde, vakinhoudelijke, eisen; waardoor de inbedding van D&I thema's vervaagd. Ditzelfde proces zien de respondenten ook terug bij hun collega's.

In 2019 heeft er een onderzoek plaatsgevonden door een lectoraat over hoe studenten de opleiding ervaren en in hoeverre zij zich welkom en thuis voelen. Dit onderzoek had een mooie aanleiding kunnen zijn om het onderwerp binnen de opleiding te integreren, maar met de uitkomsten van dit onderzoek is weinig tot niets gedaan. Eén van de respondenten geeft wel aan dat uit de enquêtes onder studenten blijkt dat die momenteel zich meer thuis voelen dan voorgaande jaren. Tegelijkertijd zijn er ook tegenstrijdige uitkomsten vanuit focusgroepgesprekken waaruit bijvoorbeeld blijkt dat de studentenbinding dalende is. De respondenten geven aan dat er inmiddels vanuit het management meer wordt ingezet op de studentbinding en de verwachting is dat daar een stijgende lijn in te zien zal zijn.

Over (de achtergrond van) concrete initiatieven

In de gesprekken die we met de respondenten hebben gevoerd wordt genoemd dat alleen in jaar 1 het thema diversiteit en inclusie aan bod komt in de vorm van een opdracht dat gaat over persoonlijkheidsdimensies en het reflecteren op deze dimensies.

Over kennisbenutting in relatie tot initiatieven

Het toepassen van kennis aangaande D&I thema's door de respondenten berust voornamelijk op persoonlijke ervaringen en de opgebouwde kennis hierin is afkomstig van de individuele levenservaringen. De respondenten geven aan dat ze hetzelfde zien bij een (klein) deel van de collega's. Daarmee voegen de desbetreffende respondenten, naar eigen zeggen, waardevolle kennis toe die, anders, niet één twee drie paraat is. De persoonlijke drive om de missende D&I thema's in het onderwijs te krijgen is daarmee een garantie dat het daadwerkelijk wordt doorgevoerd. Mits degene met deze input inderdaad een sleutelrol bekleedt. Een andere manier waarop kennis benut wordt is de onderlinge contact van docenten. Ook hierin wordt de tijdsdruk genoemd als belemmerende factor. Een voorbeeld aangehaald door één van de respondenten: de aanwezigheid in de docentenkamer van collega's die onderling een gesprek aangaan geeft in de context van de docentenkamer aanleiding tot het uitwisselen van ervaringen en daarmee vaak ook kennis. Deze uitwisseling van kennis is echter geheel gebaseerd op willekeur: het, per toeval, treffen van een collega in de docentenkamer waarmee

in je gesprek raakt. Voor grotere teams is daarmee de kans kleiner dat men elkaar treft, e.g. je komt tussen de lessen door de juiste persoon tegen die met dezelfde vraagstukken zit of die al een oplossing(srichting) heeft voor hetzelfde vraagstuk. En daarmee is er sprake van een kleinere kans op kennisuitwisseling. Er is niet een duidelijk ingangspunt te noemen waar docenten hun kennis ophalen. Het lijkt vooral een persoonlijke keuze te zijn en als het een onderwerp of thema is wat op dat moment speelt.

Een volgend hulpmiddel die de uitwisseling van kennis bevordert is het duidelijk communiceren van de intentie wanneer een individu een onderwerp gelieerd aan D&I deelt met het team, met name wanneer dit aansluit op maatschappelijk gevoelige thema's zoals bijvoorbeeld discriminatie. Als er geen sprake is van concrete randvoorwaarden wordt dat immers minder makkelijk aangenomen door teamleden, vooral als het een maatschappelijk gevoelig thema betreft. In de gevallen waar er geen concrete randvoorwaarden worden gesteld ervaren de respondenten dat collega's die randvoorwaarden invullen op diens persoonlijke ervaringen en dat is geen productieve basis voor verdere kennisuitwisseling, vooral als het maatschappelijk gevoelige thema's betreft; dat werkt verdere polarisatie in de hand en is contraproductief voor de beoogde kennisuitwisseling. Voor bovengenoemde wordt nogmaals benadrukt dat er dan vooral sprake is van tijdsdruk die door teamleden wordt ervaren. Er hebben zich, voor zover besproken tijdens dit onderzoek, geen situaties voorgedaan waarin tijdsdruk geen rol speelde. De vraag die blijft is of tijdsdruk inderdaad van invloed is op kennisuitwisseling of dat de aan-/afwezigheid van concrete randvoorwaarden leidend is voor de kennisuitwisseling.

Een belemmering voor kennisuitwisseling is de emotionele lading van een onderwerp of thema, vaak vanuit de actualiteit van het wereldnieuws. Één van de respondenten geeft aan dat het helpt als iemand in het team dezelfde boodschap overdraagt als de inbrenger. In de praktijk vertaalt zich dit meestal in de verhouding van minderheid vs meerderheid in alle denkbare facetten van het D&I spectrum. Een aantal aangehaalde voorbeelden zijn: man vs vrouw, homo vs hetero, migratieachtergrond vs autochtoon. Het hebben van een 'D&I ally' vergemakkelijkt de acceptatie van een gevoelige boodschap bij een groter team. De leidinggevenden kunnen dit proces ondersteunen door hun steun voor de change agents uit te spreken en middelen ter beschikking te stellen. Daarmee zijn de rollen van de change agents voor het hele team duidelijk en dus ook de significantie van de boodschap. Ten tijde van schrijven is er sprake van meerdere oorlogen die de publieke opinie sterk verdelen. Die polarisatie weet ook de klaslokalen te vinden. Vanuit de maatschappelijke discussie is er een tendens om één van de partijen te bevoordelen. Wanneer een docent diens neutrale positie wilt manifesteren, en daarmee het gesprek tussen studenten en/of collega's aangaande de beladen conflicten wilt bevorderen, doen zich situaties voor waarin dit niet in dank wordt afgenomen door collega's. Met name vanuit een minderheidspositie is het hebben van een ally bevorderend voor het gesprek, en daarmee uiteindelijk de kennisuitwisseling. De respondenten geven aan dat er op basis van dit ally principe een aantal interventies is geweest waarbij binnen de opleiding het gesprek met docenten wordt aangegaan. De verwachting is dat deze opzet zijn weg zal vinden naar het klaslokaal waar ook gevoelige onderwerpen in een veilige omgeving besproken kunnen worden. Bij afwezigheid van een ally blijft verdere interactie tussen docenten vaak uit bij dergelijke gevoelige onderwerpen omdat onderlinge aannames de overhand nemen.

Analyse

De laatstgenoemde beschrijving van belemmering voor kennisuitwisseling en de aanwezigheid van duidelijke kaders en richtlijnen voor de daarbij beschreven oplossing (allies/change agenst) ontbreekt momenteel bij HBO A. Daar is geen sprake van concrete afspraken en/of kaders omtrent D&I. Dat maakt de kennisuitwisseling tussen docenten lastiger aangezien change agents tegen deze obstakels lopen, aldus de onderzoekers.
De respondenten geven aan hierbij behoefte te hebben aan een concrete afspraak omtrent D&I. Daarmee kunnen meetbare doelen worden geformuleerd waarvoor vervolgens een actieplan kan worden uitgevoerd. Ook in de curriculum commissie is het thema diversiteit en inclusie geen onderwerp van gesprek.

De respondenten geven aan dat er recent wijzigingen zijn doorgevoerd bij de opleiding waardoor het management gevoeliger is voor D&I thema's en de inbedding daarvan in het curriculum. Daarin ontbreekt het nog aan concrete randvoorwaarden, zoals dat wel het geval is bij de Body of Knowledge and Skills. Voorbeelden van de toegenomen gevoeligheid van het management is de inzet op studentbinding. Uiteenlopende resultaten geven deels aan dat de studenten zich thuis voelen en tegelijkertijd zijn er ook trends te herkennen van een afnemende studentbinding. Het nieuwe curriculum betekende grotere klassen die hoogstwaarschijnlijk de voornaamste reden zijn voor de afnemende studentenbinding. Daarvoor wordt er extra tijd geraamd in SB (studiebegeleiding) en meer tijd die los staat van de vakinhoud, denk daarbij aan meer borrels en/of excursies. Gezien de tijdsdruk die door de meeste docenten wordt ervaren is er een duidelijk behoefte aan concrete richtlijnen aangaande D&I vanuit de leidinggevenden. Een succesverhaal hierin is de extra aandacht voor stagediscriminatie die inmiddels ook hogeschoolbreed wordt ingezet om veranderingen daarin te bevorderen.

RAPPORTAGE KENNISBENUTTING INCLUSIEF ONDERWIJS OPLEIDING HBO B

Dataverzameling:

- Aantal respondenten: 20
- Ronde 1: 4 interviews (maakt deel van een eerder onderzoek over inclusief onderwijs binnen de opleiding) (voorjaar/zomer 2023)
- Ronde 2: 1 focusgroep (najaar 2023), 1 dubbelinterview (winter 2023)
- Ronde 3: 3 interviews (voorjaar 2024)

Naast deze geplande interviews hebben de onderzoekers informele gesprekken gevoerd met verschillende mensen uit het team (bestaande uit ongeveer 30 mensen).

Algemeen

De opleidingscultuur kan worden gekarakteriseerd als open, warm en waar wel degelijk bewustzijn bestaat voor het thema D&I. Grootste struikelblok is de factor tijd, na een gezamenlijke sessie of training over D&I leidt de overgang tot de orde van de dag tot een vermindering van de focus op D&I. Het urgentiebesef is slechts van tijdelijke aard.

Over de context voor Inclusief Onderwijs

Volgens de respondenten houdt inclusief onderwijs in dat iedereen telt, achtergrond maakt niet uit. Verschillen mogen er zijn op alle gebieden en het is juist een goed punt dat er verschillen zijn. Iedereen moet zich thuis kunnen voelen en zichzelf kunnen zijn. De docent moet wel in staat zijn om op die verschillen in te spelen. Het onderwijs moet iedereen gelijkwaardig behandelen en open staan voor verschillende perspectieven.
Het CvB van de hogeschool hecht veel waarde aan diversiteit en inclusie en inclusief onderwijs. Het is een belangrijk element in het strategisch plan van deze hogeschool. Binnen de hogeschool zijn er verschillende partijen bezig met dit thema, waaronder een lectoraat en een werkgroep D&I.

HBO B is momenteel bezig met het ontwikkelen van een geheel nieuw curriculum en sinds het voorjaar van 2023 is het lectoraat actief betrokken met als opdracht om het thema inclusief onderwijs een duidelijke plek te geven binnen dit nieuwe curriculum. Daarvoor is er in het voorjaar 2023 een kwalitatief onderzoek uitgevoerd om in kaart te brengen op welke manier HBO B aandacht geeft aan inclusief onderwijs. Uit het onderzoek blijkt dat HBO B niet actief bezig is geweest met inclusief onderwijs. In het team kwam naar voren dat er eigenlijk nooit over werd gesproken onderling en dat er weinig aandacht voor was/is. Er zijn wat individuele docenten die ermee bezig zijn (dit komt later nog ter sprake) maar over het algemeen leeft het thema niet in het team.

Door inclusief onderwijs in het nieuwe curriculum een rol te laten spelen en actief de samenwerking hierin op te zoeken met het lectoraat laat het opleidingsmanagement zien dat zij waarde hechten aan inclusief onderwijs. Aan de andere kant blijkt uit ervaring dat er te weinig tijd is om de docenten of het management te professionaliseren op dit gebied. Juist door de

komst van het nieuwe curriculum ervaren medewerkers veel druk en te weinig tijd en ligt de prioriteit niet bij het thema inclusief onderwijs.

Een belangrijke factor is zowel de docenten- als de studentenpopulatie van HBO B. Diversiteit wordt door docenten vooral gedefinieerd als culturele of etnische diversiteit en deze vorm van diversiteit is er bijna niet bij zowel de studenten- en de docentenpopulatie. Er is 1 collega met een Surinaamse migratieachtergrond en 1 collega met een Marokkaanse migratieachtergrond. Deze zeer beperkte diversiteit wordt door veel docenten genoemd als een belemmering om het te hebben over inclusief onderwijs. De zgn. 'monotone' studentpopulatie daagt bovendien niet uit om bezig te zijn met inclusief onderwijs.

Tijd wordt ook vaak als belemmerende factor genoemd om specifiek aandacht te besteden aan inclusief onderwijs. Volgens de docenten lijkt hun onderwijs nu op een afvinklijst en hebben zij geen tijd om de studenten echt te leren kennen of een community te vormen. Er is te weinig lestijd en in de beschikbare lestijd moet er heel veel behandeld worden.
Een andere factor die docenten wat voorzichtig maakt om het te hebben over inclusief onderwijs is dat zij merken dat de studentenpopulatie hier niet open voor staat. De uitingen die studenten doen over o,a, de Zwarte Pietendiscussie of LHBTQ- gerelateerde onderwerpen hebben sommige docenten weleens laten schrikken. "Als ik afga op wat ik weleens hoor aan meningen in de klas, daar schik ik wel van".

Over (de achtergrond van) concrete initiatieven
Er zijn binnen het team twee docenten die zich actief bezigouden met het thema inclusief onderwijs. Zij hebben zich aangesloten bij een samenwerkingsverband van gelijke opleidingen van andere hogescholen. Dit is een netwerk waarbinnen kennis en ervaringen onderling en met de beroepspraktijk wordt gedeeld. Deze docenten en nog een collega met affiniteit met het onderwerp (in totaal drie docenten) hebben afgelopen jaar samengewerkt met het lectoraat aan het nieuwe curriculum met als focus inclusief onderwijs.
Bovengenoemde docenten hebben op teamdagen ruimte gevraagd voor het thema inclusief onderwijs. In dat kader zijn er in totaal drie sessies gehouden door het lectoraat over inclusief onderwijs. Deze sessies waren vooral gericht op bewustwording en het bekend maken van het thema inclusief onderwijs door middel van concrete voorbeelden. Daarnaast is er een initiatief geweest van een andere docent die de training Dialoog onder Druk heeft gevolgd om hierover te vertellen op een van de teamdagen. Dit initiatief is niet doorgegaan door andere prioriteiten waardoor er geen tijd voor vrijgemaakt werd op een teamdag.

Tot slot zijn er wel individuele docenten of studenten geweest die vragen hadden over hoe om te gaan met de oorlog in Gaza. Zij hebben het hierover gehad met de bovengenoemde docenten maar daar is het vervolgens ook bij gebleven. Er zijn daar geen verdere acties op genomen.

Een opvallend aspect is dat er een hele module Inclusief Onderwijs/Inclusive Education (Engelstalig) bestaat binnen HBO B en wordt gegeven aan internationale en exchange studenten. De docent van deze module woont zelf in het buitenland en doet alles online. Hierdoor heeft zij weinig contact met haar collega's en de meeste collega's weten niet van het bestaan van deze module. Zij gaf aan dat ze voelt dat er weinig interesse is vanuit collega's en dat zij zelf ook niet actief met collega's hierover communiceert. "Ik hoor niemand die vragen heeft over inclusief onderwijs en ik voel mij niet geroepen om dit te delen met anderen".
De initiatieven vertonen weinig samenhang. Het meest concrete initiatief dat heeft geleid tot het bespreken van inclusief onderwijs in het team is het uitnodigen van het lectoraat door de bovenstaande docenten om inhoudelijke sessies over inclusief onderwijs te verzorgen. Deze hadden als doel om het team kennis te laten maken met het thema en het team te inspireren op welke gebieden zij inclusief onderwijs kunnen toepassen. Het team leek enthousiast mee te werken tijdens de sessies en er ontstonden gesprekken waaruit bleek dat het onderwerp vrij nieuw en onbekend is. Er werd expliciet gevraagd naar voorbeelden waar men al mee bezig is

op het gebied van inclusief onderwijs en daar kwamen niet veel specifieke ideeën naar voren. Er werd met veel interesse gereageerd op een boek dat werd uitgedeeld over inclusief onderwijs. Maar er zijn daarna nooit follow-up vragen geweest en teamleden hebben daarna geen contact meer gezocht om bijvoorbeeld vraagstukken te bespreken.

Over kennisbenutting in relatie tot initiatieven
De docent die de module Inclusive Education heeft ontwikkeld haalt haar kennis uit literatuur over bijvoorbeeld racisme, kleur, etc. en eigen ervaring (zij woont in een expat gemeenschap en heeft een Marokkaanse migratieachtergrond).
Andere docenten halen specifieke kennis (bijvoorbeeld over het in transitie gaan) uit hun eigen persoonlijke netwerk en zoeken ook actief informatie hierover op.
De docenten halen hun kennis op bij het samenwerkingsverband van gelijke opleidingen van andere hogescholen, het lectoraat (specifieke literatuur die zij aanbevelen) of andere literatuur. Daarnaast is het lectoraat een kennisbron, maar niet alle docenten zijn in staat (tijdsfactor) om onderzoeksuitkomsten of artikelen die door het lectoraat worden gemaakt te bestuderen. Ook werd door een paar docenten aangegeven: 'onze collega's zijn niet van de theorie en modellen, zij lezen dat allemaal niet'. Dit is ook opgemerkt tijdens sessies waar er soms modellen werden besproken maar toen werd er gezegd: 'wij doen liever iets in plaats van over al die modellen iets te zien'.

Er wordt over het algemeen weinig kennis gedeeld binnen het docententeam over inclusief onderwijs. De docent die de module heeft ontwikkeld en uitvoert deelt geen kennis omdat zij zich daartoe niet geroepen voelt. De docenten die betrokken zijn geweest bij het lectoraat hebben niet actief kennis gedeeld over de inzichten die zij hebben opgedaan op bijvoorbeeld een teamdag of via een nieuwsbrief of een andere structurele wijze. Wel worden zij heel soms door individuele docenten gevraagd om advies of als sparringpartner, bijvoorbeeld over omgaan met de oorlog in Gaza maar dit is minimaal. Een van de betrokken docenten bij het lectoraat zei: 'Eigenlijk komen collega's niet naar mij toe met vragen over inclusief onderwijs'.
De respondenten geven aan het lastig te vinden dit te benoemen. Een voorbeeld is de inclusieve literatuurlijst die op basis van een thema bijeenkomst, waar kennis werd gedeeld, is ontwikkeld.

Over het succes van initiatieven
De opleiding is nog niet zover dat er systematisch wordt gekeken of initiatieven succesvol zijn. Er zijn hier geen uitspraken over gedaan.
De factor tijd blijft een terugkerend aspect om interventies wel of niet in te zetten.

Analyse
Kennisbenutting speelt bij deze opleiding een rol bij het vormgeven van diversiteit en inclusie. De behoefte aan kennis heeft vooral betrekking op interacties tussen en met studenten, maar ook als het gaat om inhoudelijke thema's rondom D&I en praktische kennis die snel in lessen kan worden toegepast. De belangrijkste bronnen waar kennis wordt gezocht en gevonden zijn collega's (gesprekken, reguliere overleggen), soms ook studenten. Deze kennis rouleert hier en daar, maar lijkt niet breed uitgerold en wordt verder niet vastgelegd. Het is vooral 'praktijkleren' op individuele basis die niet opleidingsbreed lijkt te worden gedeeld. De mate van kennisbenutting is afhankelijk van een aantal factoren. De factoren die wij bij deze opleiding aantroffen zijn:

- *Tijd*
  Unaniem stellen docenten dat ze te weinig tijd hebben om hun werk op een goede wijze te kunnen uitoefenen. Dit heeft een direct gevolg voor het tot zich (kunnen) nemen van kennis als het gaat om D&I. Als de reguliere activiteiten alle tijd opslokken, gaan mensen zich niet (in hun vrije tijd) verder ontwikkelen.

- *Nieuw curriculum*
  Er is binnen hbo B een aantal jaar gewerkt aan het ontwikkelen van een nieuw curriculum. Dat heeft een grote weerslag op de docenten die binnen deze opleiding werkzaam zijn, met name als het gaat om werkdruk die daardoor werd verhoogd. Ook is er intern niet bij alle docenten draagvlak voor het vernieuwde curriculum waardoor dit thema de gesprekken en opleidingsoverleggen domineerden. En niet aandacht voor andere thema's zoals D&I.

- *Kennisbronnen voor D&I*
  Vastgesteld kan worden dat de opleiding een open houding heeft ten aanzien van D&I. Een aantal mensen zit in een expertgroep en wordt door de opleiding beschouwd als professionals. In de praktijk is het delen van kennis door deze professionals beperkt. Werkdruk is hierbij het voornaamste bezwaar. 3 docentonderzoekers van HBO B hebben een studiejaar lang samengewerkt met een lectoraat en er is een curriculumscan ontwikkeld en een aantal andere praktische tools, evenals een nieuwe, inclusieve boekenlijst.

- *Infrastructuur voor kennisdeling*
  De opleiding heeft een infrastructuur om onderwijskennis en -ervaring over te dragen en te delen. Er zijn bijvoorbeeld reguliere overleggen van docententeams en de drie docentexperts zijn een belangrijk aanspreekpunt voor collega's op het thema D&I. Daarnaast bestaan er werkgroepen op het thema D&I.

- *Leiderschap met betrekking tot Diversiteit en Inclusie*
  Het leiderschap rondom benutting van Diversiteit en Inclusie kennis kan getypeerd worden als 'laissez-faire'. De onderwijsdirecteur hecht aan de zelfsturing van docenten. Docenten worden tijdens de overleggen van de docententeams of teamtrainingen of ontwikkeldagen bijvoorbeeld attent gemaakt op het bestaan van interventietools, zoals de inclusieve curriculumscan of diversiteitkaarten. Het wordt echter aan eigen inzichten van docenten overgelaten of zij zich in het onderwerp verdiepen en met deze kennis aan de slag gaan. Ook hier geldt dat werkdruk en de ontwikkeling van het nieuwe curriculum structurele aandacht voor D&I in de weg staan.

- *Kennisprioritering in relatie tot Diversiteit en Inclusie*
  Onder respondenten is er behoefte aan kennis rondom Inclusief Onderwijs, met name als het gaat om Inclusief Onderwijs in relatie tot een sociaal veilige leeromgeving en interacties tussen en met studenten. Het is echter de vraag hoe breed het draagvlak is voor deze kennisbehoefte binnen de opleiding. Vakinhoudelijke kennis en de curriculumvernieuwing in algemene zin heeft voor veel docenten meer prioriteit dan kennis omtrent het meer inclusief maken van hun onderwijs.

Wanneer wij de observaties van bovengenoemde factoren combineren, dan blijken er factoren te zijn die kennisbenutting met betrekking tot Diversiteit en Inclusief Onderwijs bevorderen, namelijk de aanwezigheid van kennis(bronnen) en het bestaan van een infrastructuur om kennis te delen, in combinatie met een open cultuur waarin ontwikkeling (op het thema D&I) door het management belangrijk wordt geacht.
Kennisbenutting wordt deels bevorderd met betrekking tot kennisprioritering, namelijk wanneer docenten werk willen maken van Diversiteit en Inclusie, maar stokt bij docenten die andere urgenties ervaren en daardoor andere prioriteiten hebben. Deze laatste groep docenten wordt niet gestimuleerd om prioriteiten te verleggen en de focus te leggen en te houden op D&I.

Zichtbaar is dat de ontwikkeling van een nieuw curriculum een zware wissel heeft getrokken op het team en de tijd voor andere activiteiten behalve het ontwikkelen. In het nieuwe curriculum zit het thema D&I echter wel verankerd door de inspanningen van het lectoraat. In de komende tijd wordt een minor D&I ontwikkeld zodat dit thema blijvend verankerd wordt binnen de opleiding.

RAPPORTAGE KENNISBENUTTING INCLUSIEF ONDERWIJS OPLEIDING WO

Dataverzameling:

- Aantal respondenten: 5, waarvan tijdens het onderzoek 1 uitgevallen respondent is vervangen door een collega. 4 respondenten zijn docent, 1 respondent is de opleidingsdirecteur
- Aantal focusgroepen: 1 (startbijeenkomst)
- Aantal interviews, waarvan 1 dubbelinterview: 11 (verdeeld over 3 rondes. Ronde 1 najaar 2023, ronde 2 winter 2024, ronde 3 voorjaar 2024)

Over de context voor Inclusief Onderwijs

Inclusief onderwijs wordt door de respondenten geassocieerd met het bieden van een veilige leeromgeving waarin iedereen zichzelf kan zijn, dat iedereen van dezelfde waarde is en dat studenten dat ook onderling van elkaar zien. Dat betekent van de kant van docenten dat zij moeten proberen hun studenten met een open mind tegemoet te treden.

De onderwijscontext is op een aantal punten faciliterend om initiatieven in het kader van inclusief onderwijs te ontplooien. Zo laten respondenten weten dat opleidingen en medewerkers op centraal niveau subsidie kunnen aanvragen voor het ontwikkelen van initiatieven. Bij opleiding WO gebeurt dat nu bij de doorontwikkeling van de Toolbox Inclusief Onderwijs en aandacht voor het thema 'hidden curriculum'. Verder vindt het opleidingsmanagement Inclusief Onderwijs een belangrijk thema, getuige de groep docenten die de gelegenheid krijgt om zich met diversiteit en inclusie bezig te houden, en wordt docenten de ruimte geboden om initiatieven te ontplooien en te delen, zoals bijvoorbeeld gebeurt bij de eerder genoemde Toolbox Inclusief Onderwijs. Het wordt aan de verantwoordelijkheid en inzichten van docenten overgelaten wat zij met deze ruimte doen. Enkele respondenten vertellen dat deze context te vrijblijvend is, waardoor er weinig zicht is op de breedte van het draagvlak binnen het team, het onduidelijk is wat er binnen het team precies wordt verstaan onder Inclusief Onderwijs, er weinig (gecoördineerde) actie van de grond komt en aandacht voor Inclusief Onderwijs ad hoc en willekeurig van aard is.

De onderwijscontext wordt op een aantal punten als beperkend ervaren. In de eerste plaats wordt gebrek aan tijd als belemmerende factor genoemd om specifiek aandacht te besteden aan inclusief onderwijsvraagstukken. Respondenten hebben onderzoeksverplichtingen en het lesgeven op zich is al een intensieve, tijdrovende taak, mede gezien het grote aantal studenten dat bediend moet worden. Daardoor is het ook een uitdaging om een band met studenten op te bouwen. Door tijdgebrek is er ook weinig gelegenheid om met collega's een verdiepingsslag te maken op het terrein van inclusief onderwijs. Zo lukt het niet goed om het met elkaar te hebben hoe de opleidingsvisie zich verhoudt tot inclusief onderwijs en hoe dit vertaald kan worden in de onderwijspraktijk. Een tweede door respondenten genoemde belemmerende factor is de weerstand van een aantal collega-docenten. Hoewel er binnen het team welwillendheid is met betrekking tot inclusief onderwijs zijn er ook collega's, vooral die al langere tijd onderwijs verzorgen, die weinig flexibel zijn om in hun onderwijs mee te bewegen met de veranderde dynamiek als gevolg van de toegenomen diversiteit binnen studentenpopulatie. Zij zijn weinig sensitief en empathisch in de omgang met studenten en de manier waarop thema's in de klas worden besproken. In overleggen kunnen deze docenten volgens een van de respondenten zich storend dominant en provocerend gedragen. Een derde belemmerende factor zijn maatregelen die op centraal universiteitsniveau worden vastgesteld.

Een voorbeeld zijn de tentamenperiodes, waarbij er op opleidingsniveau weinig flexibiliteit is om het tentamenrooster aan te passen (als de tentamenperiode bijvoorbeeld blijkt samen te vallen met de Ramadan). Een van de respondenten ziet belemmeringen bij het plannen van Diversiteit en Inclusie-cursussen, -trainingen of -workshops. Volgens deze respondent moet de opleiding deze namelijk binnen de universiteit afnemen en is er geen mogelijkheid om hiervoor externe partijen in te schakelen. Hierdoor is er minder flexibiliteit om dergelijke professionaliseringsbijeenkomsten in te roosteren. Overigens spreekt een andere respondent

over de mogelijkheden die worden verkend om een training te volgen die wordt verzorgd door een andere universiteit.

Ontwikkelingen in de samenstelling van de studentenpopulatie veroorzaakt volgens respondenten een zekere urgentie onder (een deel van de) docenten om meer aandacht te besteden aan Inclusief Onderwijs. Een ontwikkeling die wordt genoemd zijn aanpassingen in de selectiereglementen waardoor de instroom van HBO-studenten toenam, die met name in jaar 2 tegen studieobstakels blijken op te lopen. Verder is meer aandacht gekomen voor 1e generatiestudenten (vraagstukken omtrent 'hidden curriculum') en valt het respondenten op dat de groep mondige studenten veel groter wordt. Dit is een groep studenten met een verongelijkte basishouding, die snel de escalatieladder beklimmen en zich beroepen op hun recht op goed onderwijs. De vraag is hoe je hier als individuele docent en als opleiding mee omgaat. Daarnaast zijn de laatste tijd neurodiversiteit en mentale gesteldheid van studenten meer op de radar gekomen (in hoeverre kunnen aanpassingen worden gedaan en tot hoever kan er met deze studenten rekening worden gehouden?). Ook de diversiteit onder studenten naar etnisch-culturele en religieuze achtergrond is toegenomen.

In de ervaring van de respondenten brengt een verandering in studentensamenstelling een andere dynamiek op de opleiding met zich mee in de interactie tussen studenten en de interactie tussen studenten en docenten. Dit komt bijvoorbeeld doordat studenten steeds vaker afkomstig zijn uit of zich verwant voelen met groepen waar gevoelige discussies in de klas over gaan, zoals de Gaza-kwestie of laaggeletterdheid. Het brengt volgens respondenten de nodige uitdagingen mee hoe docenten zich tot deze steeds diverser wordende studentenpopulatie kunnen verhouden qua omgang en sensitiviteit en te zorgen voor een veilig leerklimaat.

Over (de achtergrond van) concrete initiatieven

Initiatieven op de opleiding richten zich met name op interacties met en tussen studenten. Bijvoorbeeld hoe je discussies in goede banen leidt zonder zelf te willen overtuigen en normatief te zijn (normatieve uitspraken door docenten kunnen studenten zich buitengesloten laten voelen) of hoe je al je studenten tijdens werkgroepen activeert. Zo neemt een respondent bewust een uitnodigende in plaats van confronterende houding aan bij het stellen van vragen aan studenten tijdens werkgroepen. Deze respondent geeft studenten ook de gelegenheid om direct na een onderwijsbijeenkomst schriftelijk feedback te geven op deze bijeenkomst en heeft zij een student met een functiebeperking tijdens het schrijven van de eindscriptie begeleid en ervoor gezorgd dat de meelezer meer begrip voor de situatie van deze student kreeg. Een andere respondent heeft bij aanvang van het blok aan studenten gevraagd hoe zij aangesproken willen worden, om het signaal af te geven dat hij respectvol met ze wil omgaan. Een derde respondent wil een veilige leeromgeving creëren door studenten expliciet de boodschap mee te geven dat onderwijsbijeenkomsten zijn bedoeld om te leren (uit je comfort zone stappen), maar wel met als randvoorwaarde een setting waarbinnen iedereen zich veilig voelt, en dat studenten altijd bij haar terecht kunnen mocht dit niet het geval zijn. Daarbij geeft zij uitleg waarom zij direct is in de omgang, zodat studenten weten wat er achter haar directheid zit.

Ook op andere gebieden worden er initiatieven genomen, bijvoorbeeld als het gaat om cursusmateriaal. Een respondent, die zich sterk maakt voor inclusiever onderwijs en ook in D&I commissies en overlegorganen zit, zet zich in voor het herzien van vakken, het introduceren van diverse casussen in het onderwijs en het creëren van bewustzijn bij docenten. Deze respondent heeft ook een subsidie ontvangen voor het (door)ontwikkelen van de reeds voor docenten beschikbare Toolbox Inclusief Onderwijs, een webpagina met tips en tricks over hoe onderwijs inclusiever kan worden vormgegeven, hoe je als docenten kunt omgaan met uitdagende situaties in de klas en wat je kunt doen om een veilige leeromgeving te creëren. Een collega-respondent heeft voorbeelden en namen/geslacht in lesmateriaal en tentamens meer divers gemaakt en probeert in de lessen ook rekening te houden met het verschil in onderwijstradities waar studenten uit voortkomen. Zo zijn studenten uit bijvoorbeeld Azië veel minder bekend

met de Nederlandse situatie dan studenten met een Nederlandse achtergrond. Hoewel er initiatieven op curriculumniveau worden genomen, constateert het opleidingsmanagement tegelijkertijd dat er meer gedaan kan worden in het curriculum zelf, bijvoorbeeld als het gaat om opdrachten of literatuur, waarbij ook erkend moet worden dat je afhankelijk bent van de literatuur die beschikbaar is, wat bij relatief kleine thema's beperkt kan zijn.

Enkele structureel gerichte initiatieven, die ook vanuit het opleidingsmanagement worden ondersteund, zijn voorlichtingsbijeenkomsten/workshops voor aankomende 1e generatiestudenten (was er voorheen ook voor aankomende studenten met een HBO-achtergrond) en het mentorsysteem waarin ouderejaars eerstejaars begeleiden bij hun beginfase van de studie. De voorlichtingsbijeenkomsten/workshops zijn ontstaan vanwege de vragen die werden gesteld tijdens de reguliere voorlichtingsbijeenkomsten. Deze betroffen vaak onderwerpen die sterk HBO- of eerstegeneratiestudenten gerelateerd waren. Het mentor/buddysysteem wordt door de opleiding gezien als een manier om het gevoel onder studenten te bevorderen dat zij onderdeel uitmaken van een leergemeenschap (sense of belonging). Aankomende mentoren moeten op deze functie solliciteren en krijgen instructies voordat zij daadwerkelijk aan de slag gaan.

Initiatieven worden in de ogen van de respondenten vooral genomen door docenten die zich betrokken voelen bij het thema Inclusief Onderwijs. Een aantal respondenten laat weten dat deze betrokkenheid persoonlijk van aard is. Zo is een respondent functiebeperkt en heeft een andere respondent tijdens de adolescentie dingen meegemaakt die een negatieve impact hadden op de 'sense of belonging'. Daarnaast voelen respondenten urgentie: een voor respondenten belangrijke ontwikkeling is de veranderde dynamiek op de opleiding vanwege een andere generatie studenten. Zij merken dat normen, waarden, omgangsvormen en gezagsverhoudingen die voorheen vanzelfsprekend waren niet meer vanzelfsprekend zijn voor bepaalde nieuwe groepen studenten. Docenten moeten zich opnieuw verhouden tot deze studenten. Verder leeft er onder respondenten de vraag hoe inclusief je nog bent als docent, met de voor jou vertrouwde manier van lesgeven. Biedt dit nog wel een veilige leeromgeving voor studenten van vandaag de dag? Dit zijn belangrijke drijfveren voor respondenten om te reflecteren op het eigen onderwijs en aandacht te besteden aan de interactie tussen en met hun studenten, en aan het scannen op diversiteit en inclusie van in lesmateriaal en toetsen. Twee respondenten wijzen er verder op dat de initiatieven die zij ondernemen ook bedoeld zijn om de handelingsverlegenheid en het gebrek aan sensitiviteit onder collega's weg te nemen en ze op deze manier vaardiger te maken in het inclusief omgaan met een divers samengestelde klas.

De docentrespondenten geven aan behoefte te hebben aan training en/of coaching op het terrein van inclusief onderwijs. Het opleidingsmanagement merkt deze groeiende behoefte onder docenten op, vooral aan workshops of trainingen over het voeren van moeilijke gesprekken met studenten en het bespreekbaar maken van gevoelige onderwerpen. Deze worden verzorgd door het onderwijscentrum van de universiteit. Momenteel wordt er aan gewerkt om deze te organiseren voor docenten van de opleiding.

Over kennisbenutting in relatie tot initiatieven

Een voorname kennisbron voor respondenten zijn collega's aan wie bijvoorbeeld in een-op-een gesprekken, of tijdens overleggen advies wordt gevraagd hoe met bepaalde situaties om te gaan. Daarnaast zijn studenten een kennisbron om het onderwijs meer inclusief te maken. Dit gebeurt bijvoorbeeld via feedback die aan studenten wordt gevraagd -door middel van studentevaluaties of schriftelijke feedback na onderwijsbijeenkomsten- of die studenten vanuit zichzelf geven. Deze feedback kan gaan over het gevoel van veiligheid tijdens werkgroepen of over de manier waarop onderwerpen voor het voetlicht komen. Daarnaast noemen enkele respondenten trainingen of trajecten als het BKO-traject als kennisbron (bijvoorbeeld over stereotypering/beeldvorming of het hebben van hoge verwachtingen van je studenten). Een van de respondenten merkt op dat zij binnen haar BKO-traject een

portfolio opstelde op het gebied van Diversiteit en Inclusie en op deze manier zichzelf dwong om informatie rondom dit thema te verzamelen. Een voorbeeld van een training is een door een respondent gevolgde workshop waarin deelnemers de ervaring meekregen hoe het is om blind te zijn. Daarnaast heeft een respondent een leergang Inclusive Excellence gevolgd bij ECHO, Expertisecentrum Diversiteitsbelied. Verder zijn er contacten buiten de opleiding waar kennis kan worden opgehaald, zoals deelname aan Diversiteit en Inclusie gerelateerde commissies en werkgroepen en andere opleidingsoverstijgende initiatieven. Zo maakt een van de respondenten deel uit van een team, bestaande uit leden van verschillende opleidingen, dat de Toolbox Inclusief Onderwijs aan het door ontwikkelen is. Andere respondenten geven multidisciplinaire vakken en ervaren hoe collega's en studenten van andere opleidingen omgaan met Inclusievraagstukken. Zo vertelt een van deze respondenten dat studenten van een andere faculteit veel meer activistisch en polariserend zijn ingesteld (zij riepen op om mee te doen aan Extinction Rebellion demonstraties) dan de 'eigen' studenten. Naast contacten binnen de universiteit, zijn er ook contacten daarbuiten zoals universiteitsoverstijgende visitatiepanels waarin inclusie als een van de aandachtspunten wordt behandeld. Verder vertelt een van de respondenten dat er momenteel contacten lopen met medewerkers van een andere universiteit om door hen een cursus te laten verzorgen op het gebied van Inclusief Onderwijs. Tot slot wordt er ook gevaren op 'levenservaring en gezond boerenverstand', zoals een van de respondenten het uitdrukt.

Respondenten maken weinig gebruik van (wetenschappelijke) literatuur over diversiteits- en inclusievraagstukken in het hoger onderwijs, hoewel een van hen er op wijst dat dit wel gebeurt als je je daartoe aangezet voelt, wat zij heeft ervaren tijdens haar BKO-traject. Een ander vertelt dat literatuur als voordeel heeft dat het een fundament kan verschaffen voor je eigen handelen en een bevestiging kan zijn van je eigen inzichten en intuïtie.

Een aantal respondenten geeft aan behoefte te hebben aan (verdere) professionalisering op het gebied van inclusief onderwijs, en dat het goed zou zijn om dit samen met collega's te doen. Dit zou dan georganiseerd moeten worden in de vorm van trainingen en/of workshops. Respondenten noemen verschillende manieren waarop in algemene zin kennis op de opleiding wordt gedeeld. Zo zijn er reguliere maandelijkse teamoverleggen en de tweewekelijkse bijeenkomsten voor junior docenten, waarbij docenten bij elkaar komen om ervaringen te delen en elkaar van advies te voorzien. Ook gebeurt het dat meer ervaren docenten bij jongere collega's in de les komen kijken als een soort vorm van peer review. Verder organiseren twee afdelingen bijeenkomsten, waarin docenten met elkaar een bepaald onderwijsonderwerp bespreken. Daarnaast zijn er de informele gesprekken tussen docenten, bijvoorbeeld in de wandelgangen of tijdens lunchpauzes.

Kennisdeling over inclusief onderwijs doet zich tijdens contactmomenten tussen docenten in beperkte mate voor. Een voorbeeld is de disseminatie van de Toolbox Inclusief Onderwijs. Tijdens de reguliere afdelingsoverleggen wordt er tijd gereserveerd om deze Toolbox te pitchen. Voor deze overleggen is gekozen omdat dit een van de weinige gelegenheden is waar veel collega's samenkomen. De respondent die de pitch verzorgt en ook betrokken is bij doorontwikkeling van de Toolbox, vraagt zich echter af of docenten na de overleggen waarin de Toolbox op de agenda stond, hiermee daadwerkelijk aan de slag gaan. Volgens haar is dit geen onwil, maar komt dit vooral vanwege de werkdruk waardoor docenten nauwelijks tot geen tijd hebben om zich in de Toolbox te verdiepen. Andere voorbeelden zijn de teambijeenkomsten, bijeenkomsten van junior docenten en de informele gesprekken tussen docenten. Zo vertelt een van de respondenten dat tijdens deze ontmoetingsmomenten het onderwerp Inclusie Onderwijs zelden ter sprake komt. Gesprekken gaan vrijwel altijd over de onderwijsinhoud, zoals welke opdrachten studenten meekrijgen, maar zelden over de manier waarop inclusief les kan worden gegeven. Dit komt ook omdat deze contactmomenten regelmatig worden aangegrepen om te socializen. Als docenten Inclusie-vraagstukken onder de aandacht brengen dan komt dit vaak vanwege een persoonlijke betrokkenheid, aldus deze respondent. Zo heeft een homoseksuele docent zijn ervaringen als homo-man gedeeld tijdens

een overleg. Een andere respondent heeft Inclusie Onderwijs expliciet onder de aandacht gebracht van haar team in haar functie als vakcoördinator, maar heeft dit verder geen vervolg gekregen. Het kleine groepje docenten dat betrokkenheid toont bij vraagstukken rondom Inclusief Onderwijs weet elkaar te vinden, maar respondenten ervaren vooral dat het informeren over en onder de aandacht van deze vraagstukken de meeste collega-docenten er niet toe aanzet om in beweging te komen en opvolgende acties te ondernemen.

Op basis van eigen ervaringen en informatie uit kennisbronnen proberen respondenten de opgedane kennis toe te passen in praktijk. Dit heeft er bij een aantal respondenten toe geleid dat zij van hun studenten meer willen weten over hoe zij het onderwijs ervaren in termen van sense of belonging en een veilig leerklimaat. Een van de respondenten heeft daarom in de studentevaluaties vragen toegevoegd die verwijzen naar het gevoel van waardering in de groep. Een van de uitkomsten is dat dit gevoel per docent kan verschillen. Een andere respondent heeft studenten de gelegenheid geboden om na onderwijsbijeenkomsten schriftelijke feedback te geven op de bijeenkomst.

Het toepassen van kennis blijkt niet altijd eenvoudig. Zo probeert een van de respondenten BKO-kennis omtrent hoge verwachtingen om te zetten naar praktijk, maar stuit op de volgende vraag: hoe communiceer je je hoge verwachtingen naar studenten en dat je de lat hoog legt, terwijl je tegelijkertijd aan studenten de boodschap wilt overbrengen dat zij fouten mogen maken? Een andere respondent heeft bij een nieuw, interdisciplinair vak ervaren dat er rond het onderwerp laaggeletterdheid onverwacht soms felle, ongenuanceerde discussies werden gevoerd onder studenten. Hierop is besloten om bij een volgende keer meer tijd te reserveren voor dit onderwerp en wetenschappelijke literatuur rondom laaggeletterdheid aan het lesmateriaal toe te voegen.

Over het succes van initiatieven

De opleiding is nog niet zover dat er systematisch en structureel wordt gekeken of initiatieven succesvol zijn. Desondanks noemen respondenten enkele successen. Zo wordt het mentorsysteem door opleidingsmanagement als 'grote winst' beschouwd om de sense of belonging onder studenten, met name eerstejaars, te bevorderen, en is met succes ingegrepen om studenten die vanwege de Ramadan niet konden deelnemen aan tentamens alsnog een toetskans te bieden. Verder heeft het opleidingsmanagement de indruk dat docenten steeds beter weten hoe zij werkgroepen moeten managen om een veilig leerklimaat te creëren, al blijft er behoefte aan professionalisering op dit gebied. Een respondent die vanuit empathie met een uitnodigende, betrokken houding probeert om alle studenten in de werkgroep te activeren en zich welkom te laten voelen, heeft positieve feedback over ontvangen van studenten. Studenten geven in evaluaties aan haar geduldige houding en uitleg van de leerstof zeer op prijs te stellen en ervaren de sfeer tijdens haar lessen als sociaal veilig. Verder merkt een van de respondenten op dat er met een aantal collega's goede stappen zijn gezet om een tentamen meer inclusief te maken door de gebruikte casussen meer divers te maken. Volgens deze respondent was dit initiatief een succes omdat het een initiatief van onderaf betrof van een team betrokken docenten die verder weinig interventies ondervonden van collega's die weerstand voelen tegen Inclusie Onderwijs of van hogere managementlagen.

Daarnaast worden er enkele belemmeringen genoemd die een succesvolle toepassing van initiatieven in de weg kunnen staan. Zo blijkt het moeilijk om docenten aan de Toolbox Inclusief Onderwijs te krijgen. Dit wordt wel geprobeerd tijdens reguliere overleggen, maar het is lastig om docenten hiervoor bij elkaar te krijgen en docenten lijken er weinig gebruik van te maken. Tijd blijkt hier een belemmerende factor te zijn. Verder was er weinig animo voor een inloopspreekuur dat wordt georganiseerd voor (ouders van) eerstejaarsstudenten. Er wordt over gedacht om dit inloopspreekuur op een andere manier te organiseren/in te richten om de deelname te verbeteren.

Bevindingen en aanbevelingen
Inclusief onderwijs worden als belangrijke thema's beschouwd onder de respondenten van deze opleiding. Deze aandacht komt voort uit de constatering dat de studentenpopulatie door de jaren heen steeds meer divers is geworden, waarbij verwezen wordt naar vooropleiding (grotere vanuit het HBO) sociale klasse (1e generatiestudenten), omgangsvormen (mondige studenten), etnisch en culturele achtergrond, neurodiversiteit en genderdiversiteit. Deze constatering heeft tot het inzicht geleid dat er andere competenties van docenten worden gevraagd dan zij voorheen gewend waren in te zetten. Daarnaast is de aandacht voor Inclusief Onderwijs bij een aantal respondenten gebaseerd op persoonlijke drijfveren en ervaringen.

De behoefte aan kennis heeft vooral betrekking op interacties tussen en met studenten en het creëren van een veilig leerklimaat. Maar er is ook aandacht voor het meer divers en inclusief maken van voorbeelden en van casussen die bij tentamens worden gebruikt.
De opgehaalde kennis rouleert, maar lijkt niet breed uitgerold en wordt zelden vastgelegd. Het is vooral 'praktijkleren' op individuele basis. De mate van kennisbenutting is afhankelijk van een aantal factoren. De factoren die wij bij deze opleiding aantroffen zijn:

- *Kennis en kennisbronnen met betrekking tot Inclusie Onderwijs*
  Kennis omtrent Diversiteit en Inclusie is aanwezig op de opleiding. Zo heeft de onderwijsdirecteur een leergang Inclusive Excellence gevolgd, ontwikkelt een van respondenten de curriculumscan Toolbox Inclusief Onderwijs door en hebben andere respondenten zich beziggehouden met Inclusief Onderwijs gerelateerde issues tijdens het BKO-traject. Daarnaast worden zowel collega docenten als studenten gezien als kennisbron. Ook zijn er contacten buiten de opleiding waar kennis kan worden opgehaald, zoals deelname aan commissies en werkgroepen. De onderwijsdirecteur geeft bijvoorbeeld aan binnen de universiteit een breed netwerk te hebben van mensen in allerlei functies en posities.

- *Infrastructuur voor kennisdeling*
  De opleiding heeft een infrastructuur om onderwijskennis en -ervaring over te dragen en te delen. Er zijn bijvoorbeeld reguliere overleggen van docententeams in de Bachelor, afdelingsgerichte docentbijeenkomsten, bijeenkomsten voor junior docenten en individuele gesprekken (gepland of spontaan) tussen docenten.

- *Leiderschap met betrekking tot Diversiteit en Inclusie*
  Het leiderschap rondom benutting van Diversiteit en Inclusie kennis kan getypeerd worden als 'betrokken laissez-faire'. De onderwijsdirecteur hecht aan de zelfsturing van docenten. Docenten worden tijdens de overleggen van de bachelor docententeams bijvoorbeeld attent gemaakt op het bestaan van de Toolbox Inclusief Onderwijs. Maar het wordt aan eigen inzichten van docenten overgelaten of zij zich in het onderwerp verdiepen en met deze kennis aan de slag gaan.

- *Kennisprioritering in relatie tot Diversiteit en Inclusie*
  Zoals gezegd is er onder respondenten behoefte aan kennis rondom Inclusief Onderwijs, met name als het gaat om interacties tussen en met studenten en het creëren van een sociaal veilige leeromgeving. Zij ervaren ook urgentie, omdat veranderingen zich onder hun ogen afspelen. Het is echter de vraag hoe breed het draagvlak binnen de opleiding is voor deze kennisbehoefte. Hier en daar schemert in de antwoorden van respondenten door, dat niet bij alle collega's deze kennisurgentie wordt gevoeld. Vaak is dit geen kwestie van onwil, maar vakinhoudelijke kennis heeft voor veel collega's meer prioriteit dan kennis omtrent het meer inclusief maken van hun onderwijs. In een context waar tijd schaars is vanwege de intensiteit van het lesgeven en het belang dat wordt gehecht aan het doen van onderzoek, moeten keuzes worden gemaakt en lijkt voor veel docenten kennis(benutting) met betrekking tot Inclusief Onderwijs van ondergeschikt belang.

Wanneer wij de observaties van bovengenoemde factoren combineren, dan blijken er in deze case twee factoren te zijn die kennisbenutting met betrekking tot Inclusief Onderwijs bevorderen, namelijk de aanwezigheid van kennis(bronnen) en het bestaan van een infrastructuur om kennis te delen. Kennisbenutting wordt deels bevorderd met betrekking tot kennisprioritering, namelijk wanneer docenten werk willen maken van Inclusief Onderwijs. Docenten voor wie dit opgaat weten elkaar te vinden. Het delen van kennis stokt echter bij docenten die andere urgenties ervaren en daardoor andere prioriteiten hebben. Deze laatste groep docenten, waartoe een meerderheid van het team lijkt te behoren, voelt zich niet aangespoord om prioriteiten te verleggen richting Inclusie Onderwijs, gezien het betrokken laissez-faire leiderschap op dit terrein.

Op basis van bovenstaande bevindingen formuleren wij de volgende aanbevelingen voor opleiding WO om kennisbenutting met betrekking tot Inclusief Onderwijs te bevorderen. Het thema Inclusief Onderwijs kan meer *structureel geagendeerd* worden op de opleiding. Door het regelmatig en vaker als agendapunt op te voeren tijdens bijvoorbeeld reguliere overleggen en bijeenkomsten komt het thema beter op het netvlies te staan van docenten en ontstaat er wellicht een breder gedragen besef van urgentie dan nu het geval is. Daarom is een tweede aanbeveling om kennisbenutting met betrekking tot Inclusief Onderwijs te bevorderen het onder de aandacht brengen van de urgentie van het onderwerp: de samenstelling van de studentenpopulatie is de afgelopen periode op een aantal kenmerken snel en sterk veranderd, waardoor andere competenties van docenten worden gevraagd dan voorheen het geval was. Er wordt bijvoorbeeld steeds meer een beroep gedaan op het sensitieve en empathisch vermogen van docenten, omdat deze vermogens kunnen bijdragen aan een veiliger en kansengelijker ontwikkelklimaat voor een steeds diverser wordende groep studenten. Een derde aanbeveling is om de toegang tot *kennis laagdrempelig* te maken, mede gezien de schaarse tijd die docenten tot hun beschikking hebben naast de uren die zij hebben te besteden aan onderzoekstaken. Dit is mogelijk door de bestaande infrastructuur om kennis te delen vaker te gebruiken voor aan Inclusief Onderwijs verbonden onderwerpen.



BIJLAGE 2

TOPICLIJSTEN FOCUSGROEPEN EN INTERVIEWS

OUTLINE FOCUSGROEP INCLUSIEF ONDERWIJS KENNISBENUTTING DOOR DOCENTENTEAMS

Introductie onderzoek

Uit de Kennisbehoefteanalyse van ETHO blijkt er behoefte te bestaan om kennis rondom IO (Inclusief Onderwijs) vraagstukken beter te ontsluiten. We weten echter momenteel nog te weinig over de wijze waarop kennis op dit moment in de onderwijspraktijk benut wordt. In dit onderzoek willen wij processen rondom de benutting van D&I-kennis in kaart brengen. Centraal staat de vraag hoe IO-kennis wordt gevonden, toegepast en gedeeld.

Centrale onderzoeksvraag:
Op welke manier krijgt het thema inclusief onderwijs concreet vorm binnen de onderwijspraktijk van docententeams in het hoger onderwijs en welke rol speelt kennisbenutting daarbij?

Tijdens de focusgroep leggen we de volgende 3 vragensets voor

1. Vragen over de context voor Inclusief Onderwijs
   - Wat wordt er binnen een docententeam verstaan onder inclusief onderwijs? En leeft het idee dat dit binnen het docententeam als belangrijk wordt geacht?
   - Als het gaat om inclusief onderwijs binnen het docententeam: over welke doelgroepen gaat het dan?
2. Vragen over (de achtergrond van) concrete initiatieven
   - Worden er al initiatieven genomen op het gebied van Inclusief Onderwijs? Waarom (niet)?
   - Welke initiatieven worden genomen en hoe zijn deze te typeren (bijvoorbeeld individueel of gezamenlijk; gericht op het curriculum, toetsing en/of leerdoelen; gericht op alle studenten of specifieke studentgroepen; gericht op bewustwording of (ook) op gedrag)?
   - Waarom wordt voor specifieke initiatieven gekozen (aanleiding, aanpak, draagvlak) en welke samenhang is er tussen deze initiatieven?
   - Welke invloed heeft de onderwijscontext op het ontplooien van initiatieven in het kader van Inclusief Onderwijs?

3. Vragen over het succes van initiatieven
   - Wanneer worden initiatieven door de docententeams als succesvol beschouwd?
   - Hoe ‘meet’ men als docententeam het succes van initiatieven?

LEIDRAAD INTERVIEWS DOCENTEN INCLUSIEF ONDERWIJS KENNISBENUTTING DOOR DOCENTENTEAMS

Voor de interviewer: benadrukken dat het interview is bedoeld om inzicht te krijgen in hoe docenten kennis op het gebied van Inclusief Onderwijs vinden, toepassen en delen. We willen weten waarom inspanningen succesvol zijn, maar zeker ook waarom inspanningen niet of minder goed lukken.

- Zijn er al initiatieven die je onderneemt op het gebied van Inclusief Onderwijs, of ben je van plan dit te doen/heb je ideeën hierover?
- Om wat voor initiatieven/ideeën gaat het? (bijvoorbeeld gericht op het curriculum, toetsing en/of leerdoelen; gericht op alle studenten of specifieke studentgroepen; gericht op bewustwording of (ook) op gedrag; doe je het alleen of samen met collega’s)?
- Vragen over kennisbenutting op het gebied van Inclusief Onderwijs (ter toelichting: het gaat om kennis in brede zin: kennis die je opdoet uit de literatuur, maar ook in gesprekken met bijvoorbeeld collega’s, tijdens workshops/seminars, via (vak)tijdschriften, internet, TV en ga zo maar door).

a) Ben je al zoek gegaan naar kennis op het gebied van Inclusief Onderwijs?

Zo ja:

- ☐ Hoe ben je op zoek gegaan naar deze kennis?
- ☐ Wie of wat helpt je/heeft je geholpen in je zoektocht naar kennis, en wat ervaar je als belemmerend?
- ☐ Heb je kennis gevonden?
- ☐ Hoe ben je aan deze kennis gekomen?
- ☐ Was deze kennis bruikbaar voor je? Waarom wel/niet?
- ☐ Heb je deze kennis al kunnen toepassen/ kunnen omzetten in concrete acties? (Eventueel een voorbeeld geven)? En hebben deze acties tot nu toe geleid tot wat je ervan hebt verwacht of gehoopt? Waarom wel/niet
- ☐ Wie of wat helpt je/heeft je geholpen in het toepassen van kennis, en wat ervaar je als belemmerend bij het toepassen van kennis?
- ☐ Deel je je kennis binnen het docententeam? En wat zijn je ervaringen daarbij (waarom lukt dit, waarom lukt het niet)?

Zo nee:

- ☐ Kun je vertellen waarom je dat nog niet hebt gedaan? Welke factoren ervaar je hierbij als belemmerend (en waarom)?
- ☐ Ben je van plan om de komende tijd op zoek te gaan naar kennis? Heb je een idee hoe je dat gaat aanpakken?