



Inclusie als kern en keten

Een position paper over inclusief curriculum,
inclusieve leer- en werkomgevingen en
onderwijskwaliteit in het hoger onderwijs

Wergroep Inclusief Curriculum

Adviescommissie Divers en Inclusief Hoger Onderwijs en Onderzoek

Samenvatting

De opdracht van het hoger onderwijs is studenten op te leiden tot professionals die kunnen functioneren in een complexe, diverse en veranderende samenleving. Dit vraagt om inclusief onderwijs dat recht doet aan verschillende perspectieven, ervaringen, omstandigheden en manieren van leren. Daarbij gaat inclusie over meer dan toegankelijkheid alleen. Het gaat over onderwijs waarin studenten daadwerkelijk kunnen deelnemen, zich erkend en verbonden voelen, invloed kunnen uitoefenen op hun leeromgeving en gelijke kansen krijgen om zich te ontwikkelen en door te stromen naar het werkveld. Inclusie raakt zo aan de kern van Artikel 1 van de grondwet, onderwijskwaliteit én aan de verbindende functie van onderwijs tussen opleiding en samenleving.

In deze position paper introduceert de werkgroep het perspectief van inclusie als kern en keten.

Met **kern** bedoelt de werkgroep dat inclusie behoort tot de essentie van kwalitatief onderwijs. Inclusief onderwijs stelt studenten in staat om deel te nemen, zich te ontwikkelen, zich te herkennen in het curriculum, zich veilig te voelen in de leeromgeving en invloed uit te oefenen op de onderwijspraktijk. Daarbij gaat het om meerstemmigheid in kennis, representatie, sociale veiligheid, belonging, toegankelijke didactiek en toetsing, en erkenning van verschillen zonder deze te problematiseren.

Met **keten** bedoelt de werkgroep dat duurzame verankering van inclusie alleen kan ontstaan wanneer verschillende schakels met elkaar verbonden zijn. Inclusie raakt aan inhoud, toegang, participatie, erkenning, doorstroom en positie.

Curriculum, leer- en werkomgeving, sociale veiligheid, professionalisering, kwaliteitszorg, netwerkvorming en bestuurlijke verantwoordelijkheid kunnen daarom niet los van elkaar worden ontwikkeld, maar moeten elkaar onderling versterken. Vanuit deze visie formuleert de werkgroep aanbevelingen op drie niveaus: het niveau van de opleiding, de instelling en het hogeronderwijssysteem.

Aanbevelingen op opleidingsniveau

- 1 Verbind inclusie structureel aan curriculumontwikkeling.
- 2 Geef ruimte aan descriptieve en substantieve representatie.
- 3 Bevorder flexibiliteit en diversiteit in didactiek en toetsing.
- 4 Bevorder toegankelijkheid en flexibiliteit in de organisatie van onderwijs.
- 5 Veranker en handhaaf sociale veiligheid en *belonging*.
- 6 Stimuleer zeggenschap en maak opvolging van dergelijke besprekingen zichtbaar.

Aanbevelingen op instellingsniveau

- 1** Maak inclusie een structureel onderdeel van kwaliteitsborging, organisatieontwikkeling en professioneel handelen.
- 2** Investeer structureel in professionalisering, diversiteitsgeletterdheid en een sociaal veilige werkomgeving.
- 3** Monitor diversiteit en inclusie vanuit een intersectioneel perspectief.
- 4** Versterk feedbackmechanismen.
- 5** Ondersteun studenten- en medewerkerscollectieven.

Aanbevelingen op systeemniveau

- 1** Versterk de samenwerking tussen instellingen, sectororganisaties, kwaliteitszorgprofessionals, beleidsmakers, studenten en medewerkers.
- 2** Verbind inclusie sterker aan bestaande kwaliteitsprocessen.
- 3** Verbeter doorstroom en overgangsmomenten naar en vanuit het hoger onderwijs.
- 4** Ontwikkel een gezamenlijke, sectorbrede monitoring van diversiteit en inclusie.

Inhoudsopgave

1	Inleiding	5
2	Werkwijze	7
2.1	Doelgroep	8
3	Theoretisch Kader	9
3.1	Inclusie als fundamenteel uitgangspunt	9
3.1.1	Inclusie en onderwijskwaliteit	9
3.2	Inclusief curriculum	10
3.3	Inclusieve leer- en werkomgevingen	11
3.3.1	Sociale veiligheid	12
3.3.2	Belonging	12
4	Opbrengsten Brainstormbijeenkomst	13
4.1	Structurele verankering	13
4.2	Substantieve en descriptieve representatie	13
4.4	Sociale veiligheid en participatie	15
4.5	Toegankelijkheid door middel van flexibiliteit	17
4.6	Aandacht voor doorstromingsmogelijkheden	17
5	Opbrengsten NVAO-gesprek	19
6	Conclusie	20
6.1	Beperkingen	21
7	Aanbevelingen	22
7.1	Aanbevelingen op opleidingsniveau	22
7.2	Aanbevelingen op instellingsniveau	24
7.3	Aanbevelingen op systeemniveau	26
	Literatuurlijst	29
	Voorbeeldvragenlijst	32

1 Inleiding

De maatschappelijke opdracht van het hoger onderwijs ontwikkelt zich in samenhang met een samenleving en beroepspraktijk waarin diversiteit, complexiteit en ongelijkheid steeds nadrukkelijker en op uiteenlopende manieren zichtbaar worden. Opleidingen bereiden studenten voor op deze context. Dat vraagt om onderwijs dat studenten niet alleen toerust met kennis en vaardigheden, maar hen ook leert omgaan met meerstemmigheid, verschillende vormen van kennis en uiteenlopende professionele situaties.

Daarmee verbreedt de vraag naar inclusie zich. Inclusie heeft niet alleen betrekking op toegang tot het onderwijs, maar ook op de manier waarop onderwijs wordt ontworpen, georganiseerd, ervaren en verbeterd. Dit sluit aan bij de visie van de Adviescommissie Divers en Inclusief Hoger Onderwijs en Onderzoek (DIHOO), die diversiteit en inclusie beschouwt als onmisbare voorwaarden voor de kwaliteit van onderwijs en onderzoek. In een inclusieve leer- en werkomgeving wordt de diversiteit onder studenten en medewerkers en binnen curricula en onderzoek herkend, gewaardeerd en benut, zodat iedereen er als vanzelfsprekend bij hoort, gezien wordt en kan deelnemen.

Deze ontwikkeling heeft geleid tot uiteenlopende initiatieven op het gebied van curriculumontwikkeling, studentenwelzijn, sociale veiligheid en toegankelijkheid. Tegelijkertijd laat zowel onderzoek als de onderwijspraktijk zien dat inclusie nog te vaak wordt benaderd als een afzonderlijk thema of als een verzameling losse activiteiten. Daardoor blijft de relatie tussen inclusie en onderwijskwaliteit vaak impliciet.

De werkgroep Inclusief Curriculum en Inclusieve Leer- en Werkomgeving van de Adviescommissie DIHOO ziet hierin een belangrijke opgave. Naar het oordeel van de werkgroep vraagt de ontwikkeling van inclusief hoger onderwijs niet om steeds nieuwe afzonderlijke initiatieven, maar om een fundamenteel andere manier van kijken naar onderwijskwaliteit. Inclusie is daarbij geen aanvulling op bestaande kwaliteitsopvattingen, maar een principe dat meer richting geeft aan de inrichting van onderwijs, de leeromgeving en de organisatie als geheel. Daarom besloot de werkgroep de ervaringen met inclusie binnen het curriculum en de leer- en werkomgeving in het hoger onderwijs te inventariseren.

De centrale vraag luidt: Welke voorwaarden zijn nodig om inclusie als fundamenteel kwaliteitsprincipe duurzaam te verankeren in het hoger onderwijs?

De subvragen zijn:

- 1** Wat is nodig voor een inclusief curriculum?
- 2** Wat is nodig voor een inclusieve leer- en werkomgeving?
- 3** Hoe kunnen inclusie, professionalisering en verantwoordelijkheid duurzaam worden verbonden aan kwaliteitszorg?

Deze vragen worden benaderd vanuit drie perspectieven: 1) Inzichten uit de wetenschappelijke literatuur, 2) Ervaringen uit de onderwijspraktijk en 3) Analyse en visie van de werkgroep. Daarmee is deze position paper nadrukkelijk geen onderzoeksrapport of evaluatie van bestaande initiatieven. Het document beoogt een handreiking te bieden op de verdere ontwikkeling van inclusief hoger onderwijs.

2 Werkwijze

De position paper steunt op drie bronnen die elkaar aanvullen. Allereerst is een literatuurverkenning uitgevoerd naar wetenschappelijke en beleidsmatige inzichten op het gebied van inclusie, inclusief curriculum, inclusieve leer- en werkomgevingen, sociale veiligheid, studentenparticipatie en onderwijskwaliteit. Deze literatuur vormt het theoretisch fundament van de paper.

Daarnaast heeft de werkgroep een brainstormsessie georganiseerd met studenten, docenten en onderwijsprofessionals uit verschillende instellingen voor hoger onderwijs. Tijdens deze bijeenkomst is gesproken over ervaringen met inclusief onderwijs, belemmeringen die in de praktijk worden ervaren en mogelijke ontwikkelrichtingen.

Ten slotte heeft de werkgroep een gesprek gevoerd over de relatie tussen inclusie en kwaliteitszorg. Dit gesprek met de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) is niet gebruikt als afzonderlijke bron van kennis over inclusie, maar als illustratie van de wijze waarop inclusie zich verhoudt tot bestaande kwaliteitsprocessen binnen het hoger onderwijs. Door deze verschillende perspectieven met elkaar te verbinden, ontstaat een samenhangend beeld van zowel de theoretische uitgangspunten als de dagelijkse onderwijspraktijk.

De werkgroep is gestart vanuit de thema's inclusief curriculum en inclusieve leer- en werkomgeving, en vanuit de vraag hoe deze zich verhouden tot kwaliteitszorg. Gaandeweg de verkenning werd zichtbaar dat deze thema's niet los kunnen worden gezien van bredere voorwaarden voor inclusie, zoals sociale veiligheid, professionalisering, toegankelijkheid, netwerkvorming, doorstroom en bestuurlijke verantwoordelijkheid. De position paper heeft daarom een bredere reikwijdte gekregen dan de oorspronkelijke vertrekpunten, zonder deze vertrekpunten los te laten. Inclusief curriculum en inclusieve leer- en werkomgevingen blijven de kern van de verkenning, maar worden benaderd als onderdelen van een samenhangende inclusieketen.

Omdat deze position paper primair gaat over onderwijs, wordt regelmatig gesproken vanuit het perspectief van studenten. Dat perspectief is belangrijk, maar niet exclusief. Inclusie heeft ook betrekking op docenten, medewerkers en leidinggevenden: een inclusieve leeromgeving kan niet los worden gezien van een inclusieve werkomgeving. Thema's als sociale veiligheid, erkenning, *belonging*, toegankelijkheid en invloed zijn daarom relevant voor de gehele onderwijsgemeenschap.

2.1 Doelgroep

Deze position paper richt zich op het hoger onderwijs als geheel en is daarmee bedoeld voor zowel het hbo als het wo. De werkgroep is zich ervan bewust dat instellingen verschillen in opdracht, onderwijsconcept, organisatiecultuur, governance, kwaliteitszorg en relatie met het werkveld.

De aanbevelingen in deze paper zijn daarom niet bedoeld als uniform handelingsvoorschrift, maar als richtinggevende ontwikkelpunten die instellingen zelf zullen moeten uitwerken in hun eigen context. Tegelijkertijd ziet de werkgroep juist in de verschillen tussen hbo en wo een kans voor gezamenlijke ontwikkeling.

Beide sectoren werken aan vergelijkbare vraagstukken rond inclusief curriculum, inclusieve leer- en werkomgevingen, sociale veiligheid, professionalisering, kwaliteitszorg en doorstroom. Door ervaringen, praktijken en dilemma's uit te wisselen, kunnen hbo en wo van en met elkaar leren.

3 Theoretisch Kader

3.1 Inclusie als fundamenteel uitgangspunt

Inclusie wordt steeds nadrukkelijker beschouwd als een essentieel onderdeel van kwalitatief hoogwaardig onderwijs. Daarbij verschuift de aandacht van de vraag wie toegang heeft tot onderwijs naar de vraag onder welke voorwaarden studenten daadwerkelijk kunnen deelnemen, zich kunnen ontwikkelen en zich verbonden voelen met de onderwijsomgeving (UNESCO, 2020).

Inclusie wordt daarmee niet uitsluitend gezien als een antwoord op verschillen tussen studenten, maar als een voortdurend proces waarin onderwijs, organisatie en cultuur uitdrukking geven aan de diversiteit van de studentenpopulatie. Ahmed (2012) benadrukt dat inclusie daarom niet alleen zichtbaar wordt in beleidsdocumenten, maar juist in de dagelijkse onderwijspraktijk, institutionele routines en de keuzes die organisaties maken over wat als vanzelfsprekend wordt beschouwd.

Inclusie verschilt daarmee van diversiteit en toegankelijkheid. Diversiteit verwijst naar de aanwezigheid van verschillen tussen studenten en medewerkers. Toegankelijkheid richt zich op de mogelijkheid om deel te nemen aan het onderwijs. Inclusie gaat een stap verder en betreft de vraag of studenten zich daadwerkelijk erkend voelen, kunnen participeren en invloed kunnen uitoefenen op hun leeromgeving. Zoals ECIO stelt: “Met inclusief onderwijs creëren onderwijsinstellingen een veilig studieklimaat waar elke student zich thuis voelt. Onderwijs dat zich aanpast aan de student in plaats van dat de student zich aanpast aan het onderwijssysteem” (ECIO, 2024, p. 5).

Een intersectioneel perspectief maakt zichtbaar dat studenten gelijktijdig verschillende identiteiten en maatschappelijke posities innemen, waardoor ervaringen van in- en uitsluiting niet los van elkaar kunnen worden beschouwd (Crenshaw, 1989; Collins & Bilge, 2020). Inclusief onderwijs vraagt daarom om aandacht voor de complexiteit van individuele ervaringen en voorkomt dat studenten uitsluitend vanuit één kenmerk of doelgroep worden benaderd.

3.1.1 Inclusie en onderwijskwaliteit

Binnen het hoger onderwijs wordt de beoordeling van kwaliteit verbonden aan aspecten als academisch niveau, leerresultaten, studiesucces, toetskwaliteit en professionele voorbereiding. De afgelopen jaren groeit echter het inzicht dat kwaliteit ook betrekking heeft op de omstandigheden waaronder studenten leren en zich ontwikkelen.

Steeds vaker wordt inclusie beschouwd als een onderwijsinhoudelijk kwaliteitsvraagstuk en niet uitsluitend als een sociaal-maatschappelijk diversiteits- of gelijkheidsvraagstuk (Lister et al., 2021; European Commission, 2022).

Daarmee verschuift de aandacht van afzonderlijke inclusie-initiatieven naar de vraag hoe onderwijskwaliteit zodanig kan worden ontwikkeld dat alle studenten daadwerkelijk kunnen participeren, leren en zich ontwikkelen.

Vanuit dit perspectief is inclusie geen afzonderlijk kwaliteitscriterium, maar een fundamenteel uitgangspunt voor kwalitatief goed onderwijs.

Een inclusieve leeromgeving ondersteunt studenten niet alleen bij het verwerven van kennis en vaardigheden, maar creëert ook voorwaarden voor toegang, betrokkenheid, participatie en verbondenheid.

Onderzoek laat zien dat studenten beter kunnen leren wanneer zij ervaren dat zij erbij horen, verschillende talenten en perspectieven worden gewaardeerd en zij ruimte krijgen om actief deel te nemen aan het onderwijs (Strayhorn, 2018; European Commission, 2022). Inclusie draagt daarmee niet alleen bij aan gelijke kansen, maar versterkt ook de kwaliteit van het individuele en gezamenlijke leerproces zelf.

3.2 Inclusief curriculum

Het curriculum vormt een belangrijk instrument waarmee onderwijsinstellingen invulling geven aan hun visie op onderwijs en kennisontwikkeling. Een inclusief curriculum gaat verder dan het toevoegen van voorbeelden of aandacht voor specifieke doelgroepen. Het vraagt om een kritische reflectie op de keuzes die worden gemaakt over welke kennis wordt aangeboden, welke perspectieven zichtbaar zijn en welke stemmen minder gehoord worden.

Vanuit het perspectief van epistemische rechtvaardigheid is kennis nooit volledig neutraal. Fricker (2007) laat zien dat de ervaringen en perspectieven van maatschappelijk en cultureel gemarginaliseerde groepen historisch minder vaak als gezaghebbende kennis zijn erkend. Als gevolg daarvan weerspiegelen curricula nog altijd in belangrijke mate cultureel dominante perspectieven, terwijl andere ervaringen, kennisvormen en interpretaties beperkter vertegenwoordigd zijn. Ook Santos (2014) benadrukt dat verschillende vormen van kennis naast elkaar kunnen bestaan en elkaar kunnen verrijken. In zijn concept van ecologie van kennis plaatst hij wetenschappelijke kennis in dialoog met onder meer ervaringskennis, praktische en professionele kennis, lokale kennis en culturele of levensbeschouwelijke

manieren van betekenisgeving. Deze kennisvormen verschillen in de wijze waarop zij ontstaan en worden gevalideerd. Wetenschappelijke kennis berust bijvoorbeeld op systematisch en methodologisch onderzoek, terwijl ervaringskennis voortkomt uit geleefde ervaringen en praktische kennis wordt ontwikkeld door handelen in concrete situaties. Door verschillende perspectieven juist zichtbaar te maken, worden studenten beter voorbereid op complexe maatschappelijke en professionele vraagstukken (Appadurai, 2006; Suransky & Bot, 2025).

Een inclusief curriculum krijgt niet alleen vorm in de selectie van inhoud, maar ook in didactiek en toetsing (Smucker, 2024). De vraag is niet uitsluitend welke kennis studenten aangeboden krijgen, maar ook op welke manieren zij toegang krijgen tot die kennis, hoe zij kunnen deelnemen aan het leerproces en hoe zij kunnen aantonen dat zij de beoogde kennis, vaardigheden en competenties beheersen. Vanuit Universal Design for Learning wordt daarom gepleit voor meerdere vormen van betrokkenheid, kennisrepresentatie en actie en expressie (CAST, 2024). Inclusieve toetsing is erop gericht te voorkomen dat studenten door de inrichting of vorm van een toets onnodig worden benadeeld, terwijl de beoogde leeruitkomsten en het vereiste beheersingsniveau leidend blijven (Tai et al., 2023). Dit betekent niet dat academische of professionele standaarden worden verlaagd, maar dat kritisch wordt onderzocht of de gekozen toetsvorm daadwerkelijk meet wat zij beoogt te meten en geen irrelevante drempels opwerpt (ECIO, z.d.; Hubbard & Gawthorpe, 2024).

Hiermee wordt de verbinding gelegd tussen curriculuminhoud, onderwijsontwerp, toetsing en de daadwerkelijke participatie van studenten.

3.3 Inclusieve leer- en werkomgevingen

Een inclusief curriculum kan alleen tot zijn recht komen binnen een leer- en werkomgeving waarin studenten zich veilig voelen om actief deel te nemen aan het onderwijs. Inclusie krijgt immers niet uitsluitend vorm in de inhoud van het curriculum, maar ook in de dagelijkse interacties tussen studenten, docenten en medewerkers. Ondersteunende en respectvolle interacties dragen bij aan de veiligheid die studenten nodig hebben om vragen te stellen, fouten te bespreken en verschillende perspectieven in te brengen. Tegelijkertijd bevorderen dergelijke interacties hun gevoel van acceptatie en verbondenheid met de onderwijsgemeenschap (Edmondson, 1999; Freeman et al., 2007).

3.3.1 Sociale veiligheid

Sociale veiligheid vormt daarmee een noodzakelijke voorwaarde voor inclusie. Sociale veiligheid gaat verder dan het voorkomen van grensoverschrijdend gedrag. Zij verwijst ook naar een leer- en werkomgeving waarin studenten en medewerkers zich gerespecteerd, gehoord en gewaardeerd voelen en waarin zij zich als volwaardig lid van de onderwijs- of werkgemeenschap kunnen ervaren (UNL, 2023; Strayhorn, 2018). In een sociaal veilige omgeving zijn verschillen bespreekbaar en bestaat ruimte voor dialoog en kritische reflectie. Studenten en medewerkers moeten uiteenlopende perspectieven kunnen inbrengen, vragen kunnen stellen en onzekerheden kunnen bespreken zonder angst voor uitsluiting, vernedering of andere negatieve consequenties (Edmondson, 1999). Dit sluit aan bij het begrip psychologische veiligheid, dat verwijst naar de gedeelde overtuiging binnen teams dat het mogelijk is om zich uit te spreken, fouten te bespreken en risico's te nemen zonder angst voor negatieve consequenties (Edmondson, 1999). Daarnaast sluit deze brede benadering aan bij de Nederlandse beleidscontext, waarin sociale veiligheid niet alleen wordt opgevat als voorwaarde voor studentenwelzijn, maar ook als randvoorwaarde voor een sociaal veilig studie- en werkklimaat voor studenten, docenten en medewerkers (Ministerie van OCW, 2023; UNL, 2023; Regiegroep Sociale Veiligheid Hoger Onderwijs, 2024).

3.3.2 Belonging

Nauw verbonden met sociale veiligheid is het begrip *belonging*, ofwel het ervaren van verbondenheid en het gevoel erbij te horen. In de literatuur over hoger onderwijs wordt *sense of belonging* in verband gebracht met betrokkenheid, welzijn, studiesucces en de mate waarin studenten zich verbonden voelen met hun opleiding en onderwijsomgeving (Strayhorn, 2018; Ahn & Davis, 2020). Recentere studies benadrukken bovendien dat *belonging* een meerdimensionaal begrip is, waarin sociale, academische, culturele en institutionele aspecten samenkomen (Ahn & Davis, 2020; Dias-Broens, Meeuwisse & Severiens, 2024). Gomes (2020) laat in haar onderzoek naar student *sense of belonging* en studentsucces zien dat verbondenheid met de opleiding niet vanzelf ontstaat, maar actief wordt beïnvloed door de studie- en leeromgeving, de relatie met medestudenten en de rol van docenten en studieloopbaancoaches.

Studenten die zich gezien, gehoord en erkend voelen, ervaren meer verbondenheid met hun opleiding en ontwikkelen meer vertrouwen om actief deel te nemen aan het onderwijs. *Belonging* is daarmee niet alleen een individueel gevoel, maar ook een uitkomst van onderwijsontwerp, pedagogische relaties, interacties in de klas en de bredere organisatiecultuur. Vanuit dit perspectief is het bevorderen van *belonging* geen aanvullend studentenwelzijnsthema, maar een wezenlijk onderdeel van inclusief onderwijs.

4 Opbrengsten Brainstormbijeenkomst

Tijdens de brainstormbijeenkomst lieten de gesprekken zien dat het belang van inclusie door de deelnemers breed wordt onderschreven. Studenten, docenten en onderwijsprofessionals herkenden de maatschappelijke noodzaak om onderwijs inclusiever vorm te geven en zien inclusie als een wezenlijk onderdeel van goed onderwijs. Tegelijkertijd blijkt dat de betekenis van inclusie in de praktijk uiteenloopt. Waar de één inclusie vooral verbindt aan toegankelijkheid of ondersteuning, benadrukken anderen juist de relatie met curriculumontwikkeling, sociale veiligheid, didactiek, toetsing, organisatiecultuur of doorstroom naar het werkveld. Vanuit deze verschillende invalshoeken keerden uit de gesprekken verschillende thema's steeds terug.

4.1 Structurele verankering

Allereerst zijn veel initiatieven met betrekking tot inclusie afhankelijk van individuele betrokkenheid. Op verschillende plaatsen worden waardevolle activiteiten ontwikkeld door bevoegen studenten - bijvoorbeeld via studentenplatforms of student voice-initiatieven, docenten of medewerkers. Hoewel deze initiatieven bijdragen aan innovatie en bewustwording, blijven zij kwetsbaar wanneer structurele ondersteuning, tijd, middelen of bestuurlijke borging ontbreken. Daarnaast is inclusie nog niet altijd verbonden met reguliere processen van curriculumontwikkeling, professionalisering, kwaliteitszorg, HR-beleid en bestuurlijke besluitvorming. Hierdoor bestaat het risico dat inclusie naast het reguliere onderwijsbeleid blijft staan. Daarmee blijft het afhankelijk van tijdelijke projecten en is het kwetsbaar voor personeelwisselingen, veranderende prioriteiten en bezuinigingen.

“Inclusief onderwijs ontstaat wanneer het niet afhankelijk is van iemands goede wil, maar echt onderdeel wordt van hoe we systematisch te werk gaan.”

4.2 Substantieve en descriptieve representatie

Representatie werd eveneens genoemd als een belangrijk onderdeel van inclusief onderwijs. Deelnemers maakten daarbij onderscheid tussen 'descriptieve' en 'substantieve' representatie (Pitkin, 1967). Hoewel Pitkin (1967) deze termen ontwikkelde in de context van politieke vertegenwoordiging, worden ze in dit advies in bredere, conceptuele zin toegepast op representatie binnen het onderwijs. 'Descriptieve representatie' heeft betrekking op de vraag wie zichtbaar en aanwezig is binnen het onderwijs, bijvoorbeeld in docententeams, besturen,

commissies, onderwijsmaterialen, beroepsbeelden en de keuze van auteurs en denkers. Een diverse personele samenstelling kan bijdragen aan herkenning, gevoel van op je plek zijn en aan een breder scala aan ervaringen en perspectieven binnen de onderwijsgemeenschap. Tegelijkertijd benadrukten deelnemers dat aanwezigheid alleen niet voldoende is. ‘Substantieve representatie’ houdt in dat de kennis die wordt overgedragen een brede en representatieve weerspiegeling vormt van verschillende ervaringen en perspectieven.

Deelnemers wezen in dit verband op het belang van meerstemmigheid in kennis en van kritische reflectie op perspectieven die binnen opleidingen als vanzelfsprekend of universeel worden gepresenteerd. Als voorbeeld werd genoemd dat in filosofisch en maatschappijgericht onderwijs veel aandacht uitgaat naar Europese denkers als Locke, Rousseau en Kant. Zij worden regelmatig besproken als grondleggers van ideeën over democratie, vrijheid en mensenrechten, terwijl minder zichtbaar wordt gemaakt voor wie deze ideeën destijds wel en niet golden. Door deze historische en maatschappelijke context expliciet te behandelen en daarnaast andere intellectuele tradities en denkers op te nemen, ontstaat een vollediger beeld van de ontwikkeling van kennis en maatschappelijke denkbeelden.

Ook binnen andere vakgebieden werd de behoefte uitgesproken aan een bredere keuze van voorbeelden en perspectieven. Zo werd vanuit de geneeskunde gewezen op het belang van lesmateriaal waarin aandoeningen bij verschillende huidtypen herkenbaar worden gemaakt. Daarnaast werd benoemd dat validisme en kennis vanuit het perspectief van mensen met een beperking nog vaak ontbreken in curricula. Een intersectionele benadering kan helpen om onderwerpen vanuit verschillende invalshoeken te onderzoeken, bijvoorbeeld vanuit postkoloniale, feministische, *disability*- en queerperspectieven. Het doel daarvan is niet om iedere mogelijke ervaring in ieder vak afzonderlijk te behandelen, maar om studenten te leren herkennen vanuit welke positie kennis wordt ontwikkeld en welke ervaringen daardoor mogelijk buiten beeld blijven.

Tijdens de bijeenkomst werd in relatie tot een inclusief curriculum ook de term dekolonisatie gebruikt. Daarmee werd niet bedoeld op het verwijderen van bestaande denkers, theorieën of wetenschappelijke tradities, maar op het kritisch onderzoeken van de positie die deze kennis in het curriculum inneemt, de omstandigheden waaronder zij tot stand is gekomen en de stemmen en kennisvormen die daarin ontbreken. Zoals tijdens de bijeenkomst beeldend werd verwoord: kennis is als water waar studenten naar verlangen, maar wanneer het aanbod te beperkt is, krijgen zij onvoldoende ruimte om te bloeien. Door dominante perspectieven te contextualiseren en in dialoog te brengen met andere wetenschappelijke, professionele, lokale en ervaringsgerichte kennis, kan een inclusief curriculum studenten beter voorbereiden op een diverse en complexe beroepspraktijk.

4.3 Inclusieve didactiek en toetsing

Daarnaast maakten de gesprekken duidelijk dat diversiteit in de samenstelling van waarde is, maar op zichzelf onvoldoende wanneer deze niet gepaard gaat met inclusieve pedagogiek, didactische deskundigheid en daadwerkelijke invloed op onderwijsontwikkeling. Professionalisering speelt hierin een belangrijke rol. In de brainstormbijeenkomst werd in dit verband diversiteitsgeletterdheid genoemd als een belangrijk ontwikkelpunt voor de didactische deskundigheid van professionals in het hoger onderwijs. Hieronder wordt het vermogen verstaan om verschillen en ongelijkheden te herkennen en te duiden, kritisch te reflecteren op de invloed van machtsverhoudingen en dominante normen, en deze inzichten te vertalen naar het eigen pedagogisch-didactisch handelen (Steyn, 2015).

Inclusief onderwijs vraagt van docenten en onderwijsprofessionals dat zij kunnen omgaan met verschillen tussen studenten, kritisch reflecteren op hun eigen handelen en ruimte creëren voor verschillende perspectieven. *Universal Design for Learning* biedt hiervoor een bruikbaar kader, doordat het uitgaat van onderwijsontwerp dat vanaf het begin rekening houdt met diversiteit tussen studenten (Meyer, Rose & Gordon, 2014; CAST, 2024). Waar mogelijk kunnen verschillende toetsvormen, zoals praktijkgerichte opdrachten, mondelinge toetsen of andere manieren om competenties aan te tonen, bijdragen aan de toegankelijkheid van het onderwijs. Daarbij werd nadrukkelijk aangegeven dat inclusieve toetsing niet betekent dat standaarden worden verlaagd, maar dat kritisch wordt gekeken naar de vorm waarin studenten hun kennis, vaardigheden en professionele competenties kunnen laten zien.

“Docenten moeten zich steeds afvragen wie er in hun klas zitten en wat deze studenten nodig hebben om te kunnen leren.”

4.4 Sociale veiligheid en participatie

Een vierde terugkerend thema was de samenhang tussen sociale veiligheid en participatie. Studenten gaven aan dat zij ruimte nodig hebben om vragen te stellen, ervaringen te delen en verschillende perspectieven in te brengen. Sociale veiligheid is daarbij een belangrijke voorwaarde. Dat houdt niet alleen in dat studenten zich vrij voelen om zich uit te spreken, maar ook dat zij gevrijwaard zijn van pesterijen, uitsluiting, discriminatie, intimidatie en machtsmisbruik. Studenten moeten erop kunnen vertrouwen dat hun inbreng serieus wordt genomen en dat zij geen negatieve gevolgen ondervinden wanneer zij ervaringen, zorgen of kritiek naar voren brengen.

Tegelijkertijd werd benadrukt dat participatie meer omvat dan formele inspraak. Deelnemers wezen op het belang van daadwerkelijk gehoord worden, zichtbare opvolging van signalen, transparantie in de besluitvorming en gerichte aandacht voor stemmen die minder vanzelfsprekend naar voren komen. Wanneer vooral de meest aanwezige of luidste stemmen invloed krijgen, blijft participatie ongelijk verdeeld en krijgt inclusie slechts beperkt vorm. Sociale veiligheid vraagt bovendien om een voortdurende en open dialoog. Het is belangrijk dat binnen opleidingen en instellingen regelmatig wordt besproken wat studenten en medewerkers onder sociale veiligheid verstaan, welke ervaringen zij hebben en welke gedragingen of omstandigheden hun gevoel van veiligheid beïnvloeden.

Door sociale veiligheid niet alleen te bespreken wanneer zich incidenten voordoen, maar als vast onderdeel van de onderwijs- en organisatiecultuur, kunnen signalen eerder worden herkend en kan gezamenlijk worden gewerkt aan preventie en verbetering.

Ook voor docenten en andere onderwijsprofessionals is sociale veiligheid een cruciale voorwaarde voor het vormgeven van inclusief onderwijs. Zij moeten ruimte ervaren om vragen en onzekerheden te bespreken, kritisch te reflecteren op hun eigen handelen, feedback te ontvangen en complexe situaties gezamenlijk te onderzoeken. Sociale veiligheid betekent daarbij niet dat spanning, verschil van mening of ongemak wordt vermeden, maar dat deze op een respectvolle en constructieve manier kunnen worden besproken.

Het begeleiden van gesprekken over verschil, ongelijkheid, discriminatie en maatschappelijke spanningen, vraagt bovendien om specifieke professionele vaardigheden, ondersteuning, tijd en ruimte voor reflectie. Docenten moeten verschillende perspectieven kunnen toelaten zonder discriminerende of uitsluitende uitingen te normaliseren, en spanningen kunnen hanteren zonder het gesprek voortijdig af te sluiten.

Inclusieve leer- en werkomgevingen vragen daarom niet alleen iets van studenten en individuele docenten, maar ook van de organisatiecultuur, de beschikbare ondersteuning en de institutionele kaders waarbinnen onderwijsprofessionals hun werk doen. Daarbij zijn duidelijke normen, toegankelijke meld- en feedbackmogelijkheden, zorgvuldige opvolging van signalen en een open gesprek over sociale veiligheid onmisbaar.

“Gezien en gehoord worden is maar het begin. Er moet ook daadwerkelijk iets met de inbreng worden gedaan. Wat gebeurt er met de input?”

4.5 Toegankelijkheid door middel van flexibiliteit

Een vijfde thema betrof flexibiliteit en toegankelijkheid. Deelnemers wezen erop dat studenten verschillen in persoonlijke omstandigheden en ondersteuningsbehoeften. Het kan daarbij onder meer gaan om werk naast de studie, zorgtaken, mantelzorg, financiële druk, religieuze of culturele praktijken, een chronische aandoening of een fysieke, zintuiglijke, psychische of neurodivergente beperking. Niet iedere beperking of ondersteuningsbehoefte is direct zichtbaar.

Deze verschillen kunnen invloed hebben op aanwezigheid, deelname, samenwerking en toegang tot onderwijs, voorzieningen en sociale activiteiten. Voor rolstoelgebruikers en andere studenten met een fysieke beperking gaat toegankelijkheid bijvoorbeeld ook over de bereikbaarheid en bruikbaarheid van gebouwen, onderwijsruimten, toiletten, laboratoria en andere voorzieningen. Ook excursies, stages, introductieactiviteiten en informele of sociale bijeenkomsten moeten waar mogelijk toegankelijk zijn.

Flexibiliteit en toegankelijkheid werden daarom niet gezien als een individuele gunst, maar als voorwaarden voor daadwerkelijke en gelijkwaardige participatie. Daarbij werden onder meer duidelijke en tijdige communicatie, fysiek en digitaal toegankelijke voorzieningen, bruikbare onderwijs- en toetsmaterialen, hybride of opgenomen onderwijsmogelijkheden waar passend en redelijke aanpassingen genoemd. Uitgangspunt is dat toegankelijkheid zo veel mogelijk vanaf het begin in het onderwijs en de leeromgeving wordt meegenomen, zodat studenten niet steeds individueel om uitzonderingen of aanpassingen hoeven te vragen.

“Je moet vaak eerst jezelf bewijzen en uitleggen waarom je vraagt om wat je nodig hebt.”

4.6 Aandacht voor doorstromingsmogelijkheden

Ten slotte kwam naar voren dat inclusie niet stopt bij het klaslokaal, maar ook betrekking heeft op de overgangen rondom het hoger onderwijs. Deelnemers wezen op het belang van ondersteuning bij zowel de doorstroom naar het hoger onderwijs als de overgang vanuit het hoger onderwijs naar stages, vervolgopleidingen en het werkveld. Sociale en professionele netwerken, toegankelijke stagekansen, verbindingen met het werkveld en gerichte begeleiding spelen daarbij een belangrijke rol.

Studenten en medewerkers die minder vanzelfsprekend toegang hebben tot informele netwerken, kunnen daardoor minder kansen ervaren om zich professioneel te ontwikkelen

of door te stromen naar invloedrijke posities. Dit maakt duidelijk dat inclusie niet alleen betrekking heeft op deelname aan het onderwijs zelf, maar ook op de bredere kansenstructuur daaromheen. Een inclusieve leer- en werkomgeving vraagt daarom om actieve ondersteuning bij netwerkvorming, persoonlijke begeleiding naast digitale communicatie, toegankelijke verbindingen met het werkveld en structurele ondersteuning van studenteninitiatieven die bijdragen aan verbinding, herkenning en kansengelijkheid.

In de gesprekken is ook stagediscriminatie benoemd als een belangrijk knelpunt in de overgang tussen onderwijs en werkveld. Deelnemers benadrukten dat toegang tot stages, begeleiding in het werkveld en in professionele netwerken niet voor alle studenten vanzelfsprekend gelijk verlopen. Tegelijkertijd constateert de werkgroep dat stagediscriminatie een omvangrijk en specifiek vraagstuk is dat om een afzonderlijke analyse en gerichte aanpak vraagt. Deze position paper gaat daarom niet diepgaand in op stagediscriminatie, maar erkent het thema wel als onderdeel van de bredere inclusieketen waarin curriculum, leeromgeving, begeleiding, netwerkvorming en doorstroom met elkaar samenhangen.

5 Opbrengsten NVAO–gesprek

Als onderdeel van de praktijkverkenning heeft de werkgroep een gesprek gevoerd over de relatie tussen inclusie en kwaliteitszorg. In dit gesprek hebben we verkend in hoeverre inclusie binnen bestaande kwaliteitsprocessen zichtbaar wordt gemaakt en welke mogelijkheden er zijn om inclusie sterker te verbinden aan de ontwikkeling en borging van onderwijskwaliteit. Het gesprek met de Nederlands-Vlaamse Accreditatieorganisatie (NVAO) bevestigt een bredere bevinding uit de literatuur en de brainstormbijeenkomst dat inclusie steeds vaker gezien wordt als onderdeel van goed onderwijs, maar nog niet vanzelfsprekend is ingebed in de manier waarop onderwijskwaliteit wordt besproken, beoordeeld en geborgd. Binnen bestaande kwaliteitskaders is ruimte om aandacht te besteden aan inclusie, bijvoorbeeld in relatie tot leerresultaten, onderwijsleeromgeving en toetsing. Tegelijkertijd gebeurt dit vooral wanneer opleidingen inclusie zelf expliciet verbinden aan hun visie op kwaliteit en wanneer betrokken beoordelaars of gesprekspartners hier gericht op doorvragen.

Wat zichtbaar wordt, is dat inclusie vaker impliciet aanwezig is in kwaliteitszorg, maar nog niet altijd systematisch wordt benoemd of benut. Dit maakt de borging van inclusie kwetsbaar. Wanneer inclusie afhankelijk blijft van individuele sensitiviteit, tijdelijke prioriteiten of de mate waarin opleidingen het thema zelf naar voren brengen, ontstaat het risico dat zij inconsistent wordt meegenomen in kwaliteitsgesprekken.

Voor de werkgroep onderstreept dit gesprek dat het beter is inclusie expliciet te verbinden aan bestaande kwaliteitsprocessen dan het als een afzonderlijk kwaliteitscriterium te benaderen. Dat vraagt om een gedeelde taal, concrete voorbeeldvragen, aandacht in professionalisering en kwaliteitszorgprocessen waarin ervaringen van studenten en medewerkers zichtbaar worden meegenomen. Zo kan inclusie niet alleen onderwerp van ambitie zijn, maar ook onderdeel worden van de wijze waarop opleidingen en instellingen hun onderwijs ontwikkelen, evalueren en verbeteren.

6 Conclusie

Deze position paper behandelt de vraag welke voorwaarden nodig zijn om inclusie als fundamenteel kwaliteitsprincipe duurzaam te verankeren in het hoger onderwijs. Hiervoor heeft de werkgroep expliciet gekeken naar hoe een inclusief curriculum en een inclusieve leer- en werkomgeving een rol spelen. Op basis van de literatuurverkenning, de praktijkverkenning en de gezamenlijke analyse concludeert de werkgroep dat inclusie moet worden erkend en geborgd als kern van het onderwijs en doorvertaald naar de gehele onderwijsketen. Inclusie raakt aan de kern van onderwijskwaliteit, omdat zij betrekking heeft op de vraag onder welke voorwaarden studenten daadwerkelijk kunnen deelnemen, zich kunnen ontwikkelen, zich erkend voelen en toegang krijgen tot kansen binnen en na het onderwijs. Daarom moet inclusie niet worden beschouwd als een afzonderlijk thema binnen het hoger onderwijs, maar juist verweven worden binnen verschillende lagen.

Daarnaast bleek uit de praktijkverkenning dat een inclusief curriculum en een inclusieve leer- en werkomgeving weliswaar verschillende onderdelen zijn van inclusief onderwijs, maar niet los van elkaar kunnen worden gezien. Zonder een inclusieve leer- en werkomgeving kan een inclusief curriculum niet betekenisvol worden overgebracht. Tegelijkertijd biedt een inclusief curriculum studenten, docenten en medewerkers de inhoudelijke basis en handvatten om inclusie in de dagelijkse onderwijspraktijk vorm te geven.

Deze overlap maakt dat inclusief onderwijs vraagt om meerstemmigheid in kennis, kritische reflectie op dominante perspectieven, representatie, toegankelijkheid, sociale veiligheid, *belonging* en structurele borging. De praktijkverkenning laat zien hoe deze elementen in de dagelijkse onderwijspraktijk met elkaar samenhangen. Curriculum, didactiek, toetsing, begeleiding, toegankelijkheid, sociale veiligheid, netwerkvorming en doorstroom worden door studenten, docenten en onderwijsprofessionals niet als losse onderdelen ervaren, maar als schakels in één bredere inclusieketen.

Verankering van inclusie vraagt om bestuurlijk eigenaarschap, professionele ontwikkeling, kwaliteitszorg, monitoring en zichtbare opvolging van signalen. Alleen dan kan inclusie zich ontwikkelen van een verzameling losse inspanningen tot een duurzaam kenmerk van onderwijskwaliteit.

6.1 Beperkingen

Deze position paper is gebaseerd op een literatuurverkenning, een brainstormbijeenkomst met studenten, docenten en onderwijsprofessionals en een gesprek over kwaliteitszorg. De praktijkverkenning is niet bedoeld als representatief onderzoek naar de stand van inclusie binnen het gehele hoger onderwijs. De opbrengsten bieden daarmee geen volledig beeld van alle ervaringen, instellingen of opleidingen. Wel maken zij vraagstukken zichtbaar die binnen verschillende contexten herkenbaar zijn, zoals de behoefte aan meerstemmigheid in het curriculum, sociale veiligheid, toegankelijkheid, professionele ondersteuning, structurele borging en betere opvolging van signalen.

Juist de combinatie van wetenschappelijke literatuur, praktijkervaringen en gezamenlijke reflectie van de werkgroep maakt het mogelijk om een richtinggevend perspectief te formuleren. De waarde van deze position paper ligt daarom niet in representativiteit, maar in het samenbrengen van inzichten die kunnen bijdragen aan verdere ontwikkeling van inclusief hoger onderwijs.

7 Aanbevelingen

7.1 Aanbevelingen op opleidingsniveau

Verbind inclusie structureel aan curriculumontwikkeling

Reflecteer op de vraag welke kennis centraal staat, welke perspectieven zichtbaar zijn en hoe verschillende vormen van kennis elkaar kunnen verrijken. Onderzoek welke auteurs, theorieën, voorbeelden, casussen en professionele normen centraal staan in het curriculum en welke perspectieven daarin ontbreken. Het gaat hierbij om het kritisch contextualiseren van bestaande kennis en het verbreden van het referentiekader waarbinnen studenten leren denken, onderzoeken en handelen.

Geef ruimte aan descriptieve en substantieve representatie

Descriptieve representatie heeft betrekking op de samenstelling van onder meer docententeams, commissies en andere besluitvormende gremia, en op de diversiteit aan rolmodellen en beroepsbeelden die studenten ontmoeten. Substantieve representatie vraagt daarnaast dat verschillende ervaringen, perspectieven en belangen daadwerkelijk doorwerken in het curriculum, het onderwijsbeleid en de besluitvorming. Opleidingen worden daarom aangemoedigd om studenten en medewerkers actief te betrekken bij curriculumontwikkeling, evaluatie en verbetering. Daarbij is aandacht nodig voor de samenloop van verschillende identiteiten en maatschappelijke posities, zodat studenten en medewerkers niet uitsluitend vanuit één kenmerk of doelgroep worden benaderd.

Bevorder flexibiliteit en diversiteit in didactiek en toetsing

Een derde aanbeveling is om inclusieve didactiek en toetsing structureel onderdeel te maken van het onderwijsontwerp. Waar mogelijk kunnen opleidingen werken met verschillende werkvormen en toetsvormen, zodat studenten op meerdere manieren kunnen deelnemen aan het leerproces en kunnen aantonen dat zij de beoogde kennis, vaardigheden en professionele competenties beheersen. Inclusieve toetsing betekent niet dat standaarden worden verlaagd, maar dat kritisch wordt gekeken naar de vorm waarin competenties worden aangetoond en naar mogelijk onnodige drempels in toetsing en beoordeling. De leeruitkomsten en het vereiste beheersingsniveau blijven daarbij leidend.

Bevorder toegankelijkheid en flexibiliteit in de organisatie van onderwijs

Studenten verschillen in hun persoonlijke omstandigheden en ondersteuningsbehoeften. Het kan daarbij onder meer gaan om werk naast de studie, zorgtaken, mantelzorg, financiële druk, religieuze of culturele praktijken, een chronische aandoening of een fysieke, zintuiglijke,

psychische of neurodivergente beperking. Niet iedere beperking of ondersteuningsbehoefte is direct zichtbaar.

Opleidingen en instellingen wordt daarom aanbevolen toegankelijkheid vanaf het begin mee te nemen in de organisatie van het onderwijs en in de inrichting van de fysieke en digitale leeromgeving.

Dit vraagt onder meer om duidelijke en tijdige communicatie, toegankelijke onderwijsgebouwen, onderwijsruimten, toiletten, digitale systemen, onderwijsmaterialen en sociale activiteiten. Voor rolstoelgebruikers en andere studenten met een fysieke beperking betekent dit bijvoorbeeld dat onderwijsruimten, laboratoria en andere voorzieningen bereikbaar én bruikbaar moeten zijn. Ook bij excursies, stages, introductieactiviteiten en bijeenkomsten buiten de reguliere onderwijsomgeving moet aandacht zijn voor mogelijke fysieke, digitale, sociale en organisatorische drempels. Waar algemene toegankelijkheid niet volstaat, moeten redelijke en tijdige aanpassingen beschikbaar zijn. Ook kunnen, waar dit passend en uitvoerbaar is, flexibele, hybride of opgenomen onderwijsmogelijkheden bijdragen aan deelname.

De procedures voor het aanvragen van ondersteuning en voorzieningen moeten duidelijk, laagdrempelig en respectvol zijn, zodat studenten niet telkens opnieuw hun ondersteuningsbehoefte hoeven te verantwoorden. Dit vraagt om een zorgvuldige en waar mogelijk centrale registratie en coördinatie van ondersteuningsafspraken, met volledige inachtneming van privacy en vertrouwelijkheid. Alleen medewerkers voor wie deze informatie noodzakelijk is, moeten toegang hebben tot relevante gegevens. Tegelijkertijd is voldoende deskundigheid bij docenten, studiebegeleiders, ondersteunend personeel en administratieve medewerkers nodig om aanvragen zorgvuldig te beoordelen, afspraken correct uit te voeren en studenten op een respectvolle manier te begeleiden.

Instellingen moeten bovendien zorgen voor consistentie in de aanpak. Studenten mogen bij verschillende opleidingen, faculteiten of medewerkers niet telkens met uiteenlopende procedures, beoordelingen of voorwaarden worden geconfronteerd.

Duidelijke instellingsbrede kaders, een heldere verdeling van verantwoordelijkheden en goede afstemming tussen centrale en decentrale diensten kunnen willekeur voorkomen en bijdragen aan tijdige en betrouwbare ondersteuning. Daarbij blijft ruimte nodig voor maatwerk, omdat ondersteuningsbehoeften en onderwijscontexten kunnen verschillen.

Flexibiliteit en toegankelijkheid moeten worden benaderd vanuit het recht van studenten om

volwaardig en gelijkwaardig aan het onderwijs deel te nemen. Ondersteuning en aanpassingen zijn daarbij geen gunst, maar noodzakelijke voorwaarden om onnodige drempels weg te nemen en daadwerkelijke participatie mogelijk te maken. Het uitgangspunt is dat iedere student de mogelijkheid krijgt om de beoogde leeruitkomsten te behalen, zonder afbreuk te doen aan de inhoudelijke eisen en professionele standaarden van de opleiding.

Veranker en handhaaf sociale veiligheid en *belonging*

Sociale veiligheid en het gevoel erbij te horen zijn fundamentele voorwaarden voor goed onderwijs en gelijkwaardige participatie. Instellingen moeten deze daarom structureel verankeren in beleid, leiderschap, kwaliteitszorg en de dagelijkse onderwijspraktijk. Studenten en medewerkers moeten zich vrij kunnen uitspreken en gevrijwaard zijn van uitsluiting, discriminatie, pesten, intimidatie en machtsmisbruik.

Onderzoeken en signalen laten zien dat sociale onveiligheid in het hoger onderwijs niet incidenteel is. Weinig meldingen betekenen bovendien niet automatisch dat de omgeving veilig is, omdat afhankelijkheidsrelaties en angst voor negatieve gevolgen mensen kunnen weerhouden van melden. Instellingen moeten daarom duidelijke normen stellen, toegankelijke en onafhankelijke meld- en ondersteuningsstructuren bieden en signalen zorgvuldig en tijdig opvolgen. Handhaving vraagt dat bij normoverschrijding daadwerkelijk wordt ingegrepen en dat bestuur en leidinggevenden aantoonbaar verantwoordelijkheid nemen voor preventie, opvolging en verbetering.

Stimuleer zeggenschap en maak opvolging zichtbaar

Tot slot adviseert de werkgroep opleidingen om signalen van studenten en medewerkers zichtbaar op te volgen. Het vragen om feedback is alleen betekenisvol wanneer duidelijk is hoe hun input wordt besproken, gewogen en benut voor verbetering. Actieve participatie bij besluitvorming draagt niet alleen bij aan betere aansluiting bij de onderwijspraktijk, maar versterkt ook het gedeelde eigenaarschap van inclusie.

7.2 Aanbevelingen op instellingsniveau

Maak inclusie een structureel onderdeel van kwaliteitsborging, organisatieontwikkeling en professioneel handelen

Veranker inclusie in de reguliere processen van kwaliteitszorg, onderwijsontwikkeling, HR-beleid, ARBO-beleid, professionalisering, sociale veiligheid, studentenwelzijn, governance en besluitvorming. Beleg inclusie niet uitsluitend bij één afdeling, functionaris of tijdelijk programma, maar maak alle organisatieonderdelen medeverantwoordelijk.

Werken aan inclusie raakt immers rechtstreeks aan de kern van kwalitatief goed onderwijs.

Daarmee is inclusie geen aanvullende ambitie of afzonderlijk beleidsthema, maar een wezenlijk onderdeel van onderwijs- en organisatiekwaliteit. Deze verantwoordelijkheid is bovendien verankerd in fundamentele rechten en in het grondwettelijke beginsel van gelijke behandeling en non-discriminatie, zoals vastgelegd in artikel 1 van de Grondwet. Werkzaamheden die hieraan bijdragen, mogen daarom niet als vrijblijvend, tijdelijk of afhankelijk van afzonderlijke projectmiddelen worden beschouwd. Instellingen moeten deze verantwoordelijkheid structureel borgen in beleid, capaciteit, middelen, taakverdeling en verantwoordingsprocessen. Zo wordt voorkomen dat juist de werkzaamheden die gelijke toegang, participatie en sociale veiligheid bevorderen, bij veranderende prioriteiten of bezuinigingen als eerste onder druk komen te staan.

Investeer structureel in professionalisering, diversiteitsgeletterdheid en een sociaal veilige werkomgeving

Inclusief onderwijs vraagt van docenten en onderwijsprofessionals dat zij verschillen en ongelijkheden kunnen herkennen en duiden, kritisch kunnen reflecteren op dominante normen en hun eigen handelen, en deze inzichten kunnen vertalen naar inclusief pedagogisch-didactisch handelen. Daarom adviseert de werkgroep instellingen om structureel tijd, middelen en ondersteuning beschikbaar te stellen voor scholing, intervisie, collegiale consultatie en gezamenlijke reflectie. Daarbij verdient ook het begeleiden van gesprekken over verschil, ongelijkheid, discriminatie en maatschappelijke spanningen expliciete aandacht. Professionalisering kan alleen duurzaam plaatsvinden in een sociaal veilige werkomgeving, waarin medewerkers vragen en onzekerheden kunnen bespreken, feedback kunnen ontvangen en fouten kunnen onderzoeken en herstellen zonder angst voor uitsluiting of negatieve consequenties.

Monitor diversiteit en inclusie vanuit een intersectioneel perspectief

Om inzicht te krijgen in de mate waarin het curriculum en de leer- en werkomgeving inclusief zijn, moet eerst de huidige situatie in kaart worden gebracht. Dit kan aan de hand van vragenlijsten, gesprekken en externe evaluaties. De werkgroep adviseert om daarbij, waar passend en met zorgvuldige aandacht voor privacy en context, gebruik te maken van de Diversity Minimal Item Set (DiMIS). Verder ziet de werkgroep kansen om bestaande landelijke data, monitoren en onderzoeken beter te benutten. Denk aan gegevens over studentenwelzijn, sociale veiligheid, toegankelijkheid, studiesucces en doorstroom. Analyse vanuit een intersectioneel perspectief kan zichtbaar maken hoe verschillende kenmerken en maatschappelijke posities samenhangen en waar een stapeling van drempels ontstaat. Door landelijke inzichten te combineren met lokale ervaringen van studenten en medewerkers, ontstaat een rijker beeld van zowel toegankelijkheid als ervaren inclusie. Daarbij blijft van belang dat kwantitatieve gegevens worden aangevuld met kwalitatieve ervaringen, omdat

juist die ervaringen zichtbaar maken hoe inclusie in de dagelijkse praktijk wordt beleefd.

Versterk feedbackmechanismen

Monitoring heeft alleen waarde wanneer de uitkomsten zichtbaar worden teruggekoppeld en daadwerkelijk worden benut voor verbetering. Het gaat daarbij niet alleen om cijfers en formele evaluaties, maar ook om signalen uit gesprekken, meldingen, klachten, studenten- en medewerkersonderzoeken, medezeggenschap en dagelijkse ervaringen binnen de leer- en werkomgeving.

Instellingen moeten duidelijk maken hoe deze signalen worden verzameld, gewogen en opgevolgd, wie verantwoordelijk is voor vervolgacties en binnen welke termijn terugkoppeling plaatsvindt. Ook moet zichtbaar zijn welke verbetermaatregelen worden genomen en hoe de voortgang en effecten daarvan worden gevolgd. Een toegankelijk en transparant feedbackmechanisme laat studenten en medewerkers zien dat hun ervaringen serieus worden genomen en draagt bij aan vertrouwen, sociale veiligheid en structurele kwaliteitsverbetering.

Ondersteun studenten- en medewerkerscollectieven

De werkgroep adviseert instellingen daarnaast om studentenorganisaties, medewerkersnetwerken en informele initiatieven die bijdragen aan inclusie structureel te ondersteunen. Dergelijke initiatieven vullen vaak institutionele hiaten op en bieden vormen van herkenning, ondersteuning en gemeenschap die binnen reguliere structuren niet altijd vanzelfsprekend beschikbaar zijn. Structurele ondersteuning kan bestaan uit ruimte, zichtbaarheid, middelen, tijd en erkenning.

7.3 Aanbevelingen op systeemniveau

Versterk de samenwerking tussen instellingen, sectororganisaties, kwaliteitszorgprofessionals, beleidsmakers, studenten en medewerkers

Veel vraagstukken rond een inclusief curriculum, sociale veiligheid, *belonging*, toegankelijkheid, professionalisering, kwaliteitszorg en doorstroom zijn niet instellingsspecifiek. Cross-institutionele samenwerking kan bijdragen aan het delen van ervaringen, het ontwikkelen van handreikingen, het uitwisselen van effectieve praktijken en het versterken van de professionele kennisbasis rond inclusief hoger onderwijs.

Verbind inclusie sterker aan bestaande kwaliteitsprocessen

Instellingen worden gestimuleerd om expliciet te maken hoe inclusie onderdeel uitmaakt van hun visie op onderwijskwaliteit en hoe deze visie zichtbaar wordt in curriculumontwikkeling, leer- en werkomgevingen, professionalisering, kwaliteitszorg en bestuurlijke verantwoordelijkheid. Ook in externe kwaliteitsgesprekken kan meer

aandacht zijn voor de relatie tussen inclusie en onderwijskwaliteit. Dit vraagt om verdere kennisontwikkeling bij instellingen, opleidingen en betrokken kwaliteitszorgprofessionals. Daarbij kan aandacht worden besteed aan de vraag hoe inclusie zichtbaar wordt in onderwijsvisies, opleidingsprofielen, curriculumkeuzes, toetsing, begeleiding, sociale veiligheid en studentenparticipatie.

Verbeter doorstroom en overgangsmomenten naar en vanuit het hoger onderwijs
Inclusie stopt niet bij de grenzen van één opleiding of instelling. Studenten bewegen zich door een bredere onderwijsketen, van vooropleiding naar hoger onderwijs en van hoger onderwijs naar werkveld. De werkgroep beveelt daarom aan om samenwerking tussen vo, mbo, hbo, wo en professionele partners te versterken, zodat overgangsmomenten beter worden ondersteund en drempels in toegang, participatie en doorstroom eerder zichtbaar worden. Daarbij verdient ook de verbinding met het werkveld aandacht. Toegang tot stages, professionele netwerken, loopbaanoriëntatie en werkveldrelaties is ongelijk verdeeld en kan grote invloed hebben op kansen tijdens en na de studie. Sectorbrede samenwerking kan bijdragen aan meer toegankelijke stagepraktijken, inclusieve beroepsbeelden en betere ondersteuning van studenten die minder vanzelfsprekend toegang hebben tot informele professionele netwerken. Stagediscriminatie vraagt daarbij om gerichte aandacht en een gezamenlijke aanpak van onderwijsinstellingen, sectororganisaties en werkveldpartners. Dit omvat onder meer transparante en toegankelijke wervings- en selectieprocedures, passende begeleiding en duidelijke afspraken over het signaleren, melden en opvolgen van discriminatie en uitsluiting tijdens stages en andere vormen van werkveldleren.

Ontwikkel een gezamenlijke, sectorbrede monitoring van diversiteit en inclusie

Om ontwikkelingen op het gebied van diversiteit, inclusie en sociale veiligheid binnen het hoger onderwijs over langere tijd te kunnen volgen, adviseert de werkgroep te komen tot een gezamenlijke, sectorbrede aanpak van monitoring. Dit vraagt om afstemming tussen instellingen, sectororganisaties, kwaliteitszorgprofessionals, beleidsmakers, studenten en medewerkers over relevante begrippen, indicatoren, onderzoeksmethoden en rapportage. Een intersectionele analyse kan op systeemniveau zichtbaar maken welke patronen en ongelijkheden zich binnen verschillende instellingen, opleidingen en overgangsmomenten voordoen en waar sprake is van een stapeling van drempels. Kwantitatieve gegevens dienen daarbij te worden aangevuld met kwalitatieve ervaringen van studenten en medewerkers. Alleen zo ontstaat inzicht in zowel formele toegankelijkheid als de manier waarop inclusie in de dagelijkse onderwijs- en werkpraktijk wordt ervaren.

De werkgroep adviseert daarnaast om een structurele uitwisseling te organiseren van kennis, methoden en goede praktijken rond monitoring. Instellingen kunnen van elkaar leren hoe zij

gegevens verzamelen, ervaringskennis betrekken, resultaten duiden en bevindingen vertalen naar verbetering van onderwijs, beleid en organisatie. Deze uitwisseling moet niet gericht zijn op ranglijsten of eenvoudige vergelijkingen tussen instellingen, maar op gezamenlijk leren en het versterken van de kwaliteit van monitoring.

Sectorbrede monitoring krijgt pas betekenis wanneer de uitkomsten periodiek worden besproken, teruggekoppeld aan instellingen en betrokken gemeenschappen, en worden benut voor beleidsontwikkeling en kwaliteitsverbetering. Zo ontstaat een gezamenlijke leer- en verbetercyclus, waarin landelijke patronen en lokale ervaringen elkaar aanvullen.

Literatuurlijst

Ahmed, S. (2012). On being included: Racism and diversity in institutional life. Duke University Press.

Ahn, M. Y., & Davis, H. H. (2020). Four domains of students' sense of belonging to university. Studies in Higher Education, 45(3), 622–634. doi:10.1080/03075079.2018.1564902

Appadurai, A. (2006). The right to research. Globalisation, Societies and Education, 4(2), 167–177. doi:10.1080/14767720600750696

CAST. (2024). CAST Universal Design for Learning Guidelines, version 3.0.

Collins, P. H., & Bilge, S. (2020). Intersectionality (2e ed.). Polity Press.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. University of Chicago Legal Forum, 1989(1), 139–167.

Dias-Broens, A. S., Meeuwisse, M., & Severiens, S. E. (2024). The definition and measurement of sense of belonging in higher education: A systematic literature review with a special focus on students' ethnicity and generation status in higher education. Educational Research Review, 45, artikel 100622. doi:10.1016/j.edurev.2024.100622

ECIO. (z.d.). Wet- en regelgeving toegankelijk toetsen [Handreiking].

ECIO. (2024). De staat van inclusief onderwijs 2024.

Edmondson, A. C. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. Administrative Science Quarterly, 44(2), 350–383. doi:10.2307/2666999

European Commission, European Education and Culture Executive Agency, & Eurydice. (2022). Towards equity and inclusion in higher education in Europe: Eurydice report. Publications Office of the European Union. doi:10.2797/631280

Freeman, T. M., Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. The Journal of Experimental Education, 75(3), 203–220. doi:10.3200/JEXE.75.3.203-220

Fricker, M. (2007). Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing. Oxford University Press.

Gomes, C. (2020). I belong here: Student sense of belonging en de relatie met studentsucces. Hogeschool Rotterdam Uitgeverij.

Grondwet voor het Koninkrijk der Nederlanden, artikel 1 (2023).

Hubbard, K., & Gawthorpe, P. (2024). Inclusive Higher Education Framework [Onderwijsmateriaal]. National Teaching Repository.

Lister, K., Pearson, V. K., Collins, T. D., & Davies, G. (2021). Evaluating inclusion in distance learning: A survey of university staff attitudes, practices and training needs. Innovation: The European Journal of Social Science Research, 34(3), 321–339. doi:10.1080/13511610.2020.1828048

Meyer, A., Rose, D. H., & Gordon, D. (2014). Universal design for learning: Theory and practice. CAST Professional Publishing.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap. (2023). Integrale aanpak sociale veiligheid in hoger onderwijs en wetenschap [Kamerbrief, 8 juni 2023].

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, Universiteiten van Nederland, Vereniging Hogescholen, Interstedelijk Studenten Overleg, Landelijke Studentenvakbond, Promovendi Netwerk Nederland, Algemene Onderwijsbond, & Federatie Nederlandse Vakbeweging. (2024). Convenant Sociale Veiligheid in Hoger Onderwijs en Wetenschap 2024–2027. Staatscourant, nr. 17791.

Pitkin, H. F. (1967). The concept of representation. University of California Press.

Santos, B. de Sousa. (2014). Epistemologies of the South: Justice against epistemicide. Paradigm Publishers.

Smucker, A. D. (2024). Exploring the growth of inclusive curriculum: A systematic review of scholar and practitioner perspectives. International Journal of Inclusive Education, 28(12), 2750–2764. doi:10.1080/13603116.2022.2121988

Stadler, G., Chesaniuk, M., Haering, S., Roseman, J., Straßburger, V. M., Diversity Assessment Working Group, & Schraudner, M. (2023). Diversified innovations in the health sciences: Proposal for a Diversity Minimal Item Set (DiMIS). Sustainable Chemistry and Pharmacy, 33, artikel 101072. doi:10.1016/j.scp.2023.101072

Steyn, M. (2015). Critical diversity literacy: Essentials for the twenty-first century. In S. Vertovec (Red.), Routledge international handbook of diversity studies (pp. 379–389). Routledge.

Strayhorn, T. L. (2018). College students' sense of belonging: A key to educational success for all students (2e ed.). Routledge.

Suransky, C., & Bot, N. (2025). Decolonizing the curriculum: Dialogical work toward epistemic justice in higher education. In Tilburg Series in Academic Education: Exclusively for everyone: Inclusivity in education (Vol. 7, pp. 142–158). Tilburg University.

Tai, J., Ajjawi, R., Bearman, M., Boud, D., Dawson, P., & Jorre de St Jorre, T. (2023). Assessment for inclusion: Rethinking contemporary strategies in assessment design. Higher Education Research & Development, 42(2), 483–497. doi:10.1080/07294360.2022.2057451

UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education—All means all. UNESCO.

Universiteiten van Nederland. (2023). Sociale veiligheid en inclusie in het wo.

Voorbeeldvragenlijst

Inclusief curriculum & inclusieve leer- en werkomgeving

Doel van de vragenlijst

Deze vragenlijst is bedoeld om inzicht te krijgen in de ervaringen van studenten en docenten met inclusie binnen het onderwijs. Daarbij wordt inclusie niet als een afzonderlijk thema benaderd, maar als een kwaliteitsvraagstuk dat samenhangt met de inhoud van het curriculum, de inrichting van het onderwijs, de leer- en werkomgeving, toetsing, begeleiding, participatie en bestuurlijke borging.

De vragenlijst kan door instellingen en opleidingen worden gebruikt als vertrekpunt voor nader onderzoek, dialoog en kwaliteitsverbetering. De uitkomsten geven geen volledig beeld van inclusie, maar kunnen helpen om patronen, sterke punten, ervaren belemmeringen en mogelijke verbeteringen zichtbaar te maken.

Antwoordschaal

Geef bij iedere stelling aan in hoeverre je het ermee eens bent:

- 1 Helemaal oneens
- 2 Oneens
- 3 Niet eens, niet oneens
- 4 Eens
- 5 Helemaal eens

Aan de antwoordmogelijkheden kan worden toegevoegd:

- Niet van toepassing
- Kan ik niet beoordelen

1. Inclusief curriculum: kennis, inhoud en perspectieven

Een inclusief curriculum biedt ruimte aan verschillende kennisbronnen, ervaringen en perspectieven. Het maakt zichtbaar vanuit welke historische, maatschappelijke en culturele context kennis is ontstaan. Ook stimuleert het kritische reflectie op dominante perspectieven en mogelijk ontbrekende stemmen.

Stellingen voor studenten

- ☐ In het curriculum herken ik verschillende achtergronden, ervaringen en leefwerelden.
- ☐ Het curriculum biedt meerdere perspectieven op maatschappelijke en beroepsgerichte vraagstukken.
- ☐ Verschillende kennisbronnen en manieren van weten worden binnen mijn opleiding serieus genomen.
- ☐ Theorieën, modellen en kennis worden in hun historische en maatschappelijke context geplaatst.
- ☐ Binnen de opleiding wordt kritisch gereflecteerd op dominante perspectieven en mogelijk ontbrekende stemmen.
- ☐ Ik krijg ruimte om perspectieven of ervaringen in te brengen die nog niet aan bod zijn gekomen.
- ☐ De gebruikte literatuur, voorbeelden en casussen weerspiegelen de diversiteit van de samenleving en het toekomstige werkveld.
- ☐ Het curriculum helpt mij om kritisch na te denken over verschillen, machtsverhoudingen en kansenongelijkheid binnen mijn vakgebied.

Stellingen voor docenten

- ☐ Ik heb voldoende zicht op de perspectieven, kennisbronnen en stemmen die binnen mijn vakgebied mogelijk ontbreken.
- ☐ Ik integreer verschillende perspectieven en kennisbronnen in mijn onderwijs.
- ☐ Ik plaats theorieën en modellen waar relevant in hun historische en maatschappelijke context.
- ☐ Ik stimuleer studenten om kritisch te reflecteren op dominante perspectieven en machtsverhoudingen.
- ☐ Ik voel mij voldoende toegerust om gevoelige of tegengestelde perspectieven in het onderwijs te bespreken.
- ☐ Ik krijg voldoende tijd en ruimte om het curriculum inclusiever te maken.
- ☐ Binnen mijn team reflecteren we gezamenlijk op de inclusiviteit van de onderwijsinhoud.
- ☐ Bij curriculumontwikkeling wordt inclusie als onderdeel van onderwijskwaliteit meegenomen.

Open vragen voor studenten

- 1 Welke perspectieven, kennisbronnen, auteurs, voorbeelden of ervaringen mis je in het curriculum?
- 2 Kun je een situatie beschrijven waarin de inhoud van het curriculum voor jou uitsluitend of niet herkenbaar aanvoelde?
- 3 Kun je een situatie beschrijven waarin je het curriculum juist als inclusief of herkenbaar hebt ervaren?

Open vragen voor docenten

- 1 Welke perspectieven of kennisbronnen zijn binnen jouw vakgebied nog onvoldoende vertegenwoordigd?
- 2 Waar ervaar je spanning tussen inclusie, leeruitkomsten en beroeps- of opleidingsvereisten?
- 3 Wat heb je nodig om verschillende perspectieven structureel in je onderwijs te kunnen integreren?

2. Representatie en inclusieve pedagogiek

Representatie gaat zowel over zichtbare diversiteit binnen docententeams, gastsprekers en besluitvorming als over de mate waarin verschillende groepen, ervaringen en perspectieven daadwerkelijk invloed hebben op de inhoud en inrichting van het onderwijs. Inclusieve pedagogiek heeft betrekking op de manier waarop docenten studenten benaderen, interactie begeleiden en deelname mogelijk maken.

Stellingen voor studenten

- ☐ In het docententeam en onder gastdocenten en gastsprekers zie ik verschillende achtergronden, ervaringen en perspectieven terug.
- ☐ Ik voel mij door docenten gezien en serieus genomen.
- ☐ Docenten behandelen studenten gelijkwaardig en respectvol.
- ☐ Docenten gaan zorgvuldig om met culturele, religieuze, levensbeschouwelijke en persoonlijke verschillen.
- ☐ Docenten voorkomen dat studenten worden gereduceerd tot hun achtergrond.
- ☐ Docenten voorkomen dat studenten worden aangesproken als vertegenwoordiger van een groep.
- ☐ Tijdens het onderwijs worden verschillende manieren van deelnemen en bijdragen gewaardeerd.
- ☐ Docenten zijn bereid hun aanpak aan te passen wanneer studenten belemmeringen ervaren.

- ☐ Ik ervaar dat verschillende groepen en perspectieven invloed hebben op de inhoud en ontwikkeling van het onderwijs.

Stellingen voor docenten

- ☐ Binnen mijn team is ruimte om inclusie, uitsluiting en representatie openlijk te bespreken.
- ☐ Ik voel mij gesteund wanneer ik inclusieve keuzes maak in mijn onderwijs.
- ☐ Ik beschik over voldoende kennis en vaardigheden op het gebied van inclusieve didactiek.
- ☐ Ik reflecteer op de invloed die mijn eigen positie, aannames en ervaringen hebben op mijn onderwijs.
- ☐ Ik pas verschillende werkvormen toe, zodat studenten op meerdere manieren kunnen deelnemen.
- ☐ Ik weet hoe ik kan voorkomen dat studenten worden gestereotypeerd
- ☐ Ik weet hoe ik kan voorkomen dat studenten als vertegenwoordiger van een groep worden aangesproken.
- ☐ Binnen mijn opleiding wordt aandacht besteed aan representatie in docententeams, gastsprekers en besluitvorming.
- ☐ Professionalisering op het gebied van inclusief onderwijs is structureel beschikbaar.

Open vragen voor studenten en docenten

- 1 Wat betekent representatie voor jou binnen het onderwijs?
- 2 Wanneer maakt de achtergrond, ervaring of positie van een docent verschil voor herkenning, vertrouwen of deelname?
- 3 Wat kan de opleiding of instelling doen om inclusieve pedagogiek te versterken?

3. Inclusieve toetsing, toegankelijkheid en flexibiliteit

Inclusieve toetsing betekent dat studenten eerlijke mogelijkheden krijgen om de beoogde kennis en vaardigheden te laten zien. Flexibiliteit houdt niet in dat leeruitkomsten of kwaliteitsstandaarden worden verlaagd, maar dat kritisch wordt gekeken naar onnodige drempels in toetsvormen, procedures, planning en voorzieningen.

Stellingen voor studenten

- ☐ Ik krijg eerlijke mogelijkheden om mijn kennis en vaardigheden te laten zien.
- ☐ De gebruikte toetsvormen sluiten aan bij de leeruitkomsten van het onderwijs.
- ☐ Binnen mijn opleiding worden verschillende toetsvormen gebruikt.
- ☐ De wijze van toetsen veroorzaakt geen onnodige belemmeringen voor mijn deelname of prestaties.

- ☐ Regels en procedures rondom toetsing en aanpassingen zijn duidelijk en toegankelijk.
- ☐ Wanneer persoonlijke omstandigheden mijn deelname beïnvloeden, kan ik dit zonder negatieve gevolgen bespreekbaar maken.
- ☐ Passende aanpassingen worden tijdig en zorgvuldig geboden.
- ☐ Er is waar mogelijk ruimte voor flexibiliteit bij medische omstandigheden, een functiebeperking, zorgtaken of levensbeschouwelijke verplichtingen.
- ☐ Bij aanpassingen wordt gezocht naar een goede balans tussen toegankelijkheid en de vereiste leeruitkomsten.

Stellingen voor docenten

- ☐ Ik weet welke mogelijkheden er zijn om redelijke en passende aanpassingen te bieden.
- ☐ Ik weet hoe ik aanpassingen kan doen zonder de beoogde leeruitkomsten of het vereiste niveau te verlagen.
- ☐ Ik ervaar voldoende ruimte om verschillende of alternatieve toetsvormen in te zetten.
- ☐ Ik kan onderscheid maken tussen de te beoordelen leeruitkomst en de vorm waarin een student deze moet aantonen.
- ☐ Binnen mijn opleiding bestaan duidelijke afspraken over inclusieve toetsing en redelijke aanpassingen.
- ☐ Ik kan bij vragen over aanpassingen een beroep doen op deskundige ondersteuning.
- ☐ Beroeps- en opleidingsvereisten worden kritisch en transparant toegepast.
- ☐ Binnen het team wordt besproken waar regels of procedures onbedoeld tot uitsluiting kunnen leiden.

Open vragen voor studenten

- 1 Heb je meegemaakt dat een toetsvorm, procedure of gebrek aan flexibiliteit tot een belemmering of uitsluiting leidde? Licht je antwoord toe.
- 2 Welke aanpassing of vorm van flexibiliteit zou jouw deelname aan het onderwijs verbeteren?
- 3 Welke toets- of onderwijspraktijk werkt volgens jou al goed?

Open vragen voor docenten

- 1 Waar ligt volgens jou de grens tussen noodzakelijke flexibiliteit en beroeps- of opleidingsvereisten?
- 2 Welke regels of procedures beperken op dit moment de mogelijkheden om passende aanpassingen te bieden?
- 3 Wat zou flexibiliteit als uitgangspunt binnen jouw onderwijspraktijk concreet betekenen?

4. Sociale veiligheid, belonging en participatie

Een inclusieve leer- en werkomgeving biedt studenten en medewerkers ruimte om vragen te stellen, fouten te maken, verschillende perspectieven in te brengen en zich als volwaardig lid van de onderwijsgemeenschap te ontwikkelen. Sociale veiligheid vraagt niet alleen om het voorkomen van grensoverschrijdend gedrag, maar ook om een cultuur waarin signalen serieus worden genomen en zichtbaar worden opgevolgd.

Stellingen voor studenten

- ☐ Ik voel mij veilig om mijn mening of perspectief tijdens het onderwijs te uiten.
- ☐ Ik voel mij een volwaardig onderdeel van mijn opleiding of onderwijsgemeenschap.
- ☐ Tijdens lessen en bijeenkomsten krijgen verschillende stemmen en manieren van deelnemen ruimte.
- ☐ Niet alleen studenten die gemakkelijk of veel spreken, krijgen aandacht.
- ☐ Meningsverschillen worden op een respectvolle en constructieve manier besproken.
- ☐ Docenten reageren wanneer discriminerende, stereotyperende of uitsluitende opmerkingen worden gemaakt.
- ☐ Ik weet waar ik terecht kan wanneer ik discriminatie, uitsluiting of sociale onveiligheid ervaar.
- ☐ Signalen en klachten worden serieus genomen.
- ☐ Studenten worden geïnformeerd over wat er met signalen of klachten gebeurt.
- ☐ Discriminatie of uitsluiting tijdens stages en andere praktijkonderdelen wordt actief aangepakt.

Stellingen voor docenten

- ☐ Ik weet hoe ik moet handelen bij discriminerende, stereotyperende of uitsluitende opmerkingen.
- ☐ Ik kan gesprekken over gevoelige maatschappelijke onderwerpen op een veilige manier begeleiden.
- ☐ Ik besteed bewust aandacht aan een evenwichtige deelname van studenten.
- ☐ Ik voel mij veilig om zorgen, twijfels of handelingsverlegenheid rondom inclusie te bespreken.
- ☐ Ik weet waar ik terecht kan voor ondersteuning bij situaties van uitsluiting of sociale onveiligheid.
- ☐ Ik voel mij door mijn leidinggevende en de instelling gesteund wanneer ik inclusievraagstukken aankaart.
- ☐ Binnen mijn team of faculteit bestaat een cultuur waarin collega's elkaar kunnen aanspreken.

- ☐ Signalen van studenten en medewerkers worden zichtbaar opgevolgd.
- ☐ De instelling treedt actief op bij discriminatie of uitsluiting tijdens stages en andere praktijkonderdelen.

Open vragen voor studenten

- 1 In welke situaties voel je je niet of minder vrij om je uit te spreken?
- 2 Wat gebeurt er volgens jou wanneer studenten signalen of klachten doorgeven?
- 3 Wat zou jouw gevoel van veiligheid en verbondenheid concreet verbeteren?

Open vragen voor docenten

- 1 In welke situaties ervaar je handelingsverlegenheid rond inclusie of sociale veiligheid?
- 2 Welke ondersteuning heb je nodig om moeilijke situaties of gesprekken goed te begeleiden?
- 3 Wat is volgens jou nodig om de aanspreekcultuur binnen de opleiding te versterken?

5. Structurele verankering, gedeelde verantwoordelijkheid en bestuur

Duurzame inclusie vraagt om samenhang tussen beleid en praktijk. Inclusie mag niet uitsluitend afhankelijk zijn van afzonderlijke docenten, studenten of tijdelijke projecten, maar moet herkenbaar zijn in curriculumontwikkeling, personeelsbeleid, begeleiding, kwaliteitszorg, besluitvorming en bestuurlijke verantwoordelijkheid.

Stellingen voor studenten

- ☐ Diversiteit en inclusie zijn zichtbaar onderdeel van het beleid van mijn opleiding of instelling.
- ☐ Inclusie is herkenbaar in de dagelijkse onderwijspraktijk.
- ☐ Inclusie is binnen mijn opleiding meer dan een beleidsambitie op papier.
- ☐ De aandacht voor inclusie is niet afhankelijk van enkele betrokken personen.
- ☐ Het is duidelijk wie verantwoordelijk is voor de opvolging van inclusievraagstukken.
- ☐ Het bestuur en de opleidingsleiding communiceren zichtbaar over inclusie.
- ☐ Het bestuur en de opleidingsleiding ondernemen concrete actie wanneer structurele problemen worden gesignaleerd.
- ☐ De ervaringen van studenten worden gebruikt om het onderwijs en de leeromgeving te verbeteren.
- ☐ Studenten worden betrokken bij de ontwikkeling en evaluatie van inclusief onderwijs.
- ☐ Inclusie wordt binnen de opleiding behandeld als onderdeel van onderwijskwaliteit.

Stellingen voor docenten

- ☐ Diversiteit en inclusie zijn structureel opgenomen in het beleid van mijn opleiding of instelling.
- ☐ Inclusie is herkenbaar in curriculumontwikkeling, toetsing, begeleiding en kwaliteitszorg.
- ☐ De aandacht voor inclusie is niet afhankelijk van de inzet van enkele individuele medewerkers.
- ☐ Verantwoordelijkheden voor inclusie zijn duidelijk belegd.
- ☐ Leidinggevenden ondersteunen teams bij het vertalen van inclusiebeleid naar de onderwijspraktijk.
- ☐ Het bestuur en de opleidingsleiding tonen zichtbare daadkracht wanneer structurele problemen worden gesignaleerd.
- ☐ Voor inclusieve onderwijsontwikkeling zijn voldoende tijd, middelen en deskundigheid beschikbaar.
- ☐ Ervaringen van studenten en medewerkers worden systematisch verzameld en gebruikt voor verbetering.
- ☐ Studenten worden als gelijkwaardige partners betrokken bij onderwijsontwikkeling en evaluatie.
- ☐ Inclusie wordt binnen kwaliteitszorg en besluitvorming als onderdeel van onderwijskwaliteit beoordeeld.

Open vragen voor studenten en docenten

- 1 Waar zie je dat inclusie binnen de opleiding of instelling structureel is ingebed?
- 2 Op welke onderdelen is inclusie nog te veel afhankelijk van afzonderlijke personen of tijdelijke projecten?
- 3 Wat zou bestuurlijke daadkracht op het gebied van inclusie volgens jou concreet betekenen?
- 4 Hoe kunnen studenten en docenten beter worden betrokken bij besluitvorming over inclusief onderwijs?

6. Netwerken, stages en doorstroom

Toegang tot sociale, academische en professionele netwerken kan van grote invloed zijn op studiesucces, stagekansen en doorstroom naar de arbeidsmarkt. Niet iedere student beschikt bij aanvang van de opleiding over dezelfde contacten, kennis van informele omgangsvormen of financiële mogelijkheden.

Stellingen voor studenten

- ☐ Ik heb toegang tot sociale en professionele netwerken die relevant zijn voor mijn studie en toekomst.
- ☐ De opleiding helpt mij actief bij het leggen van contacten met het werkveld.
- ☐ Informatie over stages, projecten, evenementen en andere kansen is voor alle studenten tijdig beschikbaar.
- ☐ Kansen en activiteiten worden op een transparante manier aangeboden.
- ☐ Studenten die nog niet over een relevant netwerk beschikken, krijgen aanvullende ondersteuning.
- ☐ De opleiding helpt drempels zoals kosten, onbekende omgangsvormen of gebrek aan contacten te verminderen.
- ☐ Ik krijg voldoende begeleiding bij het zoeken naar een stage of eerste werkervaring.
- ☐ Ik heb het gevoel dat alle studenten een eerlijke kans krijgen op aantrekkelijke stages, projecten en andere ontwikkelmogelijkheden.
- ☐ Er wordt actief opgetreden wanneer studenten bij stages of doorstroom discriminatie ervaren.

Stellingen voor docenten

- ☐ Ik ben mij bewust van verschillen tussen studenten in toegang tot sociale en professionele netwerken.
- ☐ Ik stimuleer studenten actief om relevante netwerken op te bouwen.
- ☐ Ik deel informatie over stages, projecten en ontwikkelmogelijkheden op een transparante manier.
- ☐ Studenten zonder bestaand netwerk krijgen binnen de opleiding aanvullende ondersteuning.
- ☐ Binnen mijn opleiding wordt aandacht besteed aan financiële, culturele en sociale drempels bij deelname aan activiteiten.
- ☐ Stage- en werkveldpartners worden aangesproken op gelijke kansen en non-discriminatie.
- ☐ De verdeling van stages, projecten en andere kansen wordt regelmatig geëvalueerd.
- ☐ Ik weet waar ik studenten naartoe kan verwijzen wanneer zij discriminatie of uitsluiting bij een stage ervaren.

Open vragen voor studenten

- 1 Welke belemmeringen ervaar je bij het opbouwen van een sociaal, academisch of professioneel netwerk?
- 2 Welke ondersteuning zou jou helpen bij het vinden van een stage, project of eerste baan?
- 3 Welke studenten profiteren volgens jou op dit moment het meest van bestaande netwerken en kansen?

Open vragen voor docenten

- 1 Welke groepen studenten hebben volgens jou minder gemakkelijk toegang tot stages en professionele netwerken?
- 2 Welke rol kan de opleiding spelen bij het verminderen van verschillen in netwerk en doorstroom?
- 3 Welke afspraken zijn nodig met stage- en werkveldpartners om kansengelijkheid te versterken?

7. Samenhang: inclusie als kern en keten

Inclusie komt tot stand in de samenhang tussen curriculum, didactiek, toetsing, begeleiding, sociale veiligheid, participatie, personeelsbeleid, kwaliteitszorg en bestuur. Wanneer één schakel onvoldoende inclusief is ingericht, kan dit de deelname en ontwikkeling van studenten beïnvloeden.

Stellingen voor studenten en docenten

- ☐ Binnen mijn opleiding bestaat samenhang tussen het inclusiebeleid en de dagelijkse onderwijspraktijk.
- ☐ Curriculum, toetsing, begeleiding en leeromgeving versterken elkaar bij het bevorderen van inclusie.
- ☐ Signalen over uitsluiting leiden tot aanpassingen in meerdere onderdelen van de organisatie.
- ☐ Inclusie wordt niet als afzonderlijk project, maar als een gezamenlijke verantwoordelijkheid benaderd.
- ☐ De opleiding onderzoekt regelmatig of alle studenten daadwerkelijk kunnen deelnemen en zich kunnen ontwikkelen.
- ☐ Maatregelen op het gebied van inclusie worden geëvalueerd en waar nodig aangepast.

8. Overkoepelende reflectievragen

- 1 Waar ervaar je in de praktijk de grootste belemmering voor inclusief onderwijs?
- 2 Wat werkt op dit moment al goed en zou behouden of versterkt moeten worden?
- 3 Wat is volgens jou de belangrijkste concrete maatregel die de opleiding of instelling zou moeten nemen?
- 4 Zijn er groepen studenten of docenten voor wie het huidige onderwijssysteem minder goed werkt? Licht je antwoord toe.
- 5 Op welk onderdeel van de inclusieketen is volgens jou de meeste verbetering nodig?

- 6 Is er nog iets over inclusief onderwijs of de inclusieve leer- en werkomgeving dat in deze vragenlijst niet aan bod is gekomen?

Aandachtspunten voor gebruik en analyse

De vragenlijst kan modulair worden ingezet. Om de belasting voor respondenten te beperken, kan een instelling per thema een selectie maken van stellingen en één of twee open vragen opnemen.

Bij het gebruik van de vragenlijst is het van belang om:

- vooraf duidelijk te maken wat het doel van het onderzoek is;
- anonimiteit en vertrouwelijkheid zorgvuldig te waarborgen;
- de mogelijkheid te bieden om vragen over gevoelige ervaringen over te slaan;
- voorzichtig om te gaan met uitsplitsingen naar kleine groepen;
- gemiddelden altijd te combineren met verschillen tussen groepen en kwalitatieve toelichtingen;
- studenten en medewerkers te informeren over de uitkomsten;
- zichtbaar te maken welke acties naar aanleiding van de resultaten worden ondernomen;
- de vragenlijst niet als een eenmalige meting te gebruiken, maar als onderdeel van een bredere cyclus van dialoog, evaluatie, monitoring en verbetering.

De vragenlijst brengt vooral ervaren inclusie in beeld. Voor een vollediger beeld is het raadzaam de uitkomsten te combineren met andere informatie, zoals curriculumonderzoek, gesprekken met studenten en medewerkers, gegevens over stages en doorstroom, klachten en signalen, professionaliseringsactiviteiten en de wijze waarop inclusie in kwaliteitszorg, beleid en besluitvorming is geborgd.



Adviescommissie
Divers en Inclusief
Hoger Onderwijs
en Onderzoek

