

LERARENOPLEIDING EN INCLUSIE IN EUROPA

Uitdagingen en kansen



European Agency for Development in Special Needs Education

LERARENOPLEIDING EN INCLUSIE IN EUROPA

Uitdagingen en kansen

European Agency for Development in Special Needs Education



Education and Culture DG

Lifelong Learning Programme

De publicatie van dit document is mede mogelijk gemaakt door de DG Onderwijs en Cultuur van de Europese Commissie: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/index_en.htm

De standpunten die in deze publicatie worden verwoord, zijn die van de partners die betrokken waren in het project. De Commissie is niet verantwoordelijk voor het gebruik van informatie uit dit document.

Redactie: Verity Donnelly, staflid van het European Agency for Development in Special Needs Education.

Bij het opstellen van dit document hebben wij dankbaar gebruik gemaakt van de specifieke bijdragen van de experts die als vertegenwoordiger voor hun land participeerden in het project '*Lerarenopleiding en inclusie in Europa*'.

Het gebruik van delen van dit document is toegestaan, mits een duidelijke bronvermelding. Er moet als volgt naar dit document verwezen worden: European Agency for Development in Special Needs Education (2011) *Lerarenopleiding en inclusie in Europa – Uitdagingen en kansen*, Odense, Denemarken: European Agency for Development in Special Needs Education

ISBN (Gedrukt): 978-87-7110-187-4

ISBN (Elektronisch): 978-87-7110-208-6

© European Agency for Development in Special Needs Education 2011

Secretariaat
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Denemarken
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Brussels Office
Avenue Palmerston 3
BE-1000 Brussel België
Tel: +32 2 280 33 59
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



INHOUD

VOORWOORD	5
1. INTRODUCTIE	7
1.1 Aanpak van het project ‘Lerarenopleiding en inclusie in Europa’ .8	
1.1.1 <i>Projectoutput</i>	9
1.2 Samenvattend rapport over lerarenopleiding en inclusie	11
1.2.1 <i>Doelen van het rapport</i>	11
1.2.2 <i>Praktijkvoorbeelden uit de verschillende landen</i>	12
1.2.3 <i>Opbouw van het rapport</i>	12
2. EUROPESE EN INTERNATIONALE CONTEXT VOOR LERARENOPLEIDING – HET ‘INCLUSIE’ DEBAT	14
3. KENMERKEN VAN DE INITIELE LERARENOPLEIDING.....	20
3.1 Structuur van de initiële lerarenopleiding	20
3.1.1 <i>Toelatingsvoorwaarden</i>	22
3.1.2 <i>Vertegenwoordiging van minderheidsgroepen</i>	23
3.2 Inhoud van de initiële lerarenopleiding.....	23
3.2.1 <i>Assessment</i>	25
3.3 Benaderingswijzen van de initiële lerarenopleiding.....	26
3.3.1 <i>Afzonderlijke en geïntegreerde opleidingen</i>	29
3.3.2 <i>Samengevoegde opleidingen</i>	33
3.4 Attitudes en waarden in de initiële lerarenopleiding	36
3.5 Samenvatting	37
4. STAGES	39
4.1 Samenvatting	45
5. LERARENOPLEIDERS.....	47
5.1 Professionele ontwikkeling.....	50
5.2 Samenvatting	51
6. LERARENCOMPETENTIES	52
6.1 Beoordelen van competenties	57
6.2 Samenvatting	58
7. WAARBORGEN VAN KWALITEIT EN FOLLOW-UP	60



7.1 Samenvatting.....	63
8. BREDER BELEIDSKADER TER ONDERSTEUNING VAN LERARENOPLEIDING EN INCLUSIE	64
8.1 Terminologie	64
8.2 Holistisch beleid ter ondersteuning van alle leerlingen	66
8.3 Verantwoording.....	68
8.4 Samenvatting.....	68
9. SLEUTELKWESTIES EN UITDAGINGEN.....	70
9.1 Kwesties binnen de lerarenopleiding	70
9.1.1 <i>Werving en behoud</i>	70
9.1.2 <i>Lerarenopleiders</i>	72
9.1.3 <i>Partnerschap met scholen</i>	74
9.1.4 <i>Evidence-based verandering</i>	74
9.1.5 <i>Lerarencompetenties</i>	75
9.2 Bredere beleidskwesties	76
9.2.1 <i>Terminologie</i>	76
9.2.2 <i>Identificatie van leerlingen</i>	77
9.2.3 <i>Ondersteuning voor alle leerlingen</i>	78
9.2.4 <i>Conflicterende agenda's</i>	79
10. AANBEVELINGEN VOOR BELEID EN PRAKTIJK	82
10.1 Aanbevelingen voor de lerarenopleiding.....	82
10.2 Aanbevelingen voor het bredere beleid	86
AFSLUITENDE OPMERKINGEN.....	89
LITERATUUR.....	91
DEELNEMENDE EXPERTS.....	99



VOORWOORD

Tijdens de voorstelling van het *World Report on Disability* van de Wereldgezondheidsorganisatie in New York (juni 2011), heb ik het belang van leraren benadrukt: 'Er zijn vele niveaus waarop we het inclusiedebat kunnen voeren: op conceptueel niveau, beleidsniveau, vanuit normatief oogpunt of op niveau van onderzoek, maar uiteindelijk is het de leraar die moet omgaan met de verschillen tussen leerlingen in de klas! Het is de leraar die de principes van inclusief onderwijs moet toepassen. Als de leraar niet in staat is om onderwijs te geven aan verschillende leerlingen in een reguliere klas, zijn alle goede bedoelingen van inclusief onderwijs waardeloos. De uitdaging voor de toekomst ligt daarom in het ontwikkelen van curricula om leraren te leren hoe ze met die diversiteit kunnen omgaan'.

Het driejarig project van het Agency begon in 2009 met een onderzoek naar hoe leraren via hun initiële opleiding worden voorbereid om 'inclusief' te zijn. Vijfenvijftig experts uit 25 landen hebben hieraan deelgenomen: België (zowel de Vlaamse als de Franse Gemeenschap), Cyprus, Denemarken, Duitsland, Estland, Finland, Frankrijk, Hongarije, Ierland, Letland, Litouwen, Luxemburg, Malta, Nederland, Noorwegen, Oostenrijk, Polen, Portugal, Slovenië, Spanje, Tsjechië, Verenigd Koninkrijk (Engeland, Noord-Ierland, Schotland en Wales), IJsland, Zweden en Zwitserland.

De groep experts bestond uit beleidsmakers, verantwoordelijk voor lerarenopleiding en inclusief onderwijs, en lerarenopleiders uit zowel de algemene als de specifieke lerarenopleiding. Gedurende de duurtijd van het project werden ook andere stakeholders betrokken, zoals studenten uit de lerarenopleiding, leraren, schoolleiders, lokale bestuurders, vertegenwoordigers van vrijwilligersorganisaties, studenten en ouders. Het Agency is iedereen dankbaar voor hun waardevolle bijdragen. (Verdere informatie en de contactgegevens van de experts staan vermeld in bijlage 1.)

Dit rapport is een samenvatting van de gedetailleerde landenrapporten die de experts hebben aangeleverd over het beleid en de praktijk op het gebied van lerarenopleiding en inclusie in de deelnemende landen. Het rapport maakt ook gebruik van de resultaten van onderzoek van beleidsdocumenten, een literatuuronderzoek en informatie verzameld tijdens 14



studiebezoeken. Hierbij kwamen interessante praktijkvoorbeelden aan bod en werden aanbevelingen geformuleerd over hoe vooruitgang geboekt kan worden. In het kader van dit project zullen we ook nog een *Profiel van inclusieve leraren* publiceren. Hierin wordt aangegeven welke competenties leraren nodig hebben als ze in inclusieve settings werken en rekening willen houden met alle vormen van diversiteit. We hopen dat dit rapport samen met het profielformulier een belangrijke bijdrage zal leveren aan de ontwikkeling van lerarenopleiding en inclusie in Europa.

Cor Meijer

Directeur

European Agency for Development in Special Needs Education



1. INTRODUCTIE

De lerarenopleiding staat zowel in Europa als wereldwijd hoog op de beleidsagenda. De rol van leraren en daaruit voortvloeiend van de lerarenopleiding, in het realiseren van een meer inclusief onderwijssysteem, wordt daarin als belangrijk gezien.

Het *World Report on Disability* (2011) benadrukt dat de juiste opleiding van leraren voor het regulier onderwijs cruciaal is als zij zelfverzekerd en competent willen zijn in het onderwijzen van kinderen met verschillende behoeften. Het rapport beklemtoont eveneens dat de opleiding gericht moet zijn op attitudes en waarden en niet alleen op kennis en vaardigheden (blz. 222).

Eind 2007 kwamen vertegenwoordigers van de lidstaten van het European Agency for Development in Special Needs Education (het Agency) samen om een aantal vraagstukken op het gebied van lerarenopleiding en inclusie te bespreken. Dit onderwerp heeft vanaf 2009 prioriteit gekregen in de werkzaamheden van het Agency.

Naar aanleiding van de discussies en rekening houdend met de toen geldende prioriteiten op Europees niveau en binnen de lidstaten, werd besloten om te focussen op de cruciale vraag hoe alle leraren tijdens hun initiële opleiding voorbereid kunnen worden om 'inclusief' te zijn.

Aanvankelijk werd in de opzet van het project de focus gelegd op leraren in het regulier onderwijs. Dit werd later bijgesteld naar alle leraren omdat de deelnemers aan het project sterk van mening waren dat alle leraren voorbereid moeten worden om verantwoordelijkheid te dragen voor alle leerlingen in hun klas. Zij erkenden ook dat veel leraren ondersteund moeten worden bij het uitbouwen van hun competenties om dit te kunnen bereiken.

Het drie jaar lopende project startte met het inventariseren van de essentiële vaardigheden, kennis en inzicht, attitudes en waarden, die iedereen nodig heeft die leraar wil worden, onafhankelijk van het vak, specialisatie of de leeftijdsgroep waaraan hij of zij zal lesgeven of het type school waar gewerkt zal worden.

Het doel van het project was om informatie te verschaffen over het beleid en de praktijk die het best de ontwikkeling van lerarenopleiding en inclusie kan ondersteunen. Dit zou gebeuren onder de vorm van:



- Aanbevelingen voor lerarenopleidingen;
- Aanbevelingen voor beleidsmakers;
- Voorbeelden van innovatieve praktijk.

Aangezien de lidstaten van het Agency ook geïnteresseerd waren in informatie over de competenties, attitudes en standaarden waaraan alle leraren die werkzaam zijn in inclusieve settings moeten voldoen, zal een profiel van inclusieve leraren een belangrijk onderdeel uitmaken van de resultaten van dit project. Dit profiel is gebaseerd op informatie verzameld op nationaal niveau en afgesproken op Europees niveau. Meer informatie hierover staat in punt 1.1.


Dit rapport beschrijft de gebruikte methodologie in het project en de bredere context van lerarenopleiding en inclusie in Europa. Het biedt een samenvatting van de verzamelde informatie uit de landenrapporten (zie voorwoord). Hoewel er 25 landen deelnamen aan het project, werden er 29 rapporten ingediend, inclusief individuele rapporten van de Vlaamse en Franse Gemeenschap van België en de vier landen van het Verenigd Koninkrijk (Engeland, Noord-Ierland, Schotland en Wales).

1.1 Aanpak van het project ‘Lerarenopleiding en inclusie in Europa’

Na een onderzoek van internationale beleidsdocumenten en een literatuuronderzoek van publicaties vanaf het jaar 2000 (allebei beschikbaar op: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>), werd in de lidstaten van het Agency een survey uitgevoerd naar belangrijke thema's en uitdagingen die verbonden zijn met lerarenopleiding en inclusie. Daarna werd een vragenlijst naar de experts in de deelnemende landen verzonden, aan de hand waarvan meer gedetailleerde informatie werd verzameld over beleid en praktijk.

De kick-off meeting werd in oktober 2009 in Dublin gehouden, in september 2010 gevolgd door een eerste brede projectbijeenkomst in Zürich. Naast de waardevolle mogelijkheden om te netwerken, zorgden beide bijeenkomsten voor een ruime betrokkenheid van de landenexperts bij de planning van het project en het schrijven van de verschillende documenten als projectoutput.

In 2010 werden 5 studiebezoeken afgelegd waarna er in 2011 nog 9 volgden. Deze bezoeken vormden een waardevolle bijdrage aan het



project, omdat landenexperts en beleidsmakers de kans kregen om te discussiëren over de verschillende aspecten van lerarenopleiding en inclusie en vooral over de competenties van ‘inclusieve’ leraren. De informatie over alle studiebezoeken zijn te vinden op: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-study-visits>

Het project werd ondersteund door een stuurgroep bestaande uit leden van de Representative Board en van de National Coordinators, stafleden van het Agency en een externe consultant, Kari Nes uit Noorwegen. Daarnaast was er ook een uitgebreidere stuurgroep met vertegenwoordigers van het Directoraat-Generaal voor Onderwijs en Cultuur (DG-EAC) van de Europese Commissie, het Centrum voor Onderwijsonderzoek en Innovatie van de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (OECD-CERI) en het Internationaal Bureau voor Onderwijs (IBE) van de UNESCO. Dit liet toe om de consistentie te verzekeren met andere Europese en internationale initiatieven op dit gebied.

1.1.1 Projectoutput

Naast het hierboven genoemde onderzoek van internationale beleidsdocumenten en het literatuuronderzoek, behoren de volgende zaken tot de projectoutput:

- De rapporten over lerarenopleiding en inclusie uit 29 landen. Al deze rapporten kunnen gedownload worden op: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>. Het format van alle landenrapporten is dezelfde, wat toelaat op specifieke thema's te zoeken;
- Een ‘matrix’ document dat de bevindingen uit het project linkt aan de projectaanbevelingen die in dit samenvattende rapport zijn opgenomen. Het matrixdocument is gebaseerd op de informatie uit de studie van beleidsdocumenten, het literatuuronderzoek, de landenrapporten en de studiebezoeken. Het document is te vinden op: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>
- Een *Profiel van inclusieve leraren* dat tijdens het project werd ontwikkeld op basis van onderzoek, informatie van de deelnemende landen en in het bijzonder de discussies met projectexperts en stakeholders tijdens de studiebezoeken. De 9



studiebezoeken van 2011 werden vooral gebruikt om de inhoud van het *Profiel van inclusieve leraren* te verifiëren en te valideren.

Het profiel biedt een raamwerk van competentiegebieden die op iedere lerarenopleiding van toepassing zijn (d.w.z. niet specifiek voor leeftijd, fase, sector of onderwijsmethode). De competentiegebieden moeten ontwikkeld worden tijdens de initiële lerarenopleiding en als basis gebruikt voor verdere professionalisering nadien. Het profiel is gebaseerd op de waarden die als essentieel worden gezien voor alle leraren die in inclusieve onderwijsomgevingen werken en verantwoordelijkheid dragen voor alle leerlingen. De competentiegebieden zijn:

- Het waarderen van de diversiteit bij leerlingen: verschillen worden beschouwd als bronnen en een toegevoegde waarde voor het onderwijs;
- Het ondersteunen van alle leerlingen: leraren hebben hoge verwachtingen ten aanzien van de resultaten van alle leerlingen;
- Het samenwerken met anderen: samenwerking en teamwerk zijn essentiële werkvormen voor alle leraren;
- Individuele professionele ontwikkeling: lesgeven is een leeractiviteit, leraren zijn verantwoordelijk voor hun eigen levenslang leren.

Voor ieder competentiegebied worden de attitudes en opvattingen, kennis en inzicht, vaardigheden en expertise aangegeven. Het profiel is in overleg met de verschillende stakeholders bewust breed opgevat, zodat landen het aan hun eigen lokale context kunnen aanpassen.

Meer informatie over het profiel is te vinden op de web area van het project: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion>

Tenslotte heeft het project geleid tot dit samenvattende rapport, waarbij gebruik werd gemaakt van alle beschikbare informatie die tijdens het project verzameld is. Het rapport presenteert de belangrijkste uitkomsten op het gebied van lerarenopleiding en inclusie in Europa.



1.2 Samenvattend rapport over lerarenopleiding en inclusie

Het projectteam was er zich van bewust dat de EURYDICE Eurybase rapporten al uitgebreide informatie bieden over het onderwijs op Europees niveau, inclusief informatie over de lerarenopleiding. De EURYDICE Eurybase rapporten zijn te vinden op: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_en.php

De landenteams, bestaande uit leden van de Representative Board van het Agency en de National Coordinators hebben samen met de landenexperts vragenlijsten ingevuld over lerarenopleiding en inclusie. Hieruit kwam aanvullende informatie beschikbaar over lerarenopleiding en inclusie die verder gaat dan de informatie die beschikbaar is in de Eurybase rapporten. De respondenten werden gevraagd te reageren op de definitie van inclusie en informatie aan te leveren over het beleid op het gebied van lerarenopleiding en inclusie in hun land. Ook werd gevraagd naar informatie over innovatieve voorbeelden in het huidige beleid en de huidige praktijk van lerarenopleiding en inclusie. De vragenlijst is te vinden op de website van het Teacher Education for Inclusion (TE4I) project: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Deze landeninformatie vormde de belangrijkste informatiebron bij de voorbereiding van dit samenvattende rapport. Als gevolg van de verschillende contexten en verschillende interpretaties van het concept 'inclusief onderwijs' is de informatie van de landenrapporten in dit rapport vooral gebruikt om de overeenkomsten en gezamenlijke aandachtspunten te situeren en om een analyse te maken van de verschillen die naar voren komen. Het doel is om hiervan te leren en te onderzoeken hoe vooruitgang gemaakt kan worden. Tenslotte merken we nog op dat als gevolg van recente hervormingen van het hoger onderwijs in Europa, er in veel landen op korte tijd veel veranderd is in vergelijking met het moment waarop de survey plaats vond.

1.2.1 Doelen van het rapport

Dit rapport is bedoeld om:

- Een samenvatting te geven van de trends op nationaal niveau, met aandacht voor overeenkomsten en verschillen en een synthese te maken van relevante contextuele en ondersteunende



informatie uit andere onderdelen van het project, zoals het literatuuronderzoek en de studiebezoeken;

- Kernpunten en gemeenschappelijke uitdagingen te identificeren voor beleidsmakers en lerarenopleidingen die, binnen de context van de verschillende landen, de ontwikkeling van lerarenopleiding en inclusie kunnen ondersteunen;
- Informatie te verspreiden over innovaties en manieren van aanpak om de barrières voor verandering van beleid en praktijk op het gebied van de lerarenopleiding te doorbreken;
- Aanbevelingen te doen voor de initiële lerarenopleiding en voor het bredere onderwijsbeleid in het algemeen, onderbouwd vanuit informatie en onderzoek op Europees en nationaal niveau.

1.2.2 Praktijkvoorbeelden uit de verschillende landen

Veel landen hebben praktijkvoorbeelden uit de lerarenopleiding aangeleverd die in dit samenvattend rapport zijn gebruikt om belangrijke punten te illustreren. Omdat de praktijk binnen een land kan verschillen zijn de voorbeelden niet noodzakelijk representatief voor het hele land.

Enkele voorbeelden worden weergegeven in tekstkaders, als 'vignettes' in de hoofdstukken 2, 3, 5 en 6. Het zijn voorbeelden van innovatieve praktijk binnen de initiële lerarenopleiding. Ze zijn bedoeld om te inspireren hoe we kunnen evolueren naar een lerarenopleiding die alle nieuwe leraren goed voorbereidt op het kunnen tegemoet komen aan de diverse noden binnen een hedendaagse klascontext. Kortere voorbeelden van praktijk in bepaalde landen staan in de doorlopende tekst zelf vermeld.

1.2.3 Opbouw van het rapport

Doorheen het rapport wordt de term 'leerling' gebruikt voor zowel kinderen als jongeren van leerplichtleeftijd en de term 'student' voor diegenen die een (initiële) lerarenopleiding volgen. Met 'lerarenopleiding' wordt de vorming bedoeld die erop gericht is om kennis, inzichten en vaardigheden te ontwikkelen die leraren nodig hebben voor de uitoefening van hun beroep.

Hoofdstuk 2 van dit rapport bespreekt enkele gemeenschappelijke uitdagingen die zijn aangegeven door de lidstaten en die eveneens uit recente Europese en internationale literatuur kunnen worden afgeleid. De volgende hoofdstukken geven een samenvatting van de



praktijk in de verschillende landen op het gebied van lerarenopleiding en inclusie, zoals de structuur van de lerarenopleiding, de inhoud van het curriculum, assessment, de organisatie van stages, informatie over lerarenopleiders en lerarencompetenties. Het rapport sluit af met een samenvattend hoofdstuk over de kernpunten en uitdagingen (hoofdstuk 9) en aanbevelingen voor beleid en praktijk inzake lerarenopleiding en inclusie (hoofdstuk 10).



2. EUROPESE EN INTERNATIONALE CONTEXT VOOR LERARENOPLEIDING – HET ‘INCLUSIE’ DEBAT

In dit hoofdstuk wordt dieper ingegaan op een aantal gemeenschappelijke uitdagingen waar landen, in hun evolutie naar meer inclusieve onderwijssystemen, mee geconfronteerd worden en vooral op de belangrijkste kwesties in verband met de ontwikkeling van een meer inclusieve lerarenopleiding.

Veel landen gebruiken de term ‘inclusie’ vandaag voor een veel bredere groep van leerlingen die kwetsbaar is voor uitsluiting dan voor leerlingen bij wie specifieke onderwijsbehoeften (SEN) zijn vastgesteld. De 48ste International Conference on Education (ICE) (2008) had als aanbeveling voor beleidsmakers dat inclusief onderwijs een continu proces is gericht op het aanbieden van kwaliteitsvol onderwijs voor alle leerlingen, met respect voor diversiteit en de verschillende noden en mogelijkheden, karakteristieken en leerverwachtingen van leerlingen en groepen en waarbij alle vormen van discriminatie worden uitgebannen (UNESCO-IBE 2008, blz. 3).

Zowel in recente literatuur als in de landenrapporten, wordt terminologie als een zeer belangrijk aspect gezien. Ainscow, e.a. (2006) onderkennen de complexiteit hiervan en kwamen tot de volgende typologie van zes manieren waarop over inclusie gedacht wordt en die allen in meer of mindere mate in de landenrapporten terug te vinden zijn:

- Inclusie als zorg voor leerlingen met een beperking en leerlingen met ‘specifieke onderwijsbehoeften’;
- Inclusie als reactie op disciplinaire uitsluiting;
- Inclusie in relatie tot alle groepen die kwetsbaar zijn voor uitsluiting;
- Inclusie als het ontwikkelen van een school voor allen;
- Inclusie als ‘onderwijs voor iedereen’;
- Inclusie als uitgangsprincipe voor onderwijs en samenleving.

Haug (2003) stelt dat er op twee niveaus een definitie gegeven kan worden van inclusie. Een in relatie tot ideologie en waardeoriëntatie en de tweede in relatie tot hoe de onderwijspraktijk erdoor beïnvloed



wordt (toenemende samenwerkingsverbanden, participatie, democratisering en kwaliteit voor iedereen).

Hoewel veel landen werk maken van een school voor allen, blijven andere landen zich in de eerste plaats richten op leerlingen met een beperking en specifieke onderwijsbehoeften en op leerlingen die storend gedrag vertonen in de klas. De term 'integratie' wordt ook nog steeds in een aantal landen gebruikt, gekoppeld aan discussies die in eerste instantie te maken hebben met het plaatsen van leerlingen in speciale of reguliere scholen. Het landenrapport van Hongarije getuigt over een recente discussie over het feit of inclusie betekent dat alle leerlingen 'zich onder een dak bevinden' in eenzelfde school, dan wel of het gaat over betrokken zijn in een 'gemeenschappelijke leeromgeving en aanpak' die resulteert in inclusie en die de vergelijking met een speciale setting kan doorstaan.

Een minderheid van de landen begint categorieën, die samenhangen met specifieke onderwijsbehoeften en beperkingen, te vervangen door begrippen die te maken hebben met de barrières voor leren en participeren. Norwich (2010) stelt dat de term 'specifieke onderwijsbehoeften' geïntroduceerd werd om afstand te nemen van deficit-categorieën en om zo de aandacht meer te richten op wat nodig is om leerkanalen te bieden en hoe het leren ondersteund kan worden. Ondanks de toegenomen aandacht voor assessment en de leeromgeving, blijft de focus toch nog vaak gericht op etiketteren en labelen. Dit debat is niet nieuw. In 1993 stelde Ayers: 'Onderwijzen is gericht op de mens, alle pogingen om categorieën vast te stellen verlagen onze verwachtingen, leiden ons af en misleiden onze intenties. Etiketten... maken dat we ons op één gebrek richten terwijl we juist manieren moeten vinden om de voortdurend veranderende sterke kanten van een kind te zien' (blz. 228).

Naukkarinen (2010) wijst erop dat leraren moeten zien dat leerlingen 'meervoudige intelligenties en leerstijlen hebben met vele dimensies en dat ze niet slechts tot één categorie te herleiden zijn' (blz. 190). Deze opvatting biedt de mogelijkheid om een model te ontwikkelen van een 'continuüm van ondersteuning en diensten' wat de voorkeur geniet ten opzichte van een model van speciaal onderwijs gebaseerd op categorisering en specialisatie. De nadruk moet liggen op participatie en leren, niet op het weghalen van leerlingen uit de klas, waarna specialisten zich richten op het 'repareren' van de



problemen. Pijl (2010) oppert dat dergelijk medisch denkmodel, inclusief het aanbieden van gespecialiseerde opleidingen en vormingen aan leraren, op zich kan leiden tot een toename in verwijzingen naar het speciaal onderwijs. Hetzelfde geldt voor een gebrek aan vertrouwen en competentie bij leraren om tegemoet te komen aan de diverse noden van hun leerlingen. De noodzaak om 'herstellende' ondersteuning te vervangen door een fundamenteel herdenken van leren en onderwijzen en aandacht voor de leeromgeving om scholen op die manier beter in staat te stellen om te gaan met diversiteit, wordt steeds meer onderkend.

Sliwka (2010) beschrijft de paradigmashift van homogeniteit, over heterogeniteit naar diversiteit, een terminologie die ook steeds meer in Europa gehanteerd wordt. In deze benadering wordt verschil eerst ontkent, daarna gezien als een uitdaging en uiteindelijk als waardevol of als een opportuniteit. In het eerste paradigma (homogeniteit) wordt ervan uitgegaan dat alle leerlingen gelijk zijn en ook gelijk moeten behandeld worden. Bij heterogeniteit worden er aanpassingen gedaan om tegemoet te komen aan verschillen tussen leerlingen, terwijl bij diversiteit de verschillen worden gezien als bronnen voor individueel en gezamenlijk leren en ontwikkelen. In de landenrapporten gebruiken negen landen de term 'heterogeen' of 'heterogeniteit' en hoewel steeds meer landen de term 'diversiteit' gebruiken, weerspiegelt deze verandering in terminologie nog niet altijd een verandering in het denken.

Het is belangrijk om het eens te worden over een consistent gebruik van terminologie binnen, en indien mogelijk, tussen landen om zo de evolutie naar meer inclusie in het onderwijs en in de Europese samenleving als geheel te realiseren. Het is ook essentieel dat de onderliggende ideologie die met deze termen samengaat, breed gedragen wordt, bijvoorbeeld de taal die de overgang ondersteunt van een 'liefdadige of zorgopvatting' over beperking en handicap naar een mensenrechten-benadering. Het aspect 'terminologie' wordt in hoofdstuk 8 van dit rapport nog meer diepgaand behandeld.

Om overeenstemming te bereiken over een consistent gebruik van terminologie en een holistische benadering te garanderen bij het maken van beleid, zal er een breed debat moeten worden gevoerd tussen de belangrijke stakeholders over de cruciale waarden en uitgangsprincipes. Arnesen, e.a. (2009) stellen dat inclusiebeleid in



het onderwijs geassocieerd wordt met de volgende bredere waarden en principes:

- Toegang en kwaliteit;
- Gelijkheid en sociale rechtvaardigheid;
- Democratische waarden en participatie;
- Evenwicht tussen eenheid(gemeenschap) en diversiteit.

Beleidsonzekerheid over inclusie treedt op wanneer geprobeerd wordt om rekening te houden met diverse waarden en getracht wordt om het dilemma op te lossen van ‘gemeenschappelijkheid’ (voldoen aan de behoeften van alle kinderen en het bevorderen van samenhang, ‘het erbij horen’ en aanvaarding) versus ‘differentiatie’ (het beantwoorden aan individuele behoeften). Dit is door Minnow (1990) als volgt verwoord: ‘Wanneer komt het anders behandelen van mensen neer op het benadrukken van hun verschillen waardoor ze gestigmatiseerd en gehinderd raken? En wanneer wordt ‘iedereen gelijk behandelen’ het ongevoelig zijn voor hun verschillen waardoor dat eveneens stigmatiserend werkt en voor hinder zorgt?’ (blz. 20)

Dit aspect is ook van invloed op de vraag waar leerlingen les zouden moeten krijgen, wat ze aangeboden moeten krijgen (de inhoud van het curriculum) en hoe ze moeten worden onderwezen (pedagogiek). Deze gevoeligheden worden in hoofdstuk 8 verder besproken.

Anderzijds moet ook erkend worden dat er een groep jongeren is met zeer complexe behoeften, die altijd ondersteuning nodig zal hebben. In dergelijke gevallen moet inclusief onderwijs de onafhankelijkheid van deze jongeren zo veel mogelijk proberen te ontwikkelen en er voor zorgen dat alle jongeren goede contacten kunnen onderhouden waardoor de ontwikkeling van een ondersteunend netwerk binnen de lokale gemeenschap mogelijk is.

Voor kinderen en jongeren met een beperking, biedt het *Verdrag van de Verenigde Naties inzake de rechten van personen met een handicap* stimulansen voor verandering. Ondanks het feit dat veel landen het Verdrag intussen hebben ondertekend en geratificeerd, de EU heeft zowel het Verdrag als het optionele protocol ondertekend (zie voor verdere informatie: <http://www.un.org/disabilities/>), blijft er een grote verscheidenheid



binnen Europa wat interpretaties van 'inclusief onderwijs' betreft en wat dat in de praktijk betekent.

Artikel 24 van het Verdrag stelt dat inclusief onderwijs de beste onderwijsomgeving biedt voor leerlingen met een beperking en helpt bij het doorbreken van barrières en het bestrijden van stereotypen. Het Verdrag benadrukt de noodzaak om alle leraren te vormen om les te geven in een inclusieve klas. Die conclusie wordt ondersteund door vele andere berichten op Europees niveau over de toenemende diversiteit in de klasomgeving van vandaag.

In de recente *Council Conclusions on the Social Dimension of Education and Training* (Ministerraad, 2010) staat dat onderwijs- en vormingssystemen in Europa moeten zorgen voor het bevorderen van gelijkheid en uitmuntendheid. Ze moeten erkennen dat het verbeteren van onderwijsprestaties en sleutelcompetenties voor iedereen cruciaal is. Dit komt niet alleen de economische groei en competitiviteit ten goede, maar zorgt ook voor het verminderen van armoede en het bevorderen van sociale inclusie. Dit legt de nadruk op het belang van een holistisch, globaal beleid van samenwerking tussen instanties en het verzekeren van consistentie en samenhang op alle terreinen. Zoals Garcia-Huidobro (2005) opmerkt, moet gelijkheid centraal staan in het algemene beleid en niet beperkt blijven tot beleid in de rand gericht op het corrigeren van de gevolgen van een algemene politiek die rechtvaardigheid en preventie uit het oog is verloren.

De OESO (2007) legt de nadruk op twee dimensies van gelijkheid in het onderwijs: rechtvaardigheid (wat inhoudt dat persoonlijke en sociale omstandigheden geen obstakel mogen vormen in het onderwijs) en inclusie (wat inhoudt dat iedereen een bepaald minimum aan onderwijs moet ontvangen). De OESO stelt dat inclusief onderwijs wenselijk is, omdat:

- Het ontwikkelen van competenties en het volwaardig kunnen deelnemen aan de samenleving een mensenrecht is. De sociale en financiële kosten van het falen van onderwijs zijn op lange termijn hoog;
- Degenen die niet de vaardigheden bezitten om sociaal en economisch te participeren hogere kosten genereren voor gezondheid, bijstand, kindermwz zijn en veiligheid;



- Toenemende migratie landen voor nieuwe uitdagingen plaatst op het vlak van sociale samenhang en het integreren van minderheden. Gelijkheid in onderwijs vergroot sociale cohesie en vertrouwen.

Een passende conclusie voor dit hoofdstuk wordt gegeven door Barton (1997), die schrijft: 'Inclusief onderwijs gaat over het tegemoet komen aan diversiteit. Het gaat over luisteren naar onbekende stemmen, openstaan, empowering en over het verwelkomen van "verschillen" op een waardige manier' (blz. 234).

De volgende hoofdstukken van dit rapport zullen een aantal thema's behandelen die van belang zijn in de ontwikkeling van de lerarenopleiding zodat de noodzakelijke vaardigheden, kennis en inzichten, attitudes en waarden verworven kunnen worden om de hooggespannen verwachtingen ten aanzien van het beroep waar te kunnen maken. Meer informatie over alle vignetten en voorbeelden die in de volgende hoofdstukken worden besproken is te vinden in de individuele landenrapporten die beschikbaar zijn op: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/country-info>



3. KENMERKEN VAN DE INITIELE LERARENOPLEIDING

Dit hoofdstuk behandelt de belangrijkste kenmerken van 'lerarenopleiding en inclusie' in de lidstaten van het Agency en geeft enige analyse van de structuur en inhoud van de initiële lerarenopleiding.

3.1 Structuur van de initiële lerarenopleiding

Een van de prioriteiten voor de lerarenopleiding, zoals de respondenten bij het begin van het project aangaven, is de behoefte aan een herziening van de structuur van de opleiding. Dit is nodig om de opleiding van leraren in functie van inclusief werken te verbeteren en de opleiding van leraren gewoon en speciaal onderwijs samen te voegen. De veranderende rol van leraren wordt steeds vaker erkend, waardoor de behoefte aan ingrijpende veranderingen in de manier waarop leraren worden voorbereid op hun professionele rol en verantwoordelijkheden steeds sterker wordt. Het rapport van Litouwen stelt in dit verband dat de kennismaatschappij de rol van de leraar zal veranderen: de bezitter van kennis zal worden vervangen door de organisator van het leerproces, schepper van leerkansen, leerbegeleider, partner, mediator tussen de leerling en verschillende moderne informatiebronnen' (blz. 4).

Informatie uit de landenrapporten leert dat er een grote verscheidenheid bestaat in de initiële opleidingen qua duur en inhoud. Hoewel de Bolognahervormingen van het hoger onderwijs in Europa gezorgd hebben voor een toenemende formele consistentie, varieert de lengte van de initiële lerarenopleiding momenteel tussen 2 en 5,5 jaar. De meerderheid van de landen vraagt een 3 tot 4 jaar durende opleiding op bachelor-niveau en een minderheid breidt dit uit tot een 4 tot 5 jaar durend programma op masterniveau (bijv. Finland, Portugal, IJsland, Frankrijk, Spanje). Dit is duidelijk een positieve ontwikkeling, zowel voor de status van leraren als op het gebied van de tijd die bijkomend beschikbaar komt voor relevante studie en praktijk. Meer inclusieve benaderingswijzen kunnen immers niet worden bereikt door gewoon wat extra leerstof aan het programma toe te voegen.

De twee belangrijkste organisatiemodellen van de initiële lerarenopleiding zijn het 'simultane'-model en het 'consecutieve'-



model. Bij het simultane model wordt de (school)vakgerichte opleiding en de kennis en vaardigheden die nodig zijn voor het lesgeven, tegelijkertijd verworven. In het geval van het 'consecutieve'-model wordt de studie van het (school)vakspecifieke op een instelling voor hoger onderwijs, gevolgd door een aparte cursus of opleiding pedagogiek, didactiek, klaspraktijk, enz.

Het is interessant om op te merken dat Spanje, vanuit een bezorgdheid over het aantal drop-outs in het voortgezet onderwijs, werkt aan een overgang van een bachelor-opleiding aangevuld met een korte opleiding voor het halen van een onderwijsbevoegdheid voor het voortgezet onderwijs, naar een opleiding op masterniveau. Ook in Frankrijk zijn er plannen om over te stappen van het consecutieve naar het simultane model. In Duitsland bestaat de lerarenopleiding uit twee fases, een studie in het hoger onderwijs gevolgd door pedagogiek en didactiek op stagescholen.

In sommige landen vindt de lerarenopleiding plaats op een instelling voor hoger onderwijs, die geen universiteitsstatus heeft, maar wel graden kan toekennen. Frankrijk heeft recent de lerarenopleiding binnen de universiteiten gebracht. De opleiding is nu op masterniveau met een grotere nadruk op de academische inhoud.

De structuur van de opleiding, de inhoud en de hoeveelheid tijd die besteed wordt aan stage, verschillen van land tot land. Deze aspecten worden verder toegelicht in de volgende delen van dit rapport.

Een beperkt aantal landen ontwikkelt snellere ('fast track') modellen of vorming waarbij opleiding en werken op een school samengaan ('employment-based training'). Het 'Teach First' programma in het VK (Engeland) biedt een 2-jarig programma aan waarin de ontwikkeling van leiderschapskwaliteiten en breed inzetbare vaardigheden worden aangeleerd aan getalenteerde en sterk gemotiveerde afgestudeerden. Een soortgelijk programma wordt ontwikkeld in Duitsland, Estland en Letland. De meerderheid van de opleidingen volgt echter een traditioneel voltijds model, waarbij colleges worden afgewisseld met stageperiodes.

Het toenemend gebruik van Informatie en Communicatie Technologie (ICT) in webbased cursussen en 'blended learning' (wat staat voor een mix aan methoden met en zonder technologie), kan voor een belangrijke impact zorgen op de flexibiliteit van opleidingen




en op de inhoud ervan. Leren op afstand en e-learning worden ook geïntroduceerd, vooral daar waar de geografische situatie en dunbevolkte regio's er voor zorgen dat er onvoldoende studenten zijn om voldoende grote groepen te maken of waar het moeilijk is om naar een school te reizen omwille van te grote afstanden. Er moet verder onderzoek gedaan worden naar de mogelijkheden en het potentieel van deze ontwikkelingen om de toegankelijkheid tot een opleiding te verbeteren en de diversiteit van het lerarenkorps te vergroten.

3.1.1 Toelatingsvoorwaarden

Om toegelaten te worden tot de initiële lerarenopleiding vereisen alle landen een diploma van het hoger secundair onderwijs of van een gelijkwaardig niveau. Litouwen heeft onlangs een 'motivatietest' ingevoerd om de kandidaten voor een lerarenopleiding beter te kunnen selecteren. Een minderheid van de landen gebruikt testen om de toegang tot het beroep van leraar te reguleren. Recent onderzoek door Menter, e.a. (2010) wijst echter uit dat veel dimensies van effectief onderwijzen niet betrouwbaar voorspeld kunnen worden door testen die academische aanleg meten. Deze conclusie wordt ook ondersteund vanuit het literatuuronderzoek dat in het kader van dit project werd uitgevoerd en uit de landenrapporten. Beide benadrukken het belang van attitudes, waarden en overtuigingen naast kennis en vaardigheden bij het ontwikkelen van een inclusieve praktijk. Deze aspecten, samen met de aanleg om de vereiste competenties te verwerven, zijn moeilijk vast te stellen zelfs met interviews. Verder onderzoek naar methoden om kandidaten voor een lerarenopleiding te selecteren, is dan ook nodig.

Zelfs in landen waar lesgeven een hoge status heeft en waar de competitie om een inschrijving in een lerarenopleiding te bekomen groter is, zoals in Finland, is er geen garantie dat de meest geschikte kandidaten op academisch vlak ook de meest effectieve leraren zullen worden. Er moet rekening worden gehouden met eerdere ervaringen van de kandidaten in het werken met leerlingen met diverse noden, hun reflectie daarop in combinatie met referenties van ervaren personen over die persoonlijkheidskenmerken die cruciaal zijn voor een inclusieve praktijk.

De toelatingsvoorwaarden voor instromers met ervaring en mensen met een beperking worden steeds meer flexibel en er wordt ook



rekening gehouden met relevante, eerdere vorming van deze sollicitanten. In sommige landenrapporten wordt de bezorgdheid geuit over toelatingscriteria die discriminerend werken voor sommige minderheidsgroepen, terwijl tegenwoordig iedereen het erover eens is dat de samenstelling van de bevolking weerspiegelt zou moeten zijn in de samenstelling van het lerarenkorps.

Artikel 24 van het *Verdrag van de Verenigde Naties inzake de rechten van personen met een handicap* (2006) vereist dat overheden de noodzakelijke maatregelen nemen om leraren, inclusief leraren met een beperking, aan te nemen die gekwalificeerd zijn in gebarentaal en/of braille (blz. 15). Sommige landen (bijv. Cyprus, Duitsland, Frankrijk, Ierland en Zweden) geven aan dat zij hier actief werk van maken.

3.1.2 Vertegenwoordiging van minderheidsgroepen

Slechts 7 van de 29 landenrapporten bevatten informatie over het aantal studenten en leraren uit minderheidsgroepen die gebaseerd is op een formeel proces van dataverzameling. In sommige landen gelden beperkingen bij het verzamelen van gegevens vooral op het gebied van seksuele oriëntatie.

De meeste landen die geen gegevens verzamelen, rapporteren op basis van individuele gevallen, over de ondervertegenwoordiging van mensen met een beperking en uit etnische minderheidsgroepen in de groep van studenten binnen de lerarenopleiding en bij gekwalificeerde leerkrachten. Deze situatie lijkt ook dezelfde te zijn voor de groep van lerarenopleiders.

In een aantal landen worden inspanningen geleverd om het aantal mannen dat leraar wil worden, vooral in het basisonderwijs, te verhogen. Dit geldt ook voor de diversiteit onder de leraren. Hoewel algemeen wordt erkend dat het aanwezig zijn van rolmodellen een belangrijk aspect is in de ontwikkeling van een inclusieve praktijk, moet er nog veel werk verricht worden om de barrières te doorbreken die in veel landen nog worden opgeworpen tijdens het selectieproces.

3.2 Inhoud van de initiële lerarenopleiding

In een beperkt aantal landen wordt de inhoud van de lerarenopleiding door wetgeving bepaald. Een tweede groep landen legt kwaliteitsstandaarden en brede competenties vast maar laat



beslissingen over de inhoud van de opleiding over aan de individuele instellingen voor hoger onderwijs. In een derde groep landen bepalen de instellingen voor hoger onderwijs autonoom de inhoud van de opleiding. Dit leidt onvermijdelijk tot variaties, niet alleen tussen landen, maar ook binnen landen. Een groeiende tendens is dat studenten van de lerarenopleiding betrokken worden bij de ontwikkeling van het curriculum.

De opleiding bestaat in de meeste landen uit een combinatie van een hoofdvak en bijvakken, algemene onderwijskunde, inclusief pedagogiek, psychologie, filosofie, enz. en stageperiodes. De inhoud varieert meestal naargelang het onderwijsniveau en de leeftijd van de leerlingen waaraan de student gaat lesgeven. Veel landen melden dat studies voor leraren in het voortgezet onderwijs meer vakgericht zijn, terwijl in de opleiding voor het basisonderwijs meer nadruk wordt gelegd op pedagogiek.

Verschillende landen erkennen dat er onvoldoende tijd is om binnen de initiële lerarenopleiding alle leerstof te behandelen die als essentieel wordt beschouwd. Zoals vermeld in het rapport van Malta, maakt dit de toevoeging van 'extra' leerstof om de thema's van inclusie en diversiteit te behandelen, moeilijk. Dit geldt vooral voor de opleiding van leraren voor het voortgezet onderwijs.

Een evolutie naar een model waarin relevante inhoud geïntegreerd is in alle opleidingen en waar relaties gelegd worden tussen opleidingen binnen de instellingen, zou deze situatie kunnen helpen verbeteren.

In Schotland is een voorstel geformuleerd om alle opleidingen voor leraren samen te voegen, onafhankelijk van de leeftijd van de beoogde doelgroep. Hoewel dit de opvatting ondersteunt dat leraren in de eerste plaats kinderen moeten onderwijzen en niet slechts overbrengers zijn van curriculuminhouden, zullen niet alle vakspecialisten gewonnen zijn voor dit idee.

Een recent onderzoek, uitgevoerd in het kader van dit project, wees uit dat minder dan 50% van de 43 Duitse universiteiten waar een lerarenopleiding voor het basisonderwijs aan verbonden is, lezingen/cursussen of seminars aanboden over inclusie en inclusief onderwijs. Dit geldt ook voor Litouwen waar een kleinschalig onderzoek liet zien dat slechts 31% van de universiteiten en hogescholen met een lerarenopleiding in het curriculum aandacht



besteden aan onderwijs voor leerlingen met specifieke behoeften en inclusie. Daar waar het wel gebeurt, betrof het meestal de opleiding voor het basisonderwijs.

Denemarken en verschillende andere landen kunnen zich ook vinden in het dilemma dat werd aangegeven in het Zweedse landenrapport. Dat stelt dat kwesties betreffende diversiteit en inclusie nog steeds vooral besproken worden tijdens cursussen over specifieke behoeften en niet door alle opleiders tijdens alle algemene cursussen. De schrijvers erkennen dat er mogelijks een gevaar schuilt wanneer aspecten inzake inclusie geïntegreerd worden in alle cursussen. Er bestaat dan een risico dat de impact wordt verminderd of dat de focus geheel verloren gaat. Ze erkennen dat de pedagogische gevolgen van verschillende beperkingen toch enige specialistische kennis en input vereisen. Er is echter evidentie vanuit de literatuur, en het merendeel van de projectexperts onderschrijft dit ook, dat op langere termijn het doel zou moeten zijn om opleidingen te ontwikkelen die alle leraren voorbereiden om tegemoet te komen aan de ruime waaier van specifieke noden.

Het Spaanse rapport wijst erop dat veel cursussen die handelen over inclusie qua inhoud gelinkt blijven aan 'de ontwikkeling van het onderwijs aan leerlingen met specifieke behoeften en de integratie van SEN op school' en niet toegespitst worden op het aanpakken van diversiteitskwesties in het algemeen. Dit stemt overeen met Gultig (1999) die geciteerd wordt in het literatuuronderzoek. Hij stelt dat de lerarenopleiding de neiging heeft om zich te veel te willen richten op detail, bijvoorbeeld lesgeven over mensenrechten, in plaats van zelf een mensenrechtenbenadering aan te nemen. Haug (2003) wijst er echter op dat docenten en studenten vertrouwd moeten raken met de argumenten en oplossingen die al uitgetoet en mogelijks verworpen zijn in de evolutie naar een school voor allen, als ze niet in de val willen lopen van populistische politieke retoriek' (blz. 111).

3.2.1 Assessment

Omdat er meer actieve onderwijsmethoden geïntroduceerd worden in de initiële lerarenopleiding, moeten ook de manieren waarop zowel de academische vereisten als de onderwijs/schoolpraktijk beoordeeld worden, veranderen. Steeds meer worden de studenten van de lerarenopleiding betrokken bij de beoordeling van hun eigen werk en leerproces en dat van hun leeftijdsgenoten. Bij de



beoordeling van zowel de academische opdrachten als de stages worden evaluatiemethoden gehanteerd die de studenten van de lerarenopleiding stimuleren om te reflecteren over hun eigen werk en prestaties en, waar nodig met ondersteuning, hun eigen doelstellingen voor verbetering te formuleren en hun toekomstig leren te plannen. Harris en Lázár (2011) benadrukken het belang van begeleide reflectie en stellen dat het moeilijk is om uitdagingen voorop te stellen zonder te weten op welk niveau de studenten zich bevinden' (blz. 105).

Ook Hattie (2009) onderstreept dat het belangrijk is om te weten wat studenten kunnen als je ze wilt blijven uitdagen. Een dergelijke benadering binnen de lerarenopleiding biedt de studenten een goed model dat zij op hun beurt kunnen gebruiken voor een meer inclusieve evaluatiepraktijk op scholen.

Verschillende landen (bijv. Frankrijk, Malta, VK (Noord-Ierland)) gebruiken portfolio's om informatie te verzamelen en te rapporteren over de progressie die studenten maken in de verschillende competentiedomeinen. Portfolio's die voorbeelden van het geleverde werk en van reflecties op de studie en praktijkervaringen bevatten, laten toe zich te richten op domeinen en aspecten (zoals ook de eerder 'soft skills' die verworven werden tijdens de stage) die moeilijker te beoordelen zijn via formele opdrachten of toetsen en examens. Portfolio's bieden studenten de mogelijkheid om de 'waarom' vragen te stellen en dieper en kritischer na te denken. Dergelijke evaluatiemethoden kunnen arbeidsintensiever zijn en doen een beroep op nieuwe en andere vaardigheden, kennis en expertise van de lerarenopleiders.

In het volgende onderdeel (3.3) worden de verschillende benaderingswijzen van 'lerarenopleiding en inclusie' besproken aan de hand van praktijkvoorbeelden uit de landenrapporten.

3.3 Benaderingswijzen van de initiële lerarenopleiding

In deze paragraaf baseren we ons op de belangrijkste benaderingswijzen qua organisatie van de initiële lerarenopleiding zoals die zijn beschreven door Pugach en Blanton (2009). Hieronder vallen de 'afzonderlijke' opleidingen of programma's, 'geïntegreerde' opleidingen, ontwikkeld vanuit een samenwerking tussen opleidingen en stafleden betrokken bij regulier en speciaal onderwijs, en 'samengevoegde' opleidingen waarin alle leraren tijdens hun



basisopleiding toegerust worden met vaardigheden, kennis en attitudes die hen in staat stellen om verantwoordelijkheid te dragen voor en tegemoet te komen aan de behoeften van alle studenten. In de evolutie naar een 'samengevoegde' opleiding zou het een goede stap kunnen zijn om bepaalde inhouden in aparte modules aan te bieden (afzonderlijke cursussen) of een geïntegreerde benadering te hanteren die meer en meer mogelijkheden tot samenwerking tussen stafleden biedt. Zulke stappen vereisen een goed management waarbij bijvoorbeeld nagedacht wordt over hoeveel tijd aan bepaalde cursussen moet worden toegewezen, hoe relaties zo gelegd kunnen worden dat 'afzonderlijke' inhouden het bredere denken en de praktijk kunnen beïnvloeden...

Uit een overzicht van de 29 ingediende landenrapporten blijkt dat minder dan 10% van de landen een specialisatie in SEN aanbieden tijdens de initiële lerarenopleiding. De meeste landen nemen wel wat leerinhouden op over het tegemoet komen aan de noden van verschillende leerlingen maar dit loopt sterk uiteen, gaande van een focus op SEN en beperkingen tot een nadruk op het voldoen aan de diverse behoeften van alle leerlingen. Aangezien de gebruikte terminologie ook uiteenloopt, is het moeilijk om een precies beeld te geven maar de meerderheid van de landen meldt dat dergelijke inhouden in de initiële lerarenopleiding vaak een 'ad hoc' en op zichzelf staand karakter hebben met weinig integratie in andere studieonderdelen. Ook wat de toegemeten tijd betreft, variëren de inhouden op het gebied van inclusie, van een of meer modules tot een substantieel en soms verplicht onderdeel van de studie.

Begin 2010 werd, in het kader van dit project, in IJsland een studie uitgevoerd naar de initiële lerarenopleiding waarbij het aanbod in 5 verschillende types werd ingedeeld:

- Inclusief onderwijs vormt de belangrijkste inhoud: Dit zijn opleidingen over inclusief onderwijs, gebaseerd op ideeën over inclusief onderwijs. Inclusieve praktijk vormt de belangrijkste leerinhoud. In deze groep bevinden zich twee opleidingen.
- Inclusief onderwijs komt in zekere mate aan bod: Dit zijn opleidingen waarin de ideeën over inclusief onderwijs geïntegreerd zijn en onderdeel uitmaken van de leerinhoud. In deze groep zitten tien opleidingen.



- Inclusief onderwijs is indirect aanwezig: De opleiding is opgebouwd vanuit het thema diversiteit in verschillende opzichten, maar inclusief onderwijs wordt zelden of nooit vernoemd. In deze groep zitten 20 opleidingen.
- Geen inclusief onderwijs: Niets in de beschrijving van de opleiding wijst erop dat er aandacht is voor diversiteit in de populatie, inclusief en multicultureel onderwijs of leerlingen met specifieke behoeften. De meeste opleidingen binnen de lerarenopleiding vallen binnen deze groep.
- Specifieke onderwijsbehoeften of multicultureel onderwijs: De inhoud van deze opleidingen is specifiek. Sommige hebben aandacht voor beperkingen of specifieke leerbehoeften terwijl andere gericht zijn op multiculturaliteit. Er zitten twee opleidingen in deze groep.

Het vignet van IJsland illustreert de verscheidenheid aan mogelijkheden om inclusie- en diversiteitskwesaties aan de orde te stellen. Het geeft ook aan dat deze modellen beter als een continuüm gezien kunnen worden in plaats van als afzonderlijke benaderingen.

Er is verder onderzoek nodig om het effect te kennen van de verschillende modellen op de samenhang van het curriculum en de ontwikkeling van kennis en vaardigheden. Het is ook de moeite waard om na te gaan wat het effect is van samenwerking tussen faculteiten en lerarenopleiders van de algemene en de specifieke lerarenopleidingen op de attitudes en overtuigingen over inclusie van alle leerlingen van de lerarenopleiders. Het zou kunnen dat sommige lerarenopleiders blijven vasthouden aan hun 'traditionele' visie en opvattingen over lerarenopleiding en dat om het even welke opleiding die probeert om inclusie- en diversiteitskwesaties aan de orde te stellen, geen of nauwelijks invloed heeft op het gedachtegoed van de staf of de studenten van de lerarenopleiding. Sommige landen melden echter dat afzonderlijke opleidingen wel helpen om het besef te laten groeien over mogelijke ongelijkheden op scholen, wat kansen biedt voor discussies over de relevante kwesaties.

De gebruikte taal kan het soms moeilijk maken om een oordeel te vellen over inhoud. Hoewel de meeste hogescholen in Oostenrijk onderwerpen zoals heterogeniteit, inclusie, individualisatie, aandacht



voor hoogbegaafde leerlingen en projectgeoriënteerde en leerlinggerichte methoden aan bod brengen in de algemene lerarenopleiding, wordt de term 'inclusie' slechts in de curricula van vier hogescholen gebruikt. In Denemarken wordt meestal de term 'differentiatie' gebruikt.

Dit punt werd ook geïllustreerd door de landelijke aanbevelingen over de SEN-inhoud in de initiële lerarenopleiding in Zwitserland (COHEP, 2008). Deze gaan verder dan de traditionele opvatting over SEN/beperkingen en bevatten ook basisvragen over specifieke onderwijsbehoeften, diversiteitsvraagstukken, lesgeven in inclusieve settings, samenwerking, school- en organisatieontwikkeling in functie van inclusie. Deze thema's zouden 5% van de leerstof moeten uitmaken van programma's gericht op het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs.

3.3.1 Afzonderlijke en geïntegreerde opleidingen

Verschillende landen hebben opleidingen of modules ontwikkeld gericht op inclusieve praktijk. Hoewel dit momenteel veelal afzonderlijke opleidingen zijn, is er bij de meeste sprake van een samenwerking tussen faculteiten of stafdiensten en van een versterking van bepaalde ideeën of concepten over opleidingen heen. Daarom is het, zoals hierboven al vermeld, beter om deze modellen als een continuüm te zien. In dit punt beschrijven we zowel de afzonderlijke als de geïntegreerde modellen. Dit wordt geïllustreerd door het volgende voorbeeld uit Spanje:

De Autonome Universiteit van Madrid heeft een cursus 'Psychopedagogische basis voor inclusief onderwijs' ontwikkeld die beloond wordt met 6 ECTS (European Credit Transfer and Accumulation System) en gegeven wordt in de tweede helft van de lerarenopleiding voor het basisonderwijs. De opleiding gaat uit van het concept 'diversiteit' en niet vanuit de zorg voor een bepaalde groep leerlingen. De cursus is specifiek bedoeld om concepten, procedures en inclusieve onderwijswaarden die aan bod komen in de cursus 'Onderwijs voor gelijkheid en burgerschap' (6 ECTS) te versterken.

De opleiding is georganiseerd rond de drie dimensies die vermeld worden in de definitie van inclusief onderwijs van de UNESCO (2005): aanwezigheid ('presence'), leren en participeren. De inhoud



is in het bijzonder gericht op leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en allochtone leerlingen. De principes van Universeel Ontwerp voor Leren (CAST, 2008) en het overwinnen van barrières voor betekenisvol leren, zijn opgenomen in de opleiding.

De onderwijsmethoden die voor de uitdieping van het onderwerp worden gebruikt, proberen consistent te zijn met de benadering zelf en proberen ook bij de studenten van de lerarenopleiding een verantwoordelijkheid voor het eigen leren te ontwikkelen. Tijdens de opleiding schrijven ze een leerdagboek en houden ze een e-portfolio bij. Het hele onderwijs- en leerproces wordt ondersteund door het gebruik van een elektronisch leerplatform in Moodle om de betrokkenheid tot het eigen leerproces aan te moedigen.

Er zijn drie assessment benchmarks vooropgesteld: een op het gebied van 'kennis' (weerspiegeld in opdrachten, testen en evaluaties), een tweede op het gebied van 'weten hoe te handelen en te organiseren' (weerspiegeld in de kwaliteit van hun e-portfolio, en de naleving van en verantwoordelijkheid voor afgesproken taken en deadlines van tests), en tenslotte een benchmark verbonden met 'weten hoe te zijn en te participeren in de klas' (weerspiegeld in de actieve deelname aan discussies, persoonlijk of virtueel via het forum).

Op dezelfde wijze biedt een consortium van universiteiten rond de Instituts Universitaires de Formation des Maîtres (IUFM) in Parijs een opleiding aan genaamd 'Meervoudige benaderingswijzen van de diversiteit van het doelpubliek'. Deze opleiding duurt 80 uur, gespreid over 2 jaar. Op de Borås Universiteit in Zweden, wordt in het kader van een algemene onderwijsstudie een cursus aangeboden genaamd 'Perspectieven voor onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften' (7,5 ECTS). Deze cursus wil de basiskennis leveren over de rol van onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in 'een school voor allen'. Vragen over inclusie/exclusie en normaal/anders-zijn worden besproken en de relevantie van vaardigheden voor 'specifieke noden' voor alle leraren bekeken. In Letland krijgen alle studenten van de initiële lerarenopleiding een introductiecursus in speciaal onderwijs. Het volgende vignet van het VK (Noord-Ierland) beschrijft een programma dat ontworpen is om leraren te ondersteunen die werken met leerlingen met diverse culturele en taalachtergronden.



Om tegemoet te komen aan de 'nieuwe' eisen die aan leraren gesteld worden op het gebied van hun kennis van culturele en religieuze verschillen en de uitdagingen waarvoor ze staan door het werken met leerlingen waarvan Engels niet de moedertaal is, heeft een van de aanbieders van een initiële lerarenopleiding in het VK (Noord-Ierland) een programma ontwikkeld dat uit twee delen bestaat: inzicht verwerven in diversiteit en het werken met leerlingen voor wie Engels de tweede taal is (EAL).

Het programma bestaat uit een aantal colleges, seminars en workshops gegeven door personeel van de opleidingsinstelling zelf en enkele gastsprekers. De competenties die ontwikkeld worden hebben betrekking op professionele waarden (betrokkenheid op alle leerlingen, 'commitment'), op sociale, culturele en taalkundige contexten, op speciaal onderwijs en inclusie en op professionele vaardigheden (planning en voorbereiding, werken met andere volwassenen, bevorderen van een veilige en uitdagende leeromgeving en het gebruiken van meerdere onderwijsstrategieën en evaluatievormen).

In Duitsland biedt de Universiteit van Keulen opleidingen in inclusief onderwijs aan, waarbij studenten van de lerarenopleiding voor het regulier en speciaal onderwijs in duo's reflecteren over schoolbezoeken, studieopdrachten en evaluaties. Een soortgelijke coöperatieve benadering wordt gebruikt op de Universiteit van Siegen. Hier kunnen studenten van de lerarenopleiding voor het basis- en het voortgezet onderwijs, in de opleiding 'Grundschule-Forderschule – Gemeinsamer Unterricht', een aantal speciale en reguliere settings bezoeken, het standpunt van personeelsleden van verschillende disciplines en beroepsgroepen bestuderen en deelnemen aan seminars en discussies.

In Noorwegen is een nieuw verplicht 60 ECTS programma geïntroduceerd genaamd 'Pedagogiek en leerlinggerichte vaardigheden' (Pedagogy and Pupil-related Skills). Dit programma wordt gegeven tijdens de eerste drie jaren van de initiële lerarenopleiding en is gericht op het ontwikkelen van vakkennis, methodologische competenties en vaardigheden in het omgaan met relationele en sociale kwesties. In aanvulling daarop schrijven de studenten een bachelor-scriptie (15 ECTS) over een onderwerp dat relevant is voor het programma.



In het onderstaande voorbeeld werken studenten van de initiële lerarenopleiding met mensen met een beperking en ontwikkelen ze materiaal dat op lokale scholen gebruikt kan worden.

Op de onderwijsfaculteit van de Universiteit van Cyprus wordt aan studenten van de initiële lerarenopleiding het theoretisch kader van 'Disability Studies' voorgelegd. Ze worden aangemoedigd om verbanden te leggen met de inclusieve onderwijsagenda om op die manier een onderwijspraktijk te ontwikkelen waarin plaats is voor 'disability culture' en het werken aan de ontwikkeling van een positieve houding t.o.v. handicap.

Aangezien 'Disability culture' geen plaats heeft in het nationaal curriculum en de schoolboeken, moedigt de opleiding leraren aan om kritisch na te denken en het theoretisch kader te relateren aan hun onderwijsvaardigheden om zo interventieprogramma's te ontwikkelen op schoolniveau, positieve attitudes te ontwikkelen en het sociaal model inzake handicap te propageren i.p.v. een medisch of charitatief model.

In deze module wordt het werk van mensen met een handicap gepresenteerd en geanalyseerd in termen van hun potentieel gebruik als onderwijsmateriaal. Soms worden mensen met een beperking uitgenodigd om in de klas te vertellen over hun leven en werk. Studenten van de lerarenopleiding worden gevraagd netwerken uit te bouwen met organisaties voor mensen met een beperking om zo materiaal te verzamelen en samen te werken met plaatselijke scholen om hun interventieprogramma te implementeren. De module maakt deel uit van het specialisatietraject voor studenten die leraar basisonderwijs willen worden.

Onderzoek wijst uit dat aparte eenheden of modules specifiek over leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en andere minderheidsgroepen het denken in verschillen tussen leerlingen kan versterken. Dit kan op zijn beurt er toe leiden dat leraren geloven dat ze niet in staat zijn om aan bepaalde groepen leerlingen les te geven tenzij ze speciale cursussen hebben gevolgd. Veel landen melden echter dat dergelijke cursussen wel degelijk een positieve effect kunnen hebben op vaardigheden, kennis en attitudes die overdraagbaar zijn naar andere opleidingen, cursussen en de dagelijkse praktijk.



Het volgende voorbeeld uit Zwitserland gebruikt e-learning om relevante kennis en vaardigheden te ontwikkelen.

Het 'Leergebied: Inclusief Speciaal Onderwijs – Learning Arena: Inclusive Special Education (LAISE)' op de lerarenopleiding aan de Universiteit van Zürich is een keuzevak dat probleem gestuurd leren en 'blended learning' combineert om de studenten een realistische leercontext te bieden. Via het e-learning platform worden cases van leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften in inclusieve settings gepresenteerd onder de vorm van documenten, beschrijvingen, video's en interviews. De studenten nemen de rol op van het schoolteam dat met de leerling werkt en hebben de taak om een individueel onderwijsplan en adequate maatregelen te ontwikkelen die de leerling op school ondersteunen. De studenten van de initiële lerarenopleiding en hun docenten die als coach optreden, bespreken en evalueren de resultaten samen. Dit vak ontwikkelt de kennis van SEN, samenwerking, diagnostiek en leerprocesgericht evalueren, individuele handelingsplanning, differentiatie en individualisatie van het onderwijs.

In Duitsland werd een geïntegreerde bachelor- en masteropleiding aan de Universiteit van Bielefeld ontwikkeld die de strikte scheiding tussen de opleiding voor het regulier en het speciaal onderwijs moest doorbreken. Het domein van het speciaal onderwijs is geïntegreerd in de opleiding 'onderwijskunde'. Het wordt gegeven door een interdisciplinaire vergelijking te maken van verschillende perspectieven en behandelt aspecten zoals heterogeniteit, diversiteit en verschillen. Het geïntegreerde programma speciaal onderwijs is gericht op het leerproces en de sociaal-emotionele ontwikkeling en wil leraren voorbereiden op een 'school voor alle kinderen'.

3.3.2 *Samengevoegde opleidingen*

Een aantal landen is bezig met het opnemen van inhoud over inclusief onderwijs in al hun opleidingen.

In Finland zijn de beginselen van het onderwijs aan leerlingen met specifieke behoeften verplicht voor alle lerarenopleidingen, hoewel de leerinhoud niet op alle universiteiten dezelfde is. In het algemeen worden er discussies gehouden over het herkennen en benoemen van verschillen en het pedagogisch handelen dat ermee verband houdt. Leraren worden bewust gemaakt van hun professionele plicht om zowel cognitieve als sociale vaardigheden te stimuleren. Van




leraren wordt verwacht dat zij competenties ontwikkelen om multidisciplinair te kunnen samenwerken, met ouders samen te werken en hen te ondersteunen en zich bewust te zijn van hun rol in het vergroten van gelijkheid in de maatschappij. Tenslotte leren zij het curriculum toe te passen voor diverse leerlingen en daarbij de principes van universeel ontwerp toe te passen. De lerarenopleiding als geheel is gebaseerd op de idee van de leraar als onderzoeker, die gesteund wordt bij het continu reflecteren op, analyseren en aanpassen van hun lesgeven als een continu proces.

In het VK (Noord-Ierland) is het curriculum van de initiële lerarenopleiding gericht op het voortbouwen op bestaande kenmerken en vaardigheden van de student, het vergroten van hun kennis van en inzicht in het SEN-beleid en goede praktijk en op het ontwikkelen van hun mogelijkheden om met leerlingen van alle vaardigheidsniveaus te kunnen werken. Er wordt een samengevoegde benadering gebruikt, waarbij alle studenten van de initiële lerarenopleiding worden aangemoedigd om de individuele behoeften van alle leerlingen in ogenschouw te nemen en hun aanpak overeenkomstig te plannen. In aanvulling daarop wordt een meer expliciete beschouwing van beleid- en praktijkkwesties die samenhangen met SEN, behandeld in specifieke vakken en modules.

Uit de literatuur blijkt dat een samengevoegde aanpak alleen coherent en effectief kan zijn als er sprake is van doordachte planning en samenwerking tussen de faculteiten. Hoe de instellingen voor hoger onderwijs naar een dergelijke benadering kunnen evolueren wordt beschreven in onderstaand voorbeeld, waarin een overzicht staat van wat er gebeurt in het VK (Schotland).

De Universiteit van Aberdeen ontving van de Schotse regering (2006–10) financiering om nieuwe benaderingen voor het onderwijs aan leraren voor inclusief onderwijs te ontwikkelen en om ervoor te zorgen dat nieuw opgeleide leraren: (1) beter op de hoogte zijn van de onderwijskundige en sociale problemen die van invloed kunnen zijn op het leren van kinderen en (2) strategieën hebben ontwikkeld die zij kunnen gebruiken om met dergelijke problemen om te kunnen gaan. Dit werk houdt rekening met het bredere concept van inclusie in onderwijs en de uitsluitingsmechanismen die geassocieerd zijn met migratie, mobiliteit, taal, etniciteit en generatiearmoede.



De hervormingen van de initiële lerarenopleiding van Aberdeen zijn aangestuurd vanuit drie sleutelconcepten: (1) het begrip dat de uitdaging van een inclusieve praktijk gelegen is in het respecteren van en reageren op menselijke verschillen op zo'n wijze dat leerlingen worden opgenomen en niet uitgesloten van wat voor anderen beschikbaar is in het alledaagse klasleven. Dit begrip wordt duidelijk als (2) de leraar erin slaagt datgene wat voor iedereen beschikbaar is, breder beschikbaar te stellen en niet iets 'extra' of 'anders' doet dan wat voor andere leerlingen van toepassing is. Dit is een complexe pedagogische uitdaging die afhankelijk is van (3) een verschuiving in het denken over leren en onderwijzen van wat voor de meeste leerlingen werkt met daaraan iets 'extra' of 'anders' toegevoegd voor degenen die problemen hebben, naar de ontwikkeling van les- en leermogelijkheden die alle leerlingen in staat stellen om te participeren aan het klasgebeuren (Florian and Rouse, 2009). Het onderlinge verband tussen deze drie sleutelconcepten wordt in de praktijk uitgedrukt als de interactie tussen het 'weten', 'doen' en 'geloven' van de leraar. Deze manier van uitdrukken zien we terug in de opvatting van Shulman (2007) over de conceptualisatie van professioneel leren als het leren van het hoofd (kennis), hand (vaardigheid of het doen) en hart (attitude en overtuigingen).

Deze ideeën lagen aan de grondslag van hervormingen in het curriculum van de postgraduaat opleiding onderwijs en komen ook overeen met de inhoud van de 4-jarige bachelor-opleiding onderwijs. De benadering in het project inclusieve praktijk moedigt studenten van de lerarenopleiding aan om grondig na te denken over de verantwoordelijkheid die zij hebben voor het leren van kinderen.

De bovenstaande voorbeelden tonen de ontwikkeling van lerarenopleiding en inclusie via opleidingen die erop gericht zijn de kennis van en inzicht in sleutelkwesties op het gebied van inclusie, pedagogiek en praktijk te vergroten om te voldoen aan de diverse behoeften in de klas. De evolutie langsheen het continuüm vertrekkende van de introductie van modules over inclusie naar een situatie waarin alle studenten in de initiële lerarenopleiding hetzelfde curriculum krijgen dat hen voorbereidt op de inclusie van alle leerlingen, vereist een toenemende samenwerking tussen lerarenopleiders die de expertise bezitten op dit terrein met collega's van andere faculteiten/departementen. Het vereist ook een grootschalige hervorming om ervoor te zorgen dat scholen die



verbonden zijn met deze instellingen hoger onderwijs een effectieve inclusieve praktijk ontwikkelen en dezelfde kernboodschappen brengen.

3.4 Attitudes en waarden in de initiële lerarenopleiding


Het belang van attitudes en waarden in de lerarenopleiding is een thema dat in veel landenrapporten aan bod komt. Zoals Forlin (2010) opmerkt, raakt inclusief onderwijs direct aan de opvattingen van leraren, waarbij hun diepste gedachten over wat goed en juist is op de proef worden gesteld.

Ryan (2009) onderzocht de attitudes van leraren in opleiding en definieerde 'attitude' als een multi-dimensionele eigenschap bestaande uit: cognitie (overtuigingen en kennis) die acties (gedrag) en het affectieve (emoties) beïnvloeden.

Het belang van positieve ervaringen bij het veranderen van attitudes wordt door een aantal landen genoemd, maar terwijl het lijkt alsof de lerarenopleiding attitudes, waarden en overtuigingen kan beïnvloeden, staan er in de landenrapporten weinig voorbeelden over hoe een dergelijke verandering het best kan worden bewerkstelligt. Evidentie uit alle onderdelen van het project ondersteunt toch de visie dat een bepaalde levenshouding essentieel is voor inclusieve praktijk. Die kan niet worden bereikt door de overdracht van kennis of afgevinkt worden op een lijst van competenties.

Op de Charles University in Praag werken studenten die een opleiding speciaal onderwijs volgen in combinatie met andere vakken (en die leraar zullen worden in het reguliere onderwijs) samen aan het project 'We beleven een dag door jouw ogen' ('Jedeme v tom s vámi').

Aangezien lerarenopleiding voor inclusie effectiever is als niet met mondelinge en abstracte presentaties gewerkt wordt, maar met concrete voorbeelden, ondergaan studenten van de lerarenopleiding de ervaring wat het is om met openbaar vervoer te reizen als (a) iemand in een rolstoel en (b) als begeleider van iemand met een beperking. Dit leidt tot de ontwikkeling van verschillende competenties zoals probleemoplossing, communicatie, zelfreflectie,



teamwerk, flexibiliteit en het in staat zijn om onethische en andere vormen van ongepaste attitudes en gedragingen in de samenleving te herkennen.

Studenten van de lerarenopleiding raken vertrouwd met de fysieke en sociale barrières waar mensen met een beperking iedere dag mee te maken krijgen. Ze worden pleitbezorgers voor de rechten van mensen met een beperking uitgaande van de schriftelijke reflecties over hun ervaringen en ze kunnen deze directe praktijkervaring gebruiken bij het creëren van een inclusieve omgeving in hun toekomstige klas.

In Oostenrijk stelt de standpuntennota van het Ministerie van Onderwijs:

‘Een van de centrale taken in het opleiden van leraren voor het basisonderwijs en het voortgezet onderwijs is hen te stimuleren om hun eigen attitudes en ideeën over handicap en beperkingen kritisch te bespreken en daarover te reflecteren om zo segregerende houdingen te overstijgen.

Iedere student zou de relevante conceptuele en operationele benaderingen (paradigma’s) van het onderwijs aan leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften en inclusief onderwijs moeten leren kennen, met inbegrip van de ontwikkeling van die benadering binnen een historische context. Studenten moeten geïnspireerd worden om te reflecteren over de fundamentele ethische vragen die verbonden zijn aan de respectievelijke paradigma’s en hier weloverwogen over kunnen oordelen’ (Feyerer, Niedermair en Tuschel 2006, blz. 16).

Uit het Oostenrijkse rapport blijkt dat de inhoud en de methoden die gebruikt werden tijdens een interdisciplinaire module over ‘inclusie’ een positieve impact hadden op de houding van studenten tegenover het gezamenlijk onderwijzen van leerlingen met en zonder beperkingen. Tijdens een project over zelfbewustzijn op de lerarenopleiding van Salzburg gaven studenten ook aan dat er duurzame effecten waren op hun houding tegenover mensen met een beperking.

3.5 Samenvatting

In dit hoofdstuk werd een overzicht gegeven van de trend naar gemeenschappelijke curricula in de lerarenopleiding voor leraren die verantwoordelijk zijn voor alle leerlingen en jongeren. In het bijzonder



zal dit een grotere focus vereisten op het vlak van de pedagogiek voor vakleraren die zich voorbereiden op het werken in het voorgezet onderwijs.

De voorbeelden uit de landenrapporten laten zien dat het mogelijk is om inhouden toe te voegen die de kennis vergroten van de studenten in de lerarenopleiding over diverse behoeften van leerlingen, niet alleen van degenen met specifieke onderwijsbehoeften en een beperking maar ook van vele anderen die kwetsbaar zijn voor onderpresteren en exclusie.

Deze voorbeelden benadrukken ook de behoefte aan vooruitgang op het vlak van samenwerking tussen instellingen voor hoger onderwijs en verdere integratie van inhouden binnen alle lerarenopleidingen. De nood om praktijkervaringen en mogelijkheden voor interactie en discussie te voorzien om de attitudes en waarden van studenten te beïnvloeden wordt ook benadrukt. Zoals Richardson (1996) stelt, kunnen attitudes en opvattingen gecategoriseerd worden in de hersenen, zodat leraren wel een houding kunnen aannemen die sociale rechtvaardigheid en gelijkheid van kansen ondersteunt, terwijl ze in de klas een tegenovergesteld gedrag kunnen tonen. Dit beklemtoont het belang om duidelijk te zijn over ideeën en opvattingen van studenten in de lerarenopleiding en het aanpakken van mogelijke spanningen bij de vertaling ervan in hun ontwikkelende onderwijspraktijk.



4. STAGES

Stages vormen een belangrijk onderdeel van de initiële lerarenopleiding, maar de hoeveelheid tijd die studenten daaraan in scholen spenderen, varieert van land tot land. Sommige landen evolueren naar een opleidingsmodel waarin stages een grotere rol spelen terwijl men in andere landen bezorgd is dat een dergelijke aanpak kan leiden tot leraren die technisch wel goed zijn maar de academische onderbouw missen die zij krijgen aangereikt tijdens de opleiding in een instelling voor hoger onderwijs.

De praktijk in landen is ook verschillend met betrekking tot hoe stageplaatsen gevonden worden. Een klein aantal landen gebruikt een gecentraliseerd systeem terwijl andere landen de studenten toestaan hun eigen stageplaatsen te regelen. Bijvoorbeeld, in IJsland blijven studenten van de initiële lerarenopleiding drie jaar op dezelfde stageplaats om meer ervaring op te doen, maar de meeste andere landen moedigen studenten aan om ervaring op te doen in verschillende scholen en settings.

In het VK (Engeland) stelde de onderwijsinspectie (Ofsted, 2008) vast dat de variëteit in stageplaatsen essentieel was voor de kwaliteit van de initiële lerarenopleiding. Veel landen geven aan dat het moeilijk is om voldoende stageplaatsen van een hoog kwaliteitsniveau te vinden. Dit geldt vooral voor stageplaatsen waar ervaring opgedaan kan worden met een inclusieve onderwijspraktijk. Dit vormt een belangrijke barrière voor de effectieve integratie van theorie en praktijk.

Om de mogelijkheid te bieden rechtstreeks met leerlingen met diverse behoeften te werken, gebruiken sommige landen stageplaatsen in scholen voor speciaal onderwijs of in de lokale gemeenschap. Andere landen vullen de stages aan met diverse gesimuleerde oefeningen zoals in het volgende voorbeeld.

In Letland, waar de mogelijkheden om ervaring op te doen met complexe praktische situaties meestal beperkt zijn door de specifieke rol die de student tijdens de stage kan opnemen, worden vaardigheden zoals evalueren, beslissingen nemen en reageren op een bepaalde situatie, ontwikkeld via rollenspellen en het analyseren van casestudies. Studenten van de initiële lerarenopleiding reageren



op de feiten en proberen de situatie vanuit verschillende standpunten te analyseren door argumenten te zoeken en acties te onderbouwen vanuit het standpunt van alle betrokkenen. Iedereen krijgt de kans om zijn mening te uiten en zijn standpunt te verdedigen.

Zo kan bijvoorbeeld de volgende situatie besproken worden:

Een moeder van een 8-jarig jongetje met een auditieve beperking en gebruik makend van een rolstoel komt in april op een reguliere school om het kind aan te melden voor september. De studenten van de lerarenopleiding beslissen welke mensen (leraren, ouders, directie, maatschappelijk werkers, andere professionals) hierbij betrokken zouden moeten worden en welke vragen gesteld moeten worden om aan de onderwijsbehoeften van het kind te kunnen voldoen. De studenten moeten mogelijke problemen en geschikte oplossingen overwegen voor het kind, de ouders, de school en de medeleerlingen en ook voor de onderwijsomgeving en de fysieke toegankelijkheid voor het kind.

Dit proces helpt studenten van de lerarenopleiding hun verworven kennis over verschillende beperkingen en diverse onderwijsbehoeften van leerlingen, te herzien. Ze verbeteren hun vaardigheden in conflictoplossing, besluitvorming, onderbouwen van hun mening en teamwerk (hoe andere beroepskrachten erbij betrekken). Het is belangrijk dat zij leren inzien dat de leraar niet in zijn eentje alle problemen kan oplossen. Ze moeten leren waar ze hulp kunnen vragen en zich niet schamen om dat ook effectief te doen.

Tijdens het stagelopen, krijgen studenten van de lerarenopleiding in Spanje 'dubbel les': a) op school, van een professionele begeleider die hun werk bekijkt en beoordeelt op basis van standaardcriteria die door de universiteit zijn opgesteld en b) een academische begeleider die ook het proces opvolgt en reflectie over het leerproces op school stimuleert en uiteindelijk verantwoordelijk is voor de beoordeling van de student.

Om maximaal profijt te halen uit de stages is een hechte en positieve relatie tussen de opleidingsinstellingen en de scholen onontbeerlijk. Onderstaand vignet van Finland illustreert dit.



In de lerarenopleiding in Finland gaan theorie en praktijk nauw samen. Na een aantal theoretische vakken gaan de studenten van de initiële lerarenopleiding elk jaar 5 tot 6 weken op stage. De docenten en leerkrachten van de stageschool en van de universiteit doen samen de supervisie van de stage om zo de samenwerking tussen leraren vorm te geven en het onderwijzen van heterogene klassen vanuit een breder perspectief te bekijken. Vaak lopen meerdere studenten tegelijk stage zodat ze het samen lesgeven uit eerste hand ervaren. Tijdens of na elke stage is er meestal een pedagogisch of didactisch seminar op de universiteit, waar de studenten reflecteren over hun stage-ervaringen en hun bezoeken aan diverse scholen. Reflectie wordt gezien als een belangrijk onderdeel van de professionele ontwikkeling. De studenten bouwen de theorie op om hun onderwijspraktijk stap voor stap een betere basis te geven en zich bewust te worden van hun eigen onderwijsvisie en identiteit als leraar. Deze benadering ondersteunt de zienswijze dat stages gekenmerkt worden door een tweeledig proces. Niet alleen krijgen studenten meer vat op de kennis die ze tijdens hun studie opdoen, maar stages hebben ook invloed op het verkrijgen en gebruiken van nieuwe theoretische kennis.

Ook IJsland heeft de idee van 'partner'-scholen geïntroduceerd, die een actieve rol spelen in de lerarenopleiding door te participeren in een 'leergemeenschap' van leraren die op scholen werken en begeleiders van de lerarenopleiding. Deze benadering helpt leraren steeds bewuster te worden van de acties die ze uitvoeren in verschillende situaties en te reflecteren over de redenen waarom ze die acties ondernemen, waardoor de kennis die aan de actie ten grondslag ligt, expliciet wordt.

Op de Universiteit van Malta is een vak (4-ECTS) geïntroduceerd over het omgaan met diversiteit. De beoordeling vindt plaats aan de hand van een project dat tijdens een 6-weken durende stageperiode wordt uitgevoerd. Studenten van de lerarenopleiding worden gevraagd een leerling of groep leerlingen met diverse sterktes en behoeften aan te duiden. Zij moeten vervolgens vier lessen plannen, uitvoeren en evalueren die beantwoorden aan deze verschillen. Ze houden ook een kort dagboek bij waarin zij reflecteren over het proces en dat ze delen met hun medestudenten van de opleiding. De onderwezen onderdelen van het vak betreffen een introductie over



het openstaan voor diversiteit, het recht op kwaliteitsonderwijs, gedifferentieerd onderwijzen en individuele onderwijsplanning. Studenten van de initiële lerarenopleiding stellen dat zij hun angst voor het werken met leerlingen met specifieke behoeften die individueel leren nodig hebben, overwinnen en meer zelfvertrouwen ontwikkelen. De cursus leidt ook tot de succesvolle inclusie van een leerling die anders uitgesloten zou kunnen worden van zijn/haar klas en tot verbeterde samenwerking met de ouders en het ondersteunend personeel.

Dit voorbeeld versterkt de behoefte aan geïntegreerde benaderingen waarbij de instelling voor lerarenopleiding en de stagescholen samenwerken om in een voortdurende dialoog de weg te ondersteunen die de student aflegt tijdens de stageweken.

In sommige programma's van de lerarenopleiding in Litouwen krijgen studenten aan het begin van hun studie een vorming over reflectieve observatiepraktijk. Ze brengen een paar weken door in verschillende praktijksituaties en hebben de mogelijkheid om te observeren, daarover te reflecteren en verschillende praktijksituaties te bespreken. Observatiepraktijk komt ook in andere landen voor (bijv. Oostenrijk en Letland) en ligt in de lijn van onderzoek uit de VS (Darling-Hammond, e.a., 2005). Dat stelt dat kandidaat leraren vanaf het begin van hun opleiding dergelijke ervaring moeten kunnen opdoen. Vroege praktijkervaring kan een context bieden voor de theorie en studenten helpen om het belang in te zien van het leren van theorie.

Sommige landen plannen de progressieve ontwikkeling van vaardigheden door elk jaar van de studie een stageperiode te voorzien.

In Denemarken specificeert de Wet op de lerarenopleiding voor de Deense Folkeskole (2007) welke onderwijscompetenties verkregen moeten worden tijdens de 24 weken stage (36 ECTS) die gedurende de 4-jarige opleiding gelopen moet worden. De focus voor elk jaar ligt op:

- 1 – Identiteit van de leraar, school- en onderwijscultuur;
- 2 – Doelen, inhoud en evaluatie van het lesgeven;
- 3 – Samenwerking en leeromgeving;
- 4 – Professioneel onderwijzen.



In Noorwegen bestaat een soortgelijk model dat zich richt op specifieke thema's tijdens elke stage: Jaar 1 – De rol van de leraar en didactiek; Jaar 2 – Leerlingendiversiteit; Jaar 3 en 4 – De school als organisatie en professionele gemeenschap, samenwerking met ouders en anderen.

Op de Universiteit van Oslo wordt in het academiejaar 2011-2012 een nieuwe verplichte cursus geïntroduceerd. Studenten volgen wiskunde, pedagogiek en een extra vak, samen met ICT-ondersteuning. De cursus is opgezet omdat scholing op het hogere niveau van de basisschool veeleisender wordt op het gebied van begrijpend lezen en leerlingen met een minderheidstaal daardoor kwetsbaarder worden. De cursus is gekoppeld aan een stage die tijdens 4 weken in de lenteperiode gehouden wordt.

Voor het begin van de stage krijgen studenten les over de basisvaardigheden voor hun verschillende vakken. Daarna ontwikkelen ze onder supervisie van de docenten een lessenplan voor de verdere ontwikkeling van de basisvaardigheden zowel gericht op leerlingen met, als zonder Noors als eerste taal. Tenslotte voeren de studenten tijdens de stage hun lessenplan uit in een multiculturele klas, met aanwezigheid van docenten van de opleiding.

Deze cursus ontwikkelt een breed begrip van het interdisciplinaire karakter van de 'basisvaardigheden' en van het belang van samenwerking met collega leerkrachten voor het verbeteren van de ontwikkeling van basisvaardigheden van de leerlingen. Studenten van de initiële lerarenopleiding verwerven ook een op onderzoek gebaseerd inzicht in hoe het gebrek aan begrijpend lezen in verschillende vakken de leerresultaten van alle leerlingen beïnvloedt, in het bijzonder van degenen met Noors als tweede taal. Het is dan ook belangrijk om studenten van de lerarenopleiding in staat te stellen actief gebruik te maken van verschillende taalkundige en culturele competenties die leerlingen met andere taalkundige en culturele achtergronden meebrengen naar de klas.

Hoewel de focus hier ligt op basisvaardigheden, laat dit voorbeeld een effectieve manier zien van het 'integreren' van inhoud in een aantal cursussen/vakgebieden om zo een breder begrip te ontwikkelen van de interdisciplinaire aard van basisvaardigheden en het belang van samenwerking met collega leerkrachten.



In het VK (Engeland) wordt het materiaal dat gebruikt wordt in de initiële lerarenopleiding en ingezet wordt voor professionele ontwikkeling geleverd door de Training and Development Agency for Schools (TDA) <http://www.tda.gov.uk/>


Het materiaal voor de initiële lerarenopleiding bevat een gebruikersgids, informatie over de pijlers van inclusie, filmfragmenten en ondersteunend materiaal voor het observeren van lessen. Materiaal voor het eenjarige postgraduaat programma bevat vakgebonden informatie en een persoonlijke leertaak. Voor deze verplichte taak moeten alle leraren 6 tot 8 uur intensief werken met een leerling bij wie een leerprobleem/beperving is vastgesteld.

De taak omvat observatie, het doornemen van het leerlingendossier en het opmaken van lesvoorbereidingen, die uitgevoerd worden onder supervisie van de SEN-coördinator van de school en de coördinator van de opleiding.

De competenties die tijdens het programma ontwikkeld worden zijn: geïndividualiseerd onderwijzen en leren, ontwikkelen van positieve attitudes tegenover en het aangaan van relaties met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften/beperving en praktische onderwijskennis en -vaardigheden. Er is duidelijk gebleken dat lerarenopleiders, studenten van de initiële lerarenopleiding en de betrokken leerlingen voordeel halen uit het programma.

De landenrapporten en het literatuuronderzoek dat voor het project werd uitgevoerd, ondersteunen de ontwikkeling van een duidelijk conceptueel kader dat studenten helpt om verbanden te leggen tussen het leren van theorie en praktijk. Als dit ontbreekt, kan de praktijk op school meer invloed krijgen dan het leren op de opleiding zelf en, gezien het probleem in de meeste landen om voldoende stageplaatsen van goede kwaliteit te vinden, zou dit ten koste kunnen gaan van de ontwikkeling van een inclusieve praktijk.

In het VK (Noord-Ierland) wordt de academische component van het programma gecontextualiseerd via de stage waar de studenten van de lerarenopleiding aan zelfreflectie doen en evaluatieactiviteiten uitvoeren. In hun laatste stagejaar werken de studenten nauw samen met de klasleraar, de ondersteunende leraar en andere professionelen om vertrouwd te raken met één leerling en de nodige inspanningen te leveren om met hem of haar zo inclusief mogelijk te



werken tijdens de stage. Ze leggen informatie vast over de prioritaire leer- en ondersteuningsbehoeften van de leerling en gaan na wat de invloed is van de leerproblemen/beperkingen op het leren. Er worden doelen vastgelegd en de praktijk wordt geëvalueerd. De studenten melden dat zij dit een uitdagend maar dankbaar element in hun laatste stagejaar vinden en realiseren zich dat zelfs zonder ervaring, expertise en hulpmiddelen het mogelijk is om elke leerling zich welkom te laten voelen en te laten voelen dat hij of zij erbij hoort als waardevol lid die iets kan bijdragen aan de klas. De competenties die worden ontwikkeld zijn o.a.: de leraar als beoefenaar van inclusie, medewerker, onderzoeker, facilitator van het leren, kunnen differentiëren in de praktijk, beoordelaar, observator en evaluator.

Het niveau en de aard van de ondersteuning en supervisie voor studenten lerarenopleiding die stage lopen is ook cruciaal en de voorbeelden die werden gegeven, onderstrepen het belang van nauwe banden tussen de opleidingsinstellingen hoger onderwijs en stagescholen evenals van de vorming van het personeel van de school dat betrokken is bij supervisie van de stage. Deze stappen moeten worden gezet om ervoor te zorgen dat de boodschappen die gegeven worden tijdens colleges en theoretische discussies overeen komen met die van leraren en leidinggevenden van de stageschool.

4.1 Samenvatting

In dit hoofdstuk werd het belang van stage voor studenten van de lerarenopleiding onderzocht. Zoals Hagger en Macintyre (2006) stellen: 'wat studenten ook moeten leren om in hun toekomstige carrière als leraar op een school te functioneren, het is op de scholen dat ze die zaken moeten leren te doen' (blz. 65).

Hoewel het moeilijk is om kwaliteitsvolle stages inclusief onderwijs te organiseren, geven de landenrapporten veel voorbeelden van innovatieve praktijk, waar zorgvuldig geplande ervaringen en kwaliteitsvolle ondersteuning van de studenten in opleiding helpen om de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen. Studenten krijgen de mogelijkheid om hun eigen opvattingen en waarden te onderzoeken en te beginnen met het ontwikkelen van de nodige competenties om aan de diverse behoeften in de klas tegemoet te kunnen komen. Het belang van grootschalige, systeemveranderingen om meer inclusieve scholen te ontwikkelen en de noodzaak van vorming en professionalisering van zowel



mentoren en stagebegeleiders als van lerarenopleiders worden duidelijk gesteld. Deze aspecten komen in de volgende hoofdstukken nog verder aan bod.



5. LERARENOPLEIDERS

Het '*Report of Peer Learning on the Profession of Teacher Educator*' (Europese Commissie, juni 2010) definieert lerarenopleiders als 'al diegenen die actief het (formele) leren van studenten van de lerarenopleiding en leraren faciliteren' (blz. 3). Hiertoe behoren zij die betrokken zijn bij de initiële lerarenopleiding en bij de verdere professionele ontwikkeling van leraren.

Deze definitie geeft aan dat lerarenopleiders een zeer heterogene groep vormen. In dit project ligt de focus vooral op lerarenopleiders in het hoger onderwijs, hoewel veel van de inhoud van dit rapport ook van toepassing is op lerarenopleiders die werkzaam zijn op scholen en in andere settings.

In sommige landen hebben lerarenopleiders in het hoger onderwijs hoge academische kwalificaties (masteropleiding of doctoraat) in een relevant studiegebied. Een brede onderwijservaring, o.a. in het werken met leerlingen met verschillende achtergronden, wordt steeds vaker als voordeel genoemd. Het werk van de Europese Commissie in verband met 'peer learning activity' wijst echter uit dat veel landen nog geen vastgelegde vereisten hebben om lerarenopleider te worden en dat er slechts voorzichtig wordt gepoogd om aan deze groep dezelfde voorwaarden te stellen als aan andere academische disciplines.

Snoek, Swenne en Van der Klink (2009) hebben beleidsdocumenten over de lerarenopleiding op internationaal niveau geanalyseerd en vonden slechts beperkte verwijzingen met betrekking tot de professionaliteit van lerarenopleiders. Zij stellen daarom een inwerkperiode voor en verdere professionele ontwikkeling om de status van lerarenopleiders als een gespecialiseerde beroepsgroep te verhogen.

Uit informatie die voor het Agency project verzameld werd, blijkt dat hoewel docenten van instellingen voor hoger onderwijs met opleidingen voor onderwijs aan leerlingen met specifieke behoeften, kwalificaties en expertise hebben in dit werkgebied, is deze achtergrond meestal niet vereist is voor lerarenopleiders die algemene vakken geven.

In Oostenrijk moeten lerarenopleiders zeven jaar werkervaring hebben als leraar, zodat ze minstens ervaring hebben opgedaan op



sommige gebieden die van belang zijn voor inclusief onderwijs (bijv. gedragsstoornissen, kinderen en jongeren met een allochtone achtergrond, hoogbegaafde kinderen). Andere landen vermelden de noodzaak van recente en relevante onderwijservaring. Deze recente onderwijservaring wordt misschien wel het sterkst gerealiseerd in die instellingen voor hoger onderwijs waar lerarenopleiders blijven lesgeven op 'voorbeeldscholen' (demonstration schools) (bijv. Finland).

De mate waarin lerarenopleiders voor het reguliere onderwijs samenwerken met collega's die gespecialiseerd zijn op het gebied van specifieke onderwijsbehoeften/beperking of diversiteit, varieert ook. In de meeste landen wordt op informele basis samengewerkt, hoewel er ook landen zijn, zoals Malta, waar werk wordt gemaakt van het formaliseren van deze samenwerking. In sommige landen zijn recent aangestelde opleiders gekwalificeerd in zowel regulier als speciaal onderwijs in een poging om de kloof tussen beide te verkleinen.

Als redenen waarom lerarenopleiders niet op dagdagelijkse basis met elkaar samenwerken worden bijvoorbeeld praktische barrières genoemd. De geografische locatie van verschillende opleidingen en beperkte fysieke ruimte kan ook van invloed zijn. Het Oostenrijkse rapport vermeldt dat vanwege problemen bij de financiering van 'dubbele bestaffing' vele instellingen voor hoger onderwijs maar beperkt met elkaar kunnen samenwerken.

Er is een brede overeenstemming over het feit dat alle lerarenopleiders in praktijk moeten brengen wat ze verkondigen en meer gevarieerdere onderwijsmethoden moeten gaan toepassen. Zoals het rapport van het VK (Noord-Ierland) stelt: 'De pedagogische benaderingswijzen die gehanteerd worden op lerarenopleidingen moeten samenwerking, reflectie en discussie bevorderen'.

Boyd, e.a. (2007) stellen dat een belangrijke uitdaging voor nieuwe lerarenopleiders in het hoger onderwijs gelegen is in een verschuiving van een meer beperkende leeromgeving (zoals die in veel scholen bestaat) naar een meer verruimende leeromgeving, waarbij o.a. aandacht wordt besteed aan meer samenwerking, mogelijkheden voor reflectie en persoonlijke ontwikkeling en het verleggen van professionele grenzen. Voor leraren die lerarenopleider worden, stellen Swennen en Van der Klink (2009) ook dat dit een overstap is naar een ander soort beroep dat vooral



vaardigheid vereist in lesgeven op een tweede niveau (d.w.z. lesgeven *over* lesgeven).

Lerarenopleiders zouden voor leraren in opleiding als rolmodel moeten dienen voor de inclusieve praktijk, maar Burns en Shadoian-Gersing (2010) merken op dat dit problematisch kan zijn, aangezien slechts weinigen van de huidige generatie leraren en lerarenopleiders tijdens hun opleiding persoonlijke ervaring hebben opgedaan met inclusieve settings.

De schrijvers van het Spaanse rapport geloven ook dat vooral onderwijsmethoden waarbij lerarenopleiders dezelfde principes en methoden van inclusie toepassen, de meeste impact zullen hebben op de vorming van toekomstige leraren op het gebied van de verbetering van hun inclusieve praktijk. Bijvoorbeeld:

- Acceptatie en respect tonen voor verschillen tussen hun studenten en deze zien als verrijkende factor voor hun lesgeven;
- Zich bewust zijn van de beginsituatie van iedere student, onderzoeken wat zij weten over de onderwerpen waarrond ze gaan werken vooraleer nieuwe leerervaringen aan te bieden of passende inhoud te behandelen;
- Aanmoedigen van een actieve en participerende leerervaring, die rekening houdt met de diversiteit aan vaardigheden, leerstijlen en de motivatie van de studenten;
- Bevorderen van de mogelijkheid om leerinhoud te diversifiëren, studenten versterken om verschillende manieren te kiezen en te gebruiken om bereikte leerprestaties te tonen;
- De evaluatiemethoden diversifiëren, op verschillende wijzen evidentie verzamelen over de vooruitgang en de prestaties van de student;
- Samenwerking tussen studenten in praktijk brengen, daarbij expliciteren dat iedere student zelf verantwoordelijk is voor de eigen vorderingen;
- Gebruik maken van ICT om de toegankelijkheid en participatie van studenten te faciliteren;
- Het expliciet gebruik maken van waarden, normen en ethiek die verbonden zijn met het recht op kwaliteitsonderwijs voor iedereen;



- Het ten allen tijde en op verschillende manieren ondersteunen van kritische reflectie op overtuigingen en attitudes over diversiteit en hoe daarmee om te gaan in inclusieve settings.

Ook het landenrapport van IJsland benadrukt de noodzaak voor lerarenopleiders om les te geven en te werken op een manier dat zij willen dat hun studenten les zouden geven en om verschillende benaderingen aan te bieden voor een inclusieve pedagogiek. Op de Universiteit van IJsland wordt een keuzevak aangeboden aan alle studenten die zich richten op inclusief onderwijs en dat gezamenlijk gegeven wordt door een lerarenopleider en een inclusieve leraar uit een school voor leerplichtonderwijs. Er wordt een kader aangereikt voor het ontwerpen van curricula en hoe een leeromgeving ontworpen kan worden voor een diverse groep leerlingen.

Steeds vaker bieden de opleidingen niet alleen colleges en seminars, maar ook mogelijkheden voor discussie en reflectie, samenwerking met leeftijdsgenoten, begeleiders en andere relevante stakeholders. In Polen worden tijdens stages meer actieve methoden gebruikt zoals het filmen van klassen ten behoeve van analyse en rollenspel. De meeste landen combineren nu vaker de meer formele methoden met zelfstandig werken en probleemoplossend leren. Innovatieve praktijk omvat 'vormgevingsprincipes' zoals universeel ontwerp en verschillende manieren om de leerinhoud te presenteren, het aanmoedigen van participatie en meningsuiting.

5.1 Professionele ontwikkeling

In veel landen bieden instellingen voor hoger onderwijs bijscholing aan voor lerarenopleiders. Dit gebeurt door formele, geaccrediteerde cursussen met informatieverstrekking, deelname aan nationale en internationale conferenties en onderzoek-gerelateerde activiteiten. Deze mogelijkheden zijn echter vooral gericht op lerarenopleiders die werken in het hoger onderwijs. Er is maar weinig aandacht voor lerarenopleiders die op scholen werkzaam zijn.

In Estland bieden alle universiteiten cursussen 'Lesgeven in het hoger onderwijs' aan waarin ook aandacht besteed wordt aan diversiteit in de samenleving. Het 'programma Eduko' biedt ook activiteiten voor de bijscholing van het onderwijzend personeel die worden aangemoedigd om deel te nemen aan cursussen en congressen, seminars... in verband met aspecten van lerarenopleiding. Daarnaast heeft het Centrum voor



lerarencompetenties van Litouwen in 2008 richtlijnen opgesteld voor de opleiding van mentoren en begeleiders die op scholen werkzaam zijn.

In Zweden ontwikkelen lerarenopleiders hun vaardigheden door nauw contact met scholen waar zij toezien op de stage van studenten en door eigen actieonderzoek. In België (Vlaamse Gemeenschap) waarderen lerarenopleiders in het bijzonder het actieonderzoek en de samenwerking met bachelor-na-bachelor programma's (een tweede bachelor-programma met een professionele specialisatie) voor specifieke onderwijsbehoeften die op dezelfde instelling worden georganiseerd.

Schoolleiders en schoolmentoren spelen ook een belangrijke rol in de initiële lerarenopleiding en zouden ook de kans moeten krijgen zich verder professioneel te ontwikkelen.

Hoewel in de meeste landen lerarenopleiders individueel betrokken zijn in nationale en internationale netwerken, project- of onderzoeksnetwerken lijkt er weinig consistentie te zijn in de benoeming van lerarenopleiders en hun verdere professionele ontwikkeling is vaak op een 'ad hoc' basis. Recent onderzoek (Boyd e.a., 2006; Murray, 2005) bij nieuw aangestelde lerarenopleiders wijst erop dat hun toeleiding tot de functie niet volgens een vast stramien verloopt en soms inadequaat is. Het vindt vaak plaats op de afdeling zelf en via informeel leren. Het systematisch inwerken van lerarenopleiders en hun verdere professionele ontwikkeling, vooral in relatie tot het omgaan met diverse behoeften in de klas, moet daarom ontwikkeld worden om de lerarenopleiding en inclusie-agenda vooruit te helpen.

5.2 Samenvatting

De kwalificaties, ervaring en de rol van lerarenopleiders in Europa lopen sterk uiteen, evenals de mogelijkheden voor samenwerking tussen faculteiten en collega's. Dit kan van invloed zijn op de ontwikkeling van opleidingen die een inclusieve praktijk promoten. Ook zijn er geen duurzame mogelijkheden voor toeleiding, ingroei en professionele ontwikkeling, noch voor lerarenopleiders werkzaam in het hoger onderwijs, noch voor hen die op scholen werken. Dit is een gebied dat hoognodig aandacht verdient in functie van de verdere ontwikkeling van het 'verborgen beroep' van lerarenopleider (Europese Commissie, 2010, blz. 1).



6. LERARENCOMPETENTIES

Meer dan 75% van de landen die deelnamen aan het project beschrijven lerarencompetenties of standaarden in de een of andere vorm. Over de meeste is overeenstemming op nationaal niveau. In sommige landen zijn ze in wetgeving vastgelegd terwijl andere landen hierover niet-wettelijk bindende adviezen voorzien. In een klein aantal landen zijn de te bereiken competenties niet centraal geregeld, maar wordt op landelijke of regionale basis hierover geadviseerd aan individuele instellingen voor hoger onderwijs. Los van het bestaan van wenselijke standaarden of competenties, is in veel landen de praktische uitwerking en implementatie van de opleiding in handen van de individuele instellingen voor hoger onderwijs. Een samenvatting van de landeninformatie over de initiële lerarenopleiding en het gebruik van competenties voor inclusief onderwijs is te vinden op: <http://www.european-agency.org/agency-projects/teacher-education-for-inclusion/annexes>

Snoek, e.a. (2009) stellen dat 'het een algemene prioriteit is voor landen om te beschikken over een heldere, beknopte verklaring of profiel van wat leraren zouden moeten weten en kunnen' (blz. 2). Tijdens projectdiscussies waren sommige experts van mening dat met de opkomst van markt-gestuurde onderwijssystemen, waarin scholen vorming kunnen inkopen bij verschillende instanties, de implementatie van afgesproken competenties steeds belangrijker wordt om ervoor te zorgen dat er enige consistentie blijft in de ontwikkeling van beleid en praktijk met betrekking tot de lerarenopleiding en in het evalueren van de effectiviteit ervan.

De termen 'competenties' en 'standaarden' zijn niet inwisselbaar en met de experts zijn de volgende definities overeengekomen voor gebruik binnen het TE4I Project.

- In het algemeen verwijzen standaarden naar een set van criteria op basis waarvan studenten/leraren/lerarenopleiding geëvalueerd kunnen worden, het betreft de summatieve uitkomsten aan het einde van de studie.
- Competenties worden gezien als zich ontwikkelend in de tijd, waarbij studenten van de initiële lerarenopleiding en leraren progressief vooruitgang boeken in de beheersing ervan in een aantal settings en situaties. Als zodanig vormen ze zowel de



basis voor de initiële lerarenopleiding als voor de verdere professionele ontwikkeling.

Het thema van afzonderlijke, geïntegreerde of samengevoegde modellen in de lerarenopleiding, die besproken is in punt 3.3, is ook van invloed op de ontwikkeling van standaarden en competenties. Terwijl sommige landen aspecten van inclusieve praktijk overwegend opnemen in de standaarden of competentieprofielen die voor de initiële lerarenopleiding zijn opgesteld, beschrijven andere landen meer specifieke vereisten gericht op het bevorderen van een beter begrip van inclusie. Dit roept ook weer het eerder besproken dilemma op of het samenvoegen van deze kwesties in algemene competenties zal resulteren in een verlies aan focus – hoewel op langere termijn, een dergelijke benadering duidelijk de voorkeur verdient.

In Portugal wordt inclusie gezien als een integraal onderdeel van de cultuur van het land, zodat lerarencompetenties voor inclusie niet apart worden vermeld, maar verwacht worden van alle leraren basisonderwijs. Deze competenties omvatten:

- Het ontwikkelen van een curriculum in een inclusieve setting, hierbij gebruik makend van de wetenschappelijke kennis en vaardigheden die nodig zijn voor de bevordering van het leren van de leerling;
- Het organiseren, ontwikkelen en evalueren van het onderwijsproces, gebaseerd op de concrete analyse van elke situatie, namelijk de diversiteit aan kennis, vaardigheden en ervaringen die iedere leerling heeft als hij/zij met leren start of met leren verder gaat;
- Het ontwikkelen van interesse in en respect voor andere mensen en culturen en het bevorderen van het leren van vreemde talen, waarbij alle beschikbare middelen ingezet worden;
- Het bevorderen van actieve participatie van leerlingen, samenwerking en solidariteit en respect voor democratisch onderwijs.

In Frankrijk zijn 10 vaardigheden opgesteld die als noodzakelijk beschouwd worden voor alle leraren. Details over de aspecten die relevant zijn voor de ontwikkeling van inclusieve praktijk zijn te vinden in het landenrapport van Frankrijk.




Een opleidingsinstelling in de Vlaamse Gemeenschap van België met een opleiding leraar basisonderwijs heeft onderzoek verricht naar de belangrijkste competenties die vereist zijn voor inclusieve leraren in het basisonderwijs. Dit onderzoek was opgezet in functie van hervormingen van het curriculum van de opleiding. In het begin zochten de onderzoekers naar competenties die verband hielden met expertise op het gebied van specifieke behoeften, maar aan het einde van het onderzoek werden deze niet langer als centraal gezien voor de inclusieve praktijk. De volgende competenties werden geselecteerd als cruciaal voor inclusie, in het bijzonder het laatste punt dat naar attitudes verwijst: (1) zorgen voor het welbevinden van leerlingen, (2) differentiatie van het curriculum, ondersteuning en evaluatie (bij voorkeur in de klas); (3) intensievere communicatie met ouders; (4) samenwerking met externe en interne collega's binnen de klassituatie; (5) nieuwsgierigheid, kritisch denken, flexibiliteit en een gevoel van verantwoordelijkheid hebben.

Het Noorse rapport stelt dat: 'nieuwe, toekomstige leraren niet alleen in staat zullen moeten zijn om specifieke behoeften te herkennen bij hun leerlingen en maatregelen te kunnen nemen om daaraan tegemoet te komen... Er zal van hen ook verwacht worden dat zij leerproblemen bij hun individuele leerlingen kunnen voorkomen en verhelpen en hun lesgeven kunnen aanpassen aan de mogelijkheden en kenmerken van hun individuele leerlingen en daarbij een goede (inclusieve) sfeer in de klas weten te behouden' (blz. 5). Van toekomstige Noorse leraren wordt verwacht dat zij kennis hebben van de onderwijsdoelen, de waarden en wettelijke regels die de grondslag vormen voor onderwijs en de rechten van de leerlingen.

In Oostenrijk worden competenties gezien als persoonlijke vereisten die nodig zijn om succesvol met situaties om te kunnen gaan. Ze bevatten cognitieve, maar ook metacognitieve en motivationele aspecten. De competenties die vereist zijn voor inclusief onderwijs werden gepubliceerd in een document van het Ministerie van Onderwijs (Feyerer e.a., 2006) en omvatten:

- Differentiatie en individualisatie, leerlinggericht onderwijs;
- Gebruik en productie van lesmateriaal, ontwerp van leeromgevingen;
- Assessment, feedback en evaluatie van leerprestaties;

- 
- Samenwerking met leraren, ouders en medewerkers van andere disciplines;
 - Reflectie over en aanpassing van eigen waarden, attitudes en gedrag;
 - Intercultureel leren, gendereducatie en het onderwijs aan hoogbegaafde leerlingen;
 - Zelfstandig voortgezette vorming door onderzoek, ervaring;
 - Kwaliteitsbewaking en schoolontwikkeling (bijv. het gebruik van de Index voor inclusie);
 - Goede relaties met alle schoolpartners om de publieke opinie positief te beïnvloeden.

Zeven universiteiten in het VK (Schotland) hebben samengewerkt bij het opstellen van een Raamwerk voor Inclusie ter ondersteuning van de standaarden van de initiële lerarenopleiding. Het benadrukt vooral de continue ontwikkeling van de leraar tijdens de loopbaan. In het VK (Engeland, Noord-Ierland en Wales) zijn in de standaarden ook veel van de hierboven beschreven competenties opgenomen als integraal onderdeel van de standaarden die van alle leraren verwacht worden.

Het Competentieprofiel voor het lerarenberoep (2007) van Litouwen beschrijft vier competentiegebieden: algemene culturele competenties, professionele competenties, algemene competenties en speciale competenties. Hoewel veel van de competenties overeenkomen met deze die hierboven beschreven staan, beschrijft Litouwen daarnaast ook de noodzaak om:

- Het belang van de thuisomgeving voor onderwijs en van de diversiteit van familiewaarden te erkennen;
- Leerlingen te onderwijzen in overeenstemming met humanistische waarden;
- Een omgeving te creëren gebaseerd op tolerantie en samenwerking.

In Tsjechië, bijvoorbeeld op de Charles University in Praag, wordt tijdens de studie ook aandacht besteed aan het verbeteren van het werken met ouders. Andere landen, zoals Slovenië, bevorderen de idee van interdisciplinair werken en sommige nodigen sprekers uit van andere instanties om een bijdrage te leveren aan het programma. In Estland, op de Universiteit van Tartu, geeft het



verplichte vak 'Pedagogische communicatie' studenten van de initiële lerarenopleiding de gelegenheid om contacten met kinderen en ouders met verschillende achtergronden aan te gaan en te onderhouden. Dit gebeurt tijdens een hele reeks van activiteiten die wederzijds partnerschap en communicatie vragen en waardoor ze hun bekwaamheid om diversiteit met een open geest en de juiste attitude tegemoet te treden, kunnen ontwikkelen .

Uit het literatuuronderzoek, de landenrapporten en de studiebezoeken komt naar voor dat een reflectieve praktijk een sleutelcompetentie is voor alle leraren. Het gaat hierbij vooral om:

- Open minded, onbevooroordeeld zijn (de 'wil om te kennen' en naar iets beters op zoek te gaan), verantwoordelijkheid (denken aan de effecten van acties en gedrag op de kansen van leerlingen) en oprechtheid;
- Oordeel gebaseerd op informatie en onderzoek – reflectie-in-actie en reflectie-na-actie (Schön, 1983);
- Creatief gebruik van extern ontwikkelde kaders voor onderwijzen en leren en het in twijfel trekken van 'aanvaarde waarheden' (Pollard e.a., 2005).

Tijdens de studiebezoeken voor het project in 2011 werd benadrukt dat leraren hun eigen visie op handelen moeten ontwikkelen, daarbij ondersteund door schoolleiders en inspecteurs die 'professionele vrijheid' en innovatieve benaderingswijzen moeten aanmoedigen die rekening houden met diversiteit onder leraren.

Lauriala (2011) gelooft dat de complexiteit van de klassituatie 'uniek en authentiek' handelen van de leraar vraagt. Leraren moeten daarom hun eigen professionele identiteit en kennis opbouwen tegelijk met persoonlijke pedagogische theorieën.

Ook Sciberras (2011) zegt dat het respecteren van diversiteit onder leraren en het creëren van een omgeving waarin ze op hun eigen unieke wijze creatief kunnen zijn, cruciaal is bij het tot stand komen van een inclusieve filosofie. Zij gelooft dat een leraar die zich gerespecteerd en gesteund voelt in hun eigen professionele diversiteit eerder geneigd is tot het scheppen en faciliteren van een inclusieve omgeving in hun eigen klas.



6.1 Beoordelen van competenties

Om vast te stellen wat de invloed is van deze competentieprofielen of -verklaringen op de initiële lerarenopleiding, moet er een consistente manier komen om prestaties te beoordelen. Deze verandering zal waarschijnlijk nieuwe vaardigheden en benaderingen vragen van lerarenopleiders, die het competentieniveau van nieuwe studenten en wat er nodig is om ze vooruit te helpen in hun leren, zullen moeten vaststellen.

Warford (2011) past het werk van Vygotsky (1986) over de zone van de naast ontwikkeling toe op de lerarenopleiding, en stelt dat ontwikkeling ondersteund kan worden door de afstand vast te stellen tussen wat studenten zelf kunnen en het niveau dat zij zouden kunnen bereiken door strategische hulp van anderen die al meer ervaren zijn.

Het curriculum op de lerarenopleiding van Opper-Oostenrijk differentieert tussen de volgende competentiegebieden: professioneel worden in instructie (instructiecompetentie); goed kunnen omgaan met jongeren (onderwijscompetentie); succesvol zijn in leven en werk (zelfcompetentie); school actief organiseren (schoolontwikkeling-competentie). De competentie betreffende heterogeniteit loopt doorheen alle terreinen.

De volgende competentiefases zijn door lerarenopleiders vastgesteld:

- Ongekunsteld handelen en kopiëren;
- Handelen volgens specificaties;
- Transfer en generaliseren;
- Autonome controle.

De opleidingsinstelling erkent dat niet alle studenten aan de lerarenopleiding beginnen met de ontwikkeling van competenties bij de eerste fase, en dat verschillende competenties op verschillende tijdstippen verworven worden. Bovenstaande fases weerspiegelen de groeiende autonomie in het handelen van de leraar en zijn of haar reflectie, geleid door theorie waarbij het 'mechanistisch' gebruik van competenties vermeden wordt. Het doel is om duurzame interactie van theorie en praktijk te bevorderen door de theoretische inhoud zo



snel mogelijk in praktijk te brengen en reflectie aan te moedigen om te voorkomen dat theoretische kennis inactief blijft. Aangezien competenties niet direct geobserveerd kunnen worden, wordt de geleverde prestatie beoordeeld op basis van de respectievelijke competentie.

Jansma (2011) vergelijkt professionele competentie met een ijsberg waarvan slechts de top (die staat voor het handelen van de leraar) zichtbaar is. Onder het oppervlak ligt de basis van persoonlijke kwaliteiten, professionele attitudes en opvattingen en professioneel repertoire gebaseerd op kennis en verantwoordelijkheid.

6.2 Samenvatting

Samenvattend, de sleutelcompetenties die de meerderheid van de landen belichten als meest relevant voor de ontwikkeling van de inclusieve praktijk zijn:

- Reflecteren op het eigen leren en constant op zoek zijn naar informatie om uitdagingen te overwinnen en innovatieve praktijk te ondersteunen;
- Waken over het welbevinden van leerlingen, verantwoordelijkheid nemen voor het tegemoet komen aan alle leer- en ondersteuningsbehoeften en zorgen voor een positieve ethos en goede relaties;
- Samenwerken met anderen (professionals, ouders) om een uitdagend curriculum uit te werken en te plannen dat aan de diverse behoeften van leerlingen voldoet, rekening houdend met aspecten zoals gelijkheid en mensenrechten;
- Verschillende ‘inclusieve’ onderwijsmethoden gebruiken, evenals individueel en groepswork voorzien die geschikt zijn om de onderwijsdoelen te realiseren, rekening houdend met de leeftijd van de leerlingen en met hun vaardigheden/ontwikkelingsfase en het evalueren van het leren en de effectiviteit van de gebruikte methoden;
- Werken aan taalverwerving in een meertalige context en culturele diversiteit als hulpmiddel waarderen.

De ontwikkeling van dergelijke competentiebeschrijvingen is een kritisch element voor de initiële lerarenopleiding maar betekent ook een ondersteuning voor het levenslang leren, onderbouwd vanuit



een sterk vertrouwen in en inzet voor inclusieve principes. Moran (2009) denkt dat slechts door het werken met en het onderzoeken van de bredere betekenis van competenties lerarenopleiders en studenten van de lerarenopleiding 'zich bewust worden van hun eigen identiteit en waardeoordelen en van hun cruciale rol in het voorbereiden en vormen van toekomstige burgers voor een democratische samenleving (blz. 8).



7. WAARBORGEN VAN KWALITEIT EN FOLLOW-UP

In de meeste landen moeten de onderwijsprogramma's van de initiële lerarenopleiding geaccrediteerd worden door een centraal orgaan en/of door het Ministerie van Onderwijs. De continue kwaliteitsbewaking kan gebeuren door de onderwijsinspectie (bv. Ofsted in Engeland) en door betrokkenheid van externen bij evaluatie en onderzoek. Andere methoden voor kwaliteitsborging zijn de externe validatie van programma's door review (meestal jaarlijks), evaluatie door externe onderzoekers van de kwaliteit van de resultaten die studenten van de lerarenopleiding hebben behaald, interne processen van goedkeuring en validatie van opleidingen en interne zelfevaluatie en processen voor kwaliteitsverbetering.

In Ierland heeft de Teaching Council (Onderwijsraad) onlangs criteria en richtlijnen opgesteld die de aanbieders van een initiële lerarenopleiding moeten volgen. Deze rol in de beoordeling en accreditatie van de initiële lerarenopleiding verschilt nog van de academische accreditatie waar opleidingsprogramma's aan onderworpen worden. Academische accreditatie is gebaseerd op de geschiktheid van een opleiding voor de toekenning van een graad/diploma, terwijl professionele accreditatie voor een beroep een beoordeling is of een opleiding iemand voorbereidt op toegang tot dat beroep.

Het waarborgen van kwaliteit kan ook gebaseerd zijn op zelfevaluatie, zoals dat in Estland gebeurt. In de adviesorganen voor programma's voor de initiële lerarenopleiding (programmaraden) zitten o.a. vertegenwoordigers van alle stakeholders, inclusief studenten en werkgevers. Zij zijn verantwoordelijk voor het evalueren van de effectiviteit van het programma en het ontwikkelen van een strategisch plan. Het rapport van Estland benadrukt dat werkgevers meer betrokken zouden moeten zijn bij de evaluatie en het ontwerp van het programma van de initiële lerarenopleiding. Andere landen vinden het ook van belang dat mensen met een beperking bij de planning van het programma betrokken worden.

Hoewel het steeds gebruikelijker wordt om de mening van oud-studenten en pas gekwalificeerde leraren te vragen, bijv. door middel van een vragenlijst of onderzoek, doen slechts weinig landen een systematische follow-up van nieuwe leraren en een evaluatie van de



initiële lerarenopleiding die specifiek aandacht besteed aan inclusie of gericht is op aandacht voor diversiteit als criterium.

Het Inclusieve Praktijk Project in het VK (Schotland) heeft nieuwe leraren gevolgd als onderdeel van hun onderzoeksproject waarbij de invloed van hun hervormingen werden onderzocht. Om toekomstige veranderingen te onderbouwen is een meer nauwkeurige benadering van evaluatie van de opleiding en follow-up van nieuwe leraren vereist, mogelijks met gebruik van overeengekomen competenties als basis voor de beoordeling van kwaliteitsvolle inclusieve praktijk.

In Ierland ontvangen sommige instellingen informele feedback van afgestudeerden die om advies vragen en door seminars die voor afgestudeerden worden georganiseerd om feedback te geven op hun opleiding en uitdagingen en ervaringen uit hun eerste jaar van lesgeven te delen. Een instituut rapporteerde over een recent evenement waarbij afgestudeerden terugkeerden naar de opleidingsinstelling voor een aantal ondersteuningsbijeenkomsten in verband met SEN/inclusie tijdens hun eerste jaar van lesgeven. Het resulteerde in een zomercursus voor pas afgestudeerde leraren om problemen te behandelen waar deze leraren tegenaan liepen in hun eerste jaar in het onderwijs.

Op de Universiteit van Tampere in Finland nodigden docenten studenten uit om te discussiëren over inclusie. Dergelijke discussies werden ook gehouden met nieuwe leraren, ervaren leraren en onderzoekers in functie van de ontwikkeling van een nieuwe opleiding, genaamd 'Diversiteit in onderwijs'.

Initiële lerarenopleidingen in het VK (Wales) moeten iedere student van een Career Entry Profile (beginnersprofiel) voorzien om de transfer van de opleiding naar het werken in scholen te ondersteunen. Pas afgestudeerde leraren moeten hun profiel meedelen aan hun mentor, een leraar die aangeduid is om nieuwe leraren te ondersteunen bij de start van hun eerste onderwijsopdracht. Het profiel helpt nieuwe leraren om zich te focussen op hun prestaties en doelstellingen in de eerste fase van hun onderwijs carrière, bij het samen bespreken van de planning van verdere professionele ontwikkeling en om een link te leggen tussen de initiële lerarenopleiding en de school waarop ze voor het eerst les geven.



Een aantal landen zet een systeem op van begeleiders en mentoren op scholen en zorgen voor vorming van deze personeelsleden (bijv. Oostenrijk, Denemarken, Zweden en het VK (Engeland)). In Noorwegen zijn lokale gemeenschappen verantwoordelijk voor het basisonderwijs. Zij organiseren ook mentorprogramma's op scholen. Er is aan lerarenopleidingen gevraagd om een parttime studieprogramma (30-ECTS) te ontwikkelen voor leraren die bereid zijn om mentor te worden. Na het volgen van het programma ontvangen de mentoren een diploma. Men hoopt dat dit ook de interesse onder leraren zal stimuleren voor kwaliteitsontwikkeling in het lesgeven.

Het Witboek (2009) in Noorwegen erkent het uitvalpercentage bij studenten van de lerarenopleiding alsook het hoge aantal leraren dat het beroep verlaat, als een ernstig probleem. Om het rapport te citeren:

'Ervaring en onderzoek wijzen uit dat de plotse confrontatie met de realiteit van de klas en de volle verantwoordelijkheid als leraar traumatisch kan zijn voor nieuwe leraren. Klaservaring die wordt opgedaan tijdens de opleiding vindt plaats binnen een gecontroleerde omgeving, waarbij competente leraren in de buurt zijn ... Een opgeleide leraar daarentegen werkt zonder veiligheidsnet ... Het hoeft dan niet te verwonderen dat velen nogal overweldigd zijn' (blz. 7).

Een van de doelen van de hervorming van hun lerarenopleiding is het zorgen voor een zachtere start van de onderwijs carrière en de levenslange ontwikkeling van de beroepscompetenties. Alle nieuwe leraren zullen een follow-up worden aangeboden door een gekwalificeerde en ervaren mentor om professionele en praktische ondersteuning te geven en te helpen bij het opbouwen van het zelfvertrouwen door toegang te geven tot de gezamenlijke competentie en ervaring van de schoolgemeenschap. Dit kan ook mogelijkheden bieden om te leren door het bespreken van praktijkobservaties op school die in tegenspraak zouden kunnen zijn met de boodschappen die tijdens de lerarenopleiding gegeven werden. Behalve het tegengaan van verspilling van personele middelen (opgeleide leerkrachten) door uitvallers kunnen dergelijke ondersteunende maatregelen ook de kwaliteit van het lesgeven verhogen.



Dit roept de vraag op hoe de kwaliteit van de leraar wordt gedefinieerd. Moeten leraren alleen beoordeeld worden op hun academische prestaties? Als ook andere resultaten moeten worden meegenomen, hoe kunnen deze dan helder worden gedefinieerd en gemeten? Er zal meer studie moeten worden verricht om op die vragen een antwoord te formuleren en om duidelijk te maken hoe kwaliteitsonderwijs in inclusieve settings in de praktijk moet worden vormgegeven.

7.1 Samenvatting

De kwesties die samenhangen met het waarborgen van de kwaliteit van de lerarenopleiding en de follow-up van nieuwe leraren is besproken. Het is duidelijk dat er behoefte is aan nauwkeuriger en systematischer evaluatie van de opleiding en van follow-up van nieuwe leraren. Dit zou een onderdeel moeten zijn van de reflectieve attitude en de attitude van levenslang leren van iedereen die bij de lerarenopleiding betrokken is.



8. BREDER BELEIDSKADER TER ONDERSTEUNING VAN LERARENOPLEIDING EN INCLUSIE

Veel van de aspecten in verband met de Europese en internationale context die besproken zijn in hoofdstuk 2 van dit rapport, zijn ook opgeworpen in de landenrapporten. We zullen daar nu dieper op ingaan.

In een aantal landen is wetgeving van kracht die inclusie ondersteunt terwijl in andere landen strategieën of actieplannen zijn ontwikkeld die meer adviserend van aard zijn. Het *Verdrag van de Verenigde Naties inzake de rechten van personen met een handicap* krijgt ook steeds meer invloed.

In de meerderheid van de landen hebben zich recent significante veranderingen voorgedaan (of vinden nu plaats) in het onderwijsbeleid en in raamwerken voor curricula. Deze veranderingen worden veroorzaakt door een of meer van de volgende factoren:

- Een bezorgdheid over onderpresteren, zoals blijkt uit nationale evaluaties en internationale vergelijkingen, zoals PISA;
- Toenemende ontevredenheid onder leerlingen uit het middelbaar onderwijs en vroegtijdige schoolverlaters;
- Demografische veranderingen en het groeiend aantal leerlingen met diverse culturele en taalkundige achtergronden;
- De noodzaak om het curriculum te herzien om een aantal prioriteiten aan te pakken, bijvoorbeeld het bevorderen van sociale cohesie en het aanpakken van de gevolgen van het huidige economische klimaat.

Het volgende tekstonderdeel bespreekt enkele van de belangrijkste kwesties waarover momenteel gedebatteerd wordt, omdat landen werken aan het aanpakken van de bovenstaande factoren.

8.1 Terminologie

Bij het beschrijven van de achtergrond en nog belangrijker, van de beleidscontext waarin ontwikkelingen op het gebied van lerarenopleiding en inclusie plaatsvinden, geeft ongeveer een derde van de landenrapporten een definitie voor inclusie. Een paar landen gebruiken de term 'inclusie' niet, maar alternatieven, zoals 'school



voor allen' (Zweden), 'aandacht voor diversiteit' (Spanje) en 'differentiatie' (Denemarken). Landen bevinden zich ook op verschillende punten in de evolutie weg van het gebruik van het begrip 'integratie'. Zoals eerder besproken in hoofdstuk 2 van dit rapport wordt deze term meestal in verband gebracht met discussies over plaatsing van leerlingen met een beperking in reguliere settings, vaak met een focus op de individuele tekorten van het kind eerder dan op de beperkingen van de schoolomgeving.

Terwijl veel landen zijn overgegaan op het gebruik van de term 'inclusie' en een veel bredere betekenis geven aan dit concept (zoals beschreven door UNESCO 2009), blijven er nog steeds grote verschillen in de interpretatie en, als gevolg daarvan, in de praktijk. Evidentie is ook te vinden in de landenrapporten dat landen steeds meer de terminologie omtrent 'heterogeniteit' gebruiken en zich op verschillende punten bevinden in de evolutie naar een diversiteitsparadigma.

Etiketten en labels die leiden tot het in categorieën onderbrengen van leerlingen moeten herzien worden. De focus moet meer komen te liggen op het opheffen van individuele barrières voor het leren. Het World Report on Disability (2011) stelt: '... het toekennen van labels aan kinderen in onderwijssystemen kan negatieve effecten hebben, zoals stigmatisering, afwijzing door leeftijdgenoten, lager zelfbeeld, lagere verwachtingen en beperkte kansen' (blz. 215).

In het algemeen blijft het gebrek aan overeengekomen definities voor sleutelbegrippen een uitdaging. Dit probleem werd in het bijzonder beschreven in het landenrapport van Slovenië. Het Franse rapport verwijst ook naar het probleem van het taalgebruik, en merkt op dat ondanks veranderingen in de terminologie, de concepten niet echt veranderd zijn. Het Spaanse rapport stelt 'als er over inclusie gepraat wordt, denken veel leraren op alle onderwijsniveaus vaak alleen aan bepaalde "speciale leerlingen en maatregelen", terwijl de aandacht voor diversiteit een alledaagse activiteit zou moeten zijn.'

Deze onzekerheden weerspiegelen verschillen in opvattingen over de doelen en functies van scholing in de maatschappij en de onderliggende ideologie ervan en kunnen van invloed zijn op de ontwikkeling van een helder en samenhangend beleid voor inclusief onderwijs.



8.2 Holistisch beleid ter ondersteuning van alle leerlingen

Het besef dat er behoefte is aan een holistisch en samenhangend beleid en dat inclusief onderwijs niet op zichzelf staat maar een systeemhervorming vereist, begint steeds vaker door te dringen. Er is vooral meer samenwerking nodig tussen besluitvormingsorganen en behoefte aan een 'whole-government' benadering die de OESO (2010) promoot.

In Portugal bepaalt de Wet 49/2005 het recht op onderwijs en levenslang leren om de totale ontwikkeling van individuen te bevorderen om zo te komen tot een meer democratische samenleving. De organieke wet van 2006 in Spanje, onderbouwd vanuit sterke waarden, ondersteunt de holistische benadering van inclusie, gelijkheid en non-discriminatie. In Frankrijk gebeurt dit door de Wet 2005/02 die de gelijke rechten en kansen, participatie en burgerschap van mensen met een beperking ondersteunt.

Al in 1976 voegde Noorwegen de wetgeving voor speciale en reguliere scholen samen en het recente rapport 'Right to Learning' benadrukt het belang van relaties, participatie en onderwijs op maat voor iedereen.

Enkele belangrijke principes op het gebied van inclusief onderwijs en lerarenopleiding worden vermeld in de landelijke aanbevelingen van het Zwitserse congres van rectoren van universiteiten met een lerarenopleiding (COHEP, 2008). Dit zijn o.a. een erkenning van het feit dat reguliere scholen het beste zijn voor inclusief leren van alle kinderen en dat leraren in reguliere scholen in staat moeten zijn om professioneel en competent op te treden in inclusieve onderwijssettings.

In Duitsland stelt de permanente vergadering van de ministers van Onderwijs en Culturele Zaken van de deelstaten (KMK) in een beleidsdocument (april 2010) dat: 'alle leraren voorbereid en opgeleid moeten zijn voor inclusief onderwijs aan alle leerlingen ... om de noodzakelijke competenties te verwerven in het omgaan met verschillende vormen van heterogeniteit' (blz. 4).

Om een dergelijk beleid en praktijk te implementeren en een evolutie naar meer inclusie te ondersteunen, erkennen landen het belang van onderliggende waarden en een positieve school- en gemeenschapscultuur. Het rapport van IJsland stelt dat een van de doelen voor leerlingen is om begrip en tolerantie voor diversiteit en



de vele culturen in IJsland en in de wereld te verwerven. De schrijvers zien niet in hoe dat begrip zich kan ontwikkelen wanneer de schoolomgeving en -praktijk gescheiden zijn en leerlingen niet in contact komen met de diversiteit die in het land aanwezig is. Bovendien, wanneer deze praktijken niet ervaren kunnen worden tijdens de initiële lerarenopleiding, zal het eveneens moeilijk zijn om studenten van de lerarenopleiding voor te bereiden op diversiteit.

Het aparte aanbod dat in veel landen voor sommige groepen leerlingen bestaat, heeft onvermijdelijk zijn weerslag op de vorming van leraren. Curricula, evaluatievormen en pedagogiek moeten zo ontworpen zijn dat ze de prestaties bevorderen van leerlingen met diverse behoeften, het werken op verschillende niveaus binnen de klas faciliteren en ervoor zorgen dat ook bredere ondersteuningsbehoeften, bijvoorbeeld op het vlak van gezondheid en sociale noden worden aangepakt door nauwe samenwerking met andere instanties.

Vele landenrapporten formuleren de nood aan meer samenwerking en gezamenlijke vorming van de brede groep van professionals die met leerlingen werken om zo de overgang naar een meer inclusief systeem te bewerkstelligen. Recente hervormingen in Duitsland hebben ook het belang aangetoond van gezamenlijke aanpak en lokale samenwerking voor leerlingen waarbij ook rekening wordt gehouden met het leren na de school.

Het rapport van het Agency over *Vroegtijdige interventie – Voortgang en ontwikkelingen 2005–2010* beveelt een betere coördinatie aan van diensten die een gedeelde visie en gemeenschappelijke standaarden hanteren over verschillende beroepsgroepen heen en een holistische ondersteuning bieden aan gezinnen via beleid inzake vroegtijdige interventie, kinderopvang, werkgelegenheid, huisvesting, enz. die met elkaar gelinkt zijn.

Hoewel het huidige project gericht is op de initiële lerarenopleiding, hebben veel landenexperts de noodzaak beklemtoond van een continuüm aan vormings- en ontwikkelingsmogelijkheden voor leraren en directies waarbij zich geen hiaten of inconsistenties mogen voordoen. De Lerarenraad in Ierland heeft zo'n continuüm ontwikkeld om de formele en informele vormings- en professionaliseringsactiviteiten te beschrijven waar leraren, binnen een perspectief van levenslang leren, tijdens hun onderwijsloopbaan in betrokken zijn. Het continuüm omvat de lerarenopleiding, de



aanvangsbegeleiding, vroege en continue professionele ontwikkeling en ook de einde loopbaanbegeleiding, waarbij iedere fase in de volgende overgaat en op een dynamische manier met elk van de andere fasen samenhangt.

8.3 Verantwoording

Om de overgang naar meer inclusie te ondersteunen, vereisen de huidige systemen van verantwoording en de invloed van deze systemen op standaarden en gelijkheid de nodige aandacht. Enkele landenrapporten stellen dat de nadruk op hoge eisen op het vlak van academische prestaties eerder remmend in plaats van bevorderend werken voor beleid met het oog op inclusie. Meijer (2003) vond dat de spanning toeneemt tussen, enerzijds de druk voor betere resultaten en output van scholen en anderzijds de positie van kwetsbare leerlingen. Forlin (2010) wijst er ook op dat leraren spanningen kunnen ervaren als het overheidsbeleid meer inclusie vraagt en tegelijkertijd verwacht dat de school steeds betere resultaten behaalt.

Moran (2009) stelt dat lerarenopleiders ook te veel gericht kunnen zijn op conformiteit en inschikkelijkheid bij het streven om aan de standaarden te voldoen' (blz. 3). Ze moeten hun werk in een bredere context zien en in het achterhoofd houden dat lesgeven geplaatst moet worden binnen een democratische dialoog die gedreven wordt door waarden, ethiek en sociaal bewustzijn (Sachs, 2003).

De resultaten van het UNESCO-rapport *Learning Divides* (Willms, 2006) levert bewijs dat goede schoolprestaties en gelijkheid hand in hand kunnen gaan. De *Policy Guidelines on Inclusion in Education* van de UNESCO (2009) beschrijven twee belangrijke componenten van kwaliteit: de cognitieve ontwikkeling van de leerling en de rol van onderwijs in het bevorderen van waarden, verantwoord burgerschap en/of creatieve en emotionele ontwikkeling. Het is dit bredere perspectief dat in gedachten moet worden gehouden als bekeken wordt hoe 'kwaliteit' in het onderwijs en in de lerarenopleiding gemeten kan worden.

8.4 Samenvatting

In dit punt vatten we het bredere beleidskader samen dat nodig is om de verdere ontwikkeling van lerarenopleiding en inclusie te ondersteunen en worden de overeenkomsten belicht over de



belangrijkste kwesties in dit verband tussen de landen die bij het project van het Agency betrokken zijn. Er is vooral behoefte aan:

- Consistente terminologie op het gebied van inclusie en diversiteit en een helder begrip van de onderliggende ideologie;
- Holistisch en samenhangend beleid en verbeterde samenwerking tussen professionals;
- Grotere duidelijkheid over verantwoording rekening houdend met het vastgestelde conflict tussen hoge academische prestaties en inclusief onderwijs.



9. SLEUTELKWESTIES EN UITDAGINGEN

Dit hoofdstuk vat de belangrijkste kwesties en uitdagingen samen die in de landenrapporten naar voren zijn gekomen en die bevestigd worden vanuit recente literatuur en de Europese en internationale context die behandeld werd in hoofdstuk 2. Het biedt een analyse die de basis is voor de aanbevelingen die in hoofdstuk 10 worden gegeven.

9.1 Kwesties binnen de lerarenopleiding

In de evolutie naar meer innovatieve benaderingen van de lerarenopleiding zijn er een aantal eisen die, volgens Bates (2005), voortkomen vanuit politieke verwachtingen, bureaucratische normen en eisen in verband met specifieke gemeenschapsbelangen. Dit onderdeel besteedt aandacht aan enkele van de sleutelkwesties die verdere overwegingen vragen wanneer het doel is drastische en duurzame verandering in de lerarenopleiding teweeg te brengen.

9.1.1 *Werving en behoud*

De problematiek van de werving en het behoud van leraren verschilt sterk binnen Europa. In een groep landen, waaronder Frankrijk en Duitsland, overtreft het aantal studenten dat zich aanmeldt om leraar te worden het aantal beschikbare plaatsen. In Finland en Ierland is er ook voldoende aanbod aan leraren en in Oostenrijk overtreft het aantal afgestudeerde leraren het aantal vacatures. In een tweede groep landen worstelen overheden met het probleem om de beschikbare plaatsen in programma's van de initiële lerarenopleiding en vacatures met voldoende gekwalificeerde kandidaten te vullen. Het werven van leraren, vooral in het middelbaar onderwijs voor wiskunde en wetenschappen, is problematisch.

Een ander probleem heeft betrekking op het leeftijdsprofiel van het lerarenberoep, met veel leraren die de komende 10 jaar met pensioen gaan. Veel onderwijssystemen vullen het aantal leraren aan met steeds meer semi-professionals die verschillende rollen opnemen (Moon, 2007).

Het is niet alleen voldoende om de lerarenvacatures op te vullen. Het is essentieel om mensen aan te trekken met de juiste waarden, attitudes, competenties en kennis. Uit onderzoek door Auguste e.a., (2010) blijkt dat de best presterende onderwijssystemen in de wereld



al hun leraren werven uit de toplaag van afgestudeerden en een evenwicht creëren tussen zeer selectief zijn en aantrekkelijke werkomstandigheden bieden. Slechts weinig Europese landen bereiken dit.

In landen zoals Duitsland en Frankrijk biedt de status van leraar als ambtenaar zekerheid en stabiliteit. In sommige delen van het VK, zijn aanvullingen op het salaris nodig geweest om leraren aan te trekken voor vakken waar er in het middelbaar onderwijs een tekort aan leraren voor bestaat. Er lijken minder problemen te zijn in het basisonderwijs, vooral sinds de initiële lerarenopleiding in de meeste landen onder de verantwoordelijkheid gekomen is van instellingen voor hoger onderwijs en de status van leraren basisonderwijs daardoor is verbeterd. Een nadere analyse van de factoren die van invloed zijn op het aanbod aan leraren in het basis- en middelbaar onderwijs is hoe dan ook van belang om het beleid hierover beter te informeren.

Moran (2009) is ervan overtuigd dat leraren hun status en waardigheid als leidende intellectuelen binnen de maatschappij moeten herwinnen. Ze zijn niet de uitvoerders van de agenda's van anderen. Ze concludeert: 'Degenen die zich slechts op onderwijstechnieken en curriculumstandaarden focussen en verder niet betrokken zijn op bredere sociale en morele vraagstukken van deze tijd, zorgen voor een verarmde visie op onderwijzen en het lerarenberoep' (blz. 15).

Er moet ook meer onderzoek worden gedaan naar de procedures die gehanteerd worden om kandidaten voor een initiële lerarenopleiding te selecteren. Hoe kunnen beslissingen op het gebied van waarden en attitudes van potentiële leraren worden genomen? Duidelijke kwalificaties of toelatingsproeven leveren die informatie niet aan (zie punt 2.1) en interviews hebben meestal ook maar een beperkte scope. Artikel 24 van het *Verdrag van de Verenigde Naties inzake de rechten van personen met een handicap* vereist dat landen die het verdrag geratificeerd hebben maatregelen nemen die ervoor zorgen dat leraren met een beperking tewerkgesteld kunnen worden. Hoe kan het aanwervingsproces dat mogelijk maken?

Moon (2007) benadrukt de nood aan coherente beleidsontwikkeling op dit gebied, en formuleert 10 cruciale vragen. De drie die het meest relevant zijn voor dit project zijn de volgende:



- Wat zijn de bepalende kenmerken van een sterk nationaal en lokaal beleid op het vlak van werving, behoud en vorming van leraren?
- Hoe kan een beleidskader voor de 21^{ste}-eeuw rekening houden met de democratische betrokkenheid van leraren bij de besluitvorming?
- Kunnen er elementen van erkenning geïdentificeerd worden die de professionele rol van leraren op alle niveau's in de 21^{ste}-eeuw een substantiële waardigheid teruggeeft?

Een UNESCO-rapport uit 2010 en de Internationale Arbeidsorganisatie hebben eveneens het belang van leraren onderlijnd, door te stellen dat '... onvoldoende investeren in leraren kortzichtig is en uiteindelijk tegen het economische en sociale welzijn ingaat' (blz. 4). Ook het onvoldoende werven van meer diverse leraren in het beroep, kan bredere sociale veranderingen tegenwerken.

9.1.2 Lerarenopleiders

Lerarenopleiders vervullen een sleutelrol in het waarborgen van een lerarenkorps van hoge kwaliteit. Toch hebben veel Europese landen geen expliciet beleid aangaande de competenties die lerarenopleiders moeten bezitten of hoe ze geselecteerd of opgeleid moeten worden.

Swennen en Van der Klink (2009) stellen dat veel lerarenopleiders problemen hebben om zich aan te passen aan de academische verwachtingen die verbonden zijn aan de lerarenopleiding op niveau hoger onderwijs en het moeilijk vinden om hun pedagogische vaardigheden aan te passen aan het werken met volwassen studenten. Zij voegen er aan toe dat het zich inwerken in het uitvoeren van wetenschappelijk onderzoek en publiceren ook nodig is. Cochran-Smith (2005) merkt het belang op van deze 'symbiotische' relatie tussen het tegelijkertijd onderzoeker zijn en praktijkbeoefenaar in het verrijken van de lerarenopleiding.

Boyd e.a. (2007) zeggen dat lerarenopleiders drie jaar de tijd zouden moeten krijgen om zich in te werken, zodat ze tijd hebben om met leidinggevenden en mentoren hun nieuwe rol en de pedagogiek van de initiële lerarenopleiding te leren kennen, te werken met scholen en deel te nemen aan onderzoeksactiviteiten. In eerder werk, zegt



Cochran-Smith (2004) dat veel lerarenopleiders niet de noodzakelijke vernieuwende leerervaringen hebben gehad om de eerder conservatieve vooronderstellingen die nog ten grondslag liggen aan veel programma's binnen de lerarenopleiding te doorbreken, en dat ze daarom ondersteuning nodig hebben om meer te leren over racisme, diversiteit en sociale rechtvaardigheid in het onderwijs.

Nieuwe leraren voorbereiden om 'inclusief' te zijn, vereist zo veel meer dan het toevoegen van een cursus of module speciaal onderwijs. Lerarenopleiders moeten expertise ontwikkelen om met controversiële kwesties om te gaan en na te denken over hun eigen persoonlijke diepere waarden en attitudes. Hun praktijk moet ook model staan voor de ideeën die zij verkondigen, bijvoorbeeld door te zorgen voor het meer op maat maken en differentiëren van opleidingen voor studenten van verschillende leeftijden, met verschillende levenservaringen, sociale, culturele of taalkundige achtergronden en studenten met een beperking. Studenten van de lerarenopleiding brengen ook verschillende attitudes en waarden met zich mee evenals verschillende opvattingen over en ervaringen met 'effectief' onderwijs. Hiermee moet ook rekening worden gehouden en aangewend als bronnen voor verdere ontwikkeling. Noodzakelijke veranderingen van de beoordelingsmethoden in de lerarenopleiding zullen ook implicaties hebben voor de ontwikkeling van lerarenopleiders. Zij zullen moeten kunnen oordelen over het competentieniveau van studenten in opleiding en vooral, moeten kunnen aangeven wat er nodig is om vooruitgang te boeken in hun onderwijspraktijk.

Haug (2003) bekeek veranderingen in de lerarenopleiding op metaniveau en merkt op dat de opleiding gekenmerkt lijkt te worden door een stabiele collectieve cultuur die slechts langzaam reageert op verandering. Hij betoogt dat de vaardigheden, kennis en inzichten die leraren nodig hebben, niet ontwikkeld kunnen worden door simpele maatregelen en dat lerarenopleidingen, bij het voorbereiden van leraren op een lange carrière, een veel bredere visie en een meer algemene benadering moeten hanteren dan wat momenteel in het leerplichtonderwijs plaatsvindt. Hij stelt: 'de betekenis van (inclusieve) scholen voor de lerarenopleiding kan niet worden genegeerd of afgewezen onder het mom van instrumentalisme of omdat gedacht wordt dat het maar van kortdurend belang zal zijn' (blz. 98).



9.1.3 Partnerschap met scholen

Stages vormen een sleutelement van alle lerarenopleidingen en veel hangt af van de manier waarop instellingen voor lerarenopleiding samenwerken met scholen. Mogelijke modellen zijn demonstratiescholen (bijv. Finland) waar lerarenopleiders op scholen werken en praktijk wordt onderbouwd vanuit onderzoek. Netwerken of praktijkgemeenschappen waartoe groepen scholen en lerarenopleiders behoren, kunnen goede feedback geven over de prestaties van nieuwe leraren. Nieuwe leraren kunnen via deze netwerken ook feedback aanleveren op het vlak van gewenste inhouden van toekomstige opleidingen en cursussen en bestaande uitdagingen in de schoolpraktijk. Netwerken kunnen verder gaan dan het louter delen van praktijkervaringen, ze kunnen ook innovatie, verbeteringen en de implementatie van hervormingen ondersteunen. Hiervoor moeten zij een 'organische' en niet hiërarchische structuur aannemen en voortdurend ontwikkelen om te zorgen voor nieuwe contacten en het uitdagen en stimuleren van het denken.

Dergelijke samenwerking en collegialiteit kunnen lerarenopleiders ondersteunen bij de ontwikkeling van hun eigen pedagogiek en flexibele beoordelingsmethoden (bijv. portfolio's). Actieonderzoek naar inclusieve praktijk op scholen, waarbij instellingen voor lerarenopleiding betrokken zijn, moet één van de middelen voor professionele ontwikkeling zijn voor lerarenopleiders.

9.1.4 Evidence-based verandering

Het gebrek aan grootschalig, cumulatief onderzoek en empirische evidentie in de lerarenopleiding werd zowel opgemerkt door de OESO (2010) als in een recente review van de lerarenopleiding in het VK (Schotland), (Menter e.a. 2010). Dergelijk onderzoek moet uitgevoerd worden om hervormingen op voldoende wetenschappelijke evidentie te kunnen baseren. De voorbeelden in dit rapport benadrukken enige sleutelkwesties voor onderzoek, zoals:

- De effectiviteit van verschillende wegen naar het lesgeven;
- Benaderingen op het gebied van lerarenopleiding en het curriculum van de initiële lerarenopleiding en;
- De rol van afzonderlijke, geïntegreerde en samengevoegde opleidingen en hoe men via een continuüm het best kan komen



tot een enkele lerarenopleiding die alle leraren voorbereidt op diversiteit.

Tot de overige vraagstukken behoren het selecteren van leraren, de inwerkperiode en aanvangsbegeleiding, de opvolging van nieuwe leraren en de competentieontwikkeling en professionele ontwikkeling van leraren, en in het bijzonder, lerarenopleiders.

Het gebruik van competentiegebieden moet worden onderzocht om overeenstemming te bereiken over hoe kwaliteitsvolle inclusieve praktijk eruit ziet en hoe leraren het best kunnen worden voorbereid op het gebruiken van de meest effectieve benaderingswijzen. Competenties die een dynamische combinatie vormen van kennis, inzicht, vaardigheden en vermogens, en ontwikkeld worden tijdens het leerproces, zijn niet altijd gemakkelijk te meten. Een competentiebenadering vereist daarom veranderingen in de beoordelingspraktijk en is van invloed op de professionele ontwikkeling van lerarenopleiders zoals hierboven beschreven werd.

9.1.5 Lerarencompetenties

Gedurende het Agency-project was er brede overeenstemming over de competenties die nieuwe leraren nodig hebben om met vertrouwen de verantwoordelijkheid op zich te nemen voor alle leerlingen in hun klas en zowel het leren als het gedrag van de leerlingen te begeleiden. Naast vakkennis moeten leraren ook kennis hebben van de ontwikkeling van het kind/adolescent en pedagogische vaardigheden, zoals constructivistische benaderingen, probleemgestuurd en coöperatief leren. Deze benaderingen maakt het hen mogelijk om alle leerlingen keuzes en kansen te geven voor toegang tot informatie, het begrijpen ervan en hierop op verschillende manieren te reageren.

Leraren moeten zichzelf ook zien als levenslange leeders. Zij moeten onderzoeksvaardigheden ontwikkelen en leren gebruik maken van bevindingen uit onderzoek. Interpersoonlijke vaardigheden en goed kunnen samenwerken zijn essentieel om met anderen te werken, zoals professionals en ouders die bijdragen tot een volledig inzicht en begrip van de behoeften van de leerlingen.

Steeds meer moeten leraren evolueren van 'privé' naar 'collectieve' praktijkbeoefenaars en bijdragen tot de complementaire vaardigheden van de hele schoolgemeenschap. De initiële lerarenopleiding moet ook van invloed zijn op de attitudes van



leraren en zijn basiswaarden, die tenminste deels ontwikkeld zijn door interactie met mensen met diverse behoeften. Dergelijke ervaringen moeten van hoge kwaliteit zijn met tijd voor diepgaande discussies, ondersteund door relevant onderzoek en studie en begeleid door tutors met voldoende vertrouwen, inzet en expertise.

Aangezien meer leerlingen onderwijs krijgen in inclusieve settings, zou het aantal studenten dat het lerarenberoep aanvat en die rechtstreekse en positieve ervaringen hebben met inclusie moeten toenemen. Hierdoor zal de kwaliteit van inclusief onderwijs toenemen, aangezien deze leraren meer ervaring krijgen en als model, begeleider en mentor kunnen fungeren voor studenten en nieuwe leraren. Relevante expertise moet ook beschikbaar zijn om tegemoet te komen aan de complexere noden van sommige leerlingen.

De ontwikkeling van meer ervaring en expertise als onderdeel van een bredere systeemverandering zal helpen bij het waarborgen van de kwaliteit van de lerarenopleiding en van de stages en de kloof verkleinen tussen theorie en praktijk.

9.2 Bredere beleidskwesties

9.2.1 Terminologie

Een van de belangrijke kwesties voor alle landen betrokken bij het project is dat van de terminologie die momenteel gebruikt wordt rondom inclusie en onderwijs voor diversiteit. Terwijl landen steeds meer neigen naar een bredere definitie van inclusie, is het duidelijk dat in sommige gevallen alleen het taalgebruik veranderd is met weinig impact op de onderwijspraktijk. Dit zien we vooral op het gebied van beperkingen, waar de taal zich vooral in het emotionele situeert en de reeds lang bestaande ‘verborgen’ meningen en associaties met zich meedraagt (bijv. het liefdadigheidsmodel of medisch model en het concept van ‘integratie’). Het *Verdrag van de Verenigde Naties inzake de rechten van personen met een handicap*, dat onlangs is geratificeerd door de Europese Unie, evenals door vele individuele lidstaten, zou de continue verandering op dit gebied moeten ondersteunen.

De taal die bij inclusie gebruikt wordt kan niet gescheiden worden van fundamentele opvattingen over de aard en het doel van onderwijs en gelijkheid in de samenleving. Deze kwestie moet daarom bediscussieerd worden om ervoor te zorgen dat het geen



negatieve invloed heeft op de besluitvorming op dit terrein en dat het een integraal deel gaat uitmaken van al het beleid. Als de gebruikte taal doorgaat met het bevorderen van het 'gescheidenheid (separateness)' of 'verschil' van verschillende groepen binnen de maatschappij, zal beleid wellicht tot stand komen op basis van 'halfslachtige' maatregelen die nodig zijn om het oorspronkelijke, niet inclusieve, beleid te corrigeren.

9.2.2 Identificatie van leerlingen

De hierboven besproken taalkwesties beïnvloeden ook de identificatie van leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. Ze resulteren in uitgesproken verschillen in processen en procedures, die vaak verbonden zijn met complexe bekostigingssystemen en financieringsmechanismen. Een overload aan initiatieven, bureaucratische systemen en rigiede vereisten kunnen de ontwikkeling van een inclusieve praktijk tegenwerken. Meijer (2003) wijst erop dat het feit dat sommige landen meer leerlingen identificeren die specifieke onderwijsbehoeften/beperkingen hebben, eerder samenhangt met administratieve, financiële en procedurele regels dan dat ze een weerspiegeling zijn van verschillen in voorkomen en types van specifieke onderwijsbehoeften. Dit soort processen en procedures kunnen tijd, inspanningen en middelen vragen die ten koste gaan van de evolutie naar inclusie.

Het ondersteuningsaanbod is in veel landen gebaseerd op de identificatie en categorisering van leerlingen en niet op een continuüm van ondersteuning en diensten om tegemoet te komen aan de diversiteit van individuele behoeften. De nadruk moet liggen op het ondersteuningsaanbod in de klas, zodat leerlingen niet van hun leeftijdsgenoten gescheiden hoeven te worden.

McGrady e.a. (2001) analyseerden de levensverhalen van leerlingen die geïdentificeerd waren als 'leerbeperkt' en concludeerden dat een onderwijsetiket alleen waarde heeft als mensen hierdoor de mogelijkheid krijgen om een accuraat inzicht te verwerven in de leerproblemen en effectieve strategieën te ontwikkelen om tegemoet te komen aan de onderwijskundige, psychologische en sociale uitdagingen.

Veranderingen op lange termijn wat identificatie betreft, zal onderbouwd moeten worden vanuit een heldere ideologie en inzet voor fundamentele waarden, sleutelbegrippen en terminologie die



een impact hebben op de onderwijspraktijk (Hart e.a., 2006). Hierbij worden geen veronderstellingen gemaakt over 'vermogen' en hoeveel vooruitgang leerlingen kunnen boeken, maar ligt de focus op het vergroten van de mogelijkheden van alle leerlingen.

9.2.3 Ondersteuning voor alle leerlingen

Het *World Report on Disability* (2011) stelt dat 'onderwijssystemen afstand moeten nemen van meer traditionele pedagogische methoden en meer leerlinggerichte benaderingen moeten hanteren die erkennen dat elk individu het vermogen heeft om te leren en een specifieke manier van leren heeft' (blz. 220).

Goede onderwijspraktijk is in wezen dezelfde voor alle leerlingen, maar vereist innovatief denken en hoge verwachtingen om het 'leervermogen' te vergroten. Flexibele en interactieve benaderingen zijn nodig om de participatie en het leren van elke leerling die binnenkomt in de school te waarborgen, waardoor alle leerlingen informatie kunnen opnemen, begrijpen en verwerken en zich op verschillende manieren kunnen uitdrukken.

Overeenkomstig deze principes, moeten lerarenopleidingen geloven dat studenten het vermogen hebben om succesvolle 'inclusieve' praktijkbeoefenaars te worden. Wat cruciaal is voor alle leerlingen, kinderen en jongeren in scholen en studenten en leraren zelf, is de ontwikkeling van een 'groei' mindset (Dweck, 2006) en het belang van zich veilig te voelen om nieuwe ideeën te exploreren en fouten te zien als leerkansen.

Nieuwe leraren moeten de complexiteit van onderwijzen en leren begrijpen en inzicht hebben in de vele factoren die daarop van invloed zijn. Ze moeten inzien dat alle leerlingen actief betrokken moeten worden om hun leren zinvol te laten zijn, en dat ze niet alleen passieve consumenten zijn van een strak voorgeschreven curriculum.

Om diversiteit te begrijpen en te komen tot een inclusieve praktijk, moeten leraren zichzelf en hun eigen waarden in relatie tot anderen, begrijpen. Rodriguez (2010) vindt dat leraren moeten erkennen dat zij in de meeste opzichten zijn als alle anderen, maar dat zij ook enkele kenmerken gemeen hebben met bepaalde anderen en dat sommige kenmerken hen geheel uniek maken. Deze opvatting moet dan worden uitgebreid naar alle leerlingen om als basis te dienen



voor het begrip van en het kunnen voldoen aan de algemene, specifieke en individuele behoeften van die leerlingen.

9.2.4 Conflicterende agenda's

Weinig mensen zullen de noodzaak van hoge verwachtingen en standaarden voor alle leerlingen betwisten. Toch is er een behoefte om de waarden en vooronderstellingen die in verschillende landen verbonden zijn met 'standaarden' in vraag te stellen. Als slechts een beperkt aspect van 'vermogen' gewaardeerd wordt dan zullen verschillende vormen van categorisering en etikettering aanhouden, waardoor het moeilijk is om klassen te creëren waar iedereen kan slagen. Leraren moeten hardnekkige opvattingen over de oorzaken van onderpresteren in twijfel durven trekken en nadenken hoe het schoolsysteem beïnvloedt wordt door bredere sociale ongelijkheden en in welke mate de school bijdraagt tot de instandhouding ervan. Ze zouden een beperkt, of beperkend curriculum voor geen enkel kind mogen tolereren (Abu El-Haj en Rubin, 2009).

Carini (2001) heeft het over 'mens-zijn en de waardering van mens-zijn' als uitgangspunt voor het onderwijs, en benadrukt dat alle leerlingen 'makers en doeners, moeten kunnen zijn en actieve personen in de wereld en hun leven' (blz. 20). Deze opvatting vereist een verandering in methodologie van beoordelen en in de wijze waarop leerlingen, en ook hun leraren, 'gemeten' en gewaardeerd worden.

Sommige landen verminderen de externe monitoring van leerprestaties vanwege problemen met beheersbaarheid en het potentieel conflict tussen een focus op academische standaarden en bredere prestaties en de principes van inclusie. Scholen moeten effectieve systemen voor kwaliteitsbewaking ontwikkelen en een evenwicht vinden tussen de vereisten van externe autoriteiten en de behoefte om de vooruitgang van alle leerlingen vast te stellen en te maximaliseren.

De lerarenopleiding moet studenten voorbereiden op het observeren van leerlingen zonder ze in te delen in categorieën en op het beschrijven van leerprocessen en resultaten die niet voldoende in beeld gebracht kunnen worden met testen of checklists, maar die de capaciteiten van leerlingen meer accuraat weerspiegelen en die de basis vormen voor het verdere leren. Een verdere bespreking van deze kwesties is te vinden in *Assessment in Inclusieve Settings*



uitgegeven door het Agency in 2007. De 'taal van assessment' moet worden herzien en er moet pedagogiek ontwikkeld worden die gericht is op het volledige spectrum aan leerlingen, niet alleen op de 'gemiddelde' leerling.

Studenten van de lerarenopleiding moeten daarom ook voorbereid zijn op het ontwikkelen en onderwijzen van een curriculum dat structurele ongelijkheden en 'competitieonderwijs' in vraag stelt. Ivatts (2011) benadrukt de noodzaak om 'een grotere verantwoordelijkheid te leggen bij de samenleving om te beslissen welke kennis, waarden, vaardigheden en inzichten relevant en belangrijk zijn om door te geven aan kinderen en jongeren'. Hij gelooft dat dit de democratische participatie zal ondersteunen en zal helpen bij het weerstaan aan de competitieve aard die curriculaontwerpen eigen is en het daaruit voortkomende risico van kwetsbaarheid voor het model van inclusie' (blz. 35).

De OESO (2011) wijst erop dat verbetering onder de laagst presterende studenten niet ten koste hoeft te gaan van de beter presterende leerlingen. Uit de PISA resultaten blijkt dat de landen die zich het sterkst verbeterd hebben, of die zich onder de toptanden bevinden, die landen zijn die heldere, ambitieuze beleidsdoelen hebben vastgesteld, die leerling-prestaties monitoren, die meer autonomie geven aan individuele scholen, hetzelfde curriculum aanbieden aan alle 15-jarigen, investeren in lerarenopleiding en professionalisering en zwak presterende scholen en leerlingen ondersteunen.

Hoewel er een potentieel conflict blijft bestaan tussen het voldoen aan de diverse behoeften van leerlingen en het verwachten dat iedereen aan gemeenschappelijke eisen en standaarden voldoet, moeten leraren zich richten op het voorzien van echte leerkansen voor alle jongeren en niet alleen mogelijkheden bieden om te participeren in en dan te beoordelen via assessments waar de drempels hoog liggen en die van weinig waarde voor die leerlingen zijn.

De aanbevelingen die in het volgende hoofdstuk worden gedaan proberen de kwesties te behandelen die zijn opgeworpen in dit hoofdstuk en zijn vooral gebaseerd op de analyse van de huidige praktijk in instellingen voor lerarenopleiding in Europa, zoals die door experts uit de lidstaten van het Agency beschreven is en ook is



aangegeven tijdens bijeenkomsten en besprekingen die gedurende het project gehouden zijn.



10. AANBEVELINGEN VOOR BELEID EN PRAKTIJK

De lerarenopleidingen in Europa zullen zich verder moeten ontwikkelen als zij leraren op effectieve wijze willen voorbereiden op diversiteit in inclusieve klassen. De voorbeelden van innovatieve praktijk in dit rapport tonen hoe instellingen zelf naar een meer inclusieve praktijk kunnen evolueren om zo hun studenten beter voor te bereiden op het werken in inclusieve settings. Deze veranderingen zouden nauwgezet gemonitord moeten worden, zodat ze informatie kunnen opleveren in verband met de acties die worden aangegeven in de aanbevelingen van dit rapport.

De aanbevelingen in dit hoofdstuk worden in twee delen gepresenteerd. De eerste set aanbevelingen heeft direct betrekking op de lerarenopleiding en is daarom vooral gericht op de professionals die in dit domein werkzaam zijn. Het is echter essentieel om te erkennen dat elke hervorming in de lerarenopleiding alleen kans op slagen heeft als ze wordt ondersteund door breder beleid in de onderwijssector en daarbuiten.

De tweede set aanbevelingen is gericht op beleidsmakers die een samenhangend beleidskader ter beschikking zullen moeten stellen om impact te hebben op de bredere systeemverandering die nodig is op het gebied van lerarenopleiding en inclusie.

10.1 Aanbevelingen voor de lerarenopleiding

Er moet onderzocht worden welke benaderingen effectief zijn voor de verbetering van de werving van kandidaat-studenten voor de lerarenopleiding en voor betere cijfers inzake het behoud van leraren in het onderwijs. Gelijktijdig moet naar manieren worden gezocht om het aantal leraren met verschillende achtergronden, die met een beperking inbegrepen, te vergroten.

Uit recent onderzoek blijkt dat vaardigheidstesten niet betrouwbaar zijn voor de selectie van kandidaat-studenten voor de lerarenopleiding, en veel van de eigenschappen waarover leraren moeten beschikken zijn evenmin makkelijk vast te stellen op basis van diploma's of gesprekken.

Om de juiste kandidaat-studenten voor de lerarenopleiding te selecteren en het aantal uitvallers uit de initiële lerarenopleiding of wanneer ze later aan het werk zijn als leraar, te verminderen moet:



- Het selectieproces worden onderzocht, waarbij niet vergeten mag worden dat het doel is de diversiteit in het lerarenkorps te vergroten, zodat zij als rolmodel kunnen fungeren en de culturele kennis en inzicht in kwesties die verband houden met handicap en beperkingen kunnen doen toenemen en dit vanuit de verschillende perspectieven binnen het lerarenberoep.
- De status van leraren worden bekeken en manieren gezocht om deze te versterken door het optimaliseren van een continuüm van professionele ontwikkeling en door academische standaarden te stellen die vergelijkbaar zijn met deze van andere professionele groepen. Het concept van leraren als reflectieve praktijkbeoefenaars die hun competenties regelmatig actualiseren en recente onderzoeksresultaten toepassen in hun eigen werk moet worden verspreid. Daarbij moet weerstand worden geboden aan een verschuiving in de richting van benaderingen die leraren reduceren tot 'technici' of van het onderwijsproces een afvinkoefening maken.

Er moet onderzoek worden gedaan naar de effectiviteit van de verschillende routes naar het leraarschap en naar de opleidingsorganisatie, inhoud en pedagogiek die leraren het best kunnen voorbereiden op het voldoen aan de diverse behoeften van alle leerlingen.

Evidentie waarop het beleid en de praktijk van lerarenopleiding en inclusie kan worden gebaseerd, is momenteel beperkt. Een evolutie naar een competentiebenadering zal veranderingen vragen op het vlak van inhoud, pedagogiek en assessment binnen de initiële lerarenopleiding. Er is behoefte aan nauwkeurig, lange termijnonderzoek om te kijken naar:

- De effectiviteit van de verschillende wegen naar het leraarschap, bijvoorbeeld 4/5 jarige bachelor/masteropleiding, postgraduaat opleidingen, versnelde en in-service opleidingen voor leraren voor alle leeftijdsgroepen van leerlingen en alle vakgebieden.
- De organisatie van programma's voor de initiële lerarenopleiding in termen van afzonderlijke, geïntegreerde of samengevoegde opleidingen en manieren waarop geleidelijk kan worden overgegaan van afzonderlijke opleidingen over meer samenwerking en het integratie van inhoud naar een samengevoegd aanbod.
- De competentiegebieden die nodig zijn voor een kwaliteitsvolle inclusieve praktijk om zo consistente beoordelingen over de



effectiviteit van de lerarenopleiding en de praktijk van nieuwe leraren mogelijk te maken.

- De meest effectieve manieren om de competenties van leraren in opleiding te beïnvloeden (waarden, attitudes, vaardigheden, kennis en inzicht). Welke inhoud, pedagogiek en assessment bereidt hen het beste voor op de inclusieve praktijk?

Het 'beroep' van lerarenopleiders moet verder ontwikkeld worden met verbetering op het vlak van werving, ingroei in de job en continue professionele ontwikkeling.

Het profiel van lerarenopleiders in instellingen voor hoger onderwijs en medewerkers op scholen die ook die verantwoordelijkheid opnemen, moet verbeterd worden door de aanstelling van kandidaten met de juiste expertise en kwalificaties. Samenwerking tussen faculteiten in instellingen en tussen lerarenopleiders en collega's moet verder worden ontwikkeld zodat positieve attitudes en kennis over/inzicht in het onderwijzen van leerlingen met diverse behoeften kunnen bijdragen aan een consistente benadering van inclusie in de gehele instelling met sterke conceptuele relaties tussen alle opleidingen.

Er moet verder werk worden verricht om:

- Een formeel proces van ingroei in de functie te ontwikkelen als onderdeel van de continue professionele ontwikkeling.
- Manieren te onderzoeken om recente, relevante klaservaringen voor stafmedewerkers van instellingen voor hoger onderwijs aan te houden, bijvoorbeeld door nauwe samenwerking met inclusieve scholen, mogelijkheden te voorzien om deel te nemen aan actieonderzoek en onderzoeksuitkomsten in de praktijk toe te passen. Evenzo zouden stafmedewerkers op scholen bij wetenschappelijk onderzoek betrokken moeten worden.
- De gevolgen van de introductie van een competentiegerichte benadering te onderzoeken voor de ontwikkeling van de vaardigheden, kennis en inzichten van lerarenopleiders om vast te stellen in hoeverre de competenties bereikt zijn en hoe het werk met de studenten in verschillende domeinen gepland en begeleid kan worden.



Scholen en instellingen voor lerarenopleiding moeten samenwerken om goede praktijkvoorbeelden op scholen tot stand te brengen en geschikte stages voor de onderwijspraktijk te verzekeren.

Stages vormen een belangrijk onderdeel van de initiële lerarenopleiding en moeten daarom ondersteund worden door een helder begrip van de onderliggende theoretische kwesties om de kloof tussen theorie en praktijk te overbruggen en ervoor te zorgen dat stages niet een afvinkoefening zijn voor vaardigheden die het makkelijkst waargenomen en gemeten kunnen worden. De introductie van competenties kan een effectieve vorm van beoordeling van praktijksituaties ondersteunen. Het is de moeite waard om het werken met demonstratiescholen verder te bekijken omdat het de praktijk in scholen onderbouwd vanuit recent onderzoek en de vaardigheden van lerarenopleiders onderhoudt. Er moet meer werk worden verricht om:

- Effectieve modellen voor de onderwijspraktijk en lesgeven te onderzoeken (bijvoorbeeld simultane in plaats van consecutieve ontwikkeling van sleutelconcepten) om een context voor de theorie te leveren.
- Effectieve vormen van supervisie te verkennen om het verdere leren te ondersteunen. Dit houdt ook de studie in van de noodzakelijke attitudes, waarden, vaardigheden en competenties van supervisors/mentoren op de instellingen voor lerarenopleiding en op scholen.
- De potentiële rol van gerichte, specifieke stages te verhelderen in het leveren van inzichten en vaardigheidsontwikkeling die begeleide reflectie over sleutelkwesties rondom inclusie moeten mogelijk maken. Een dergelijke stage, waarbij inclusie als een continu proces gezien wordt, zou een opstap kunnen zijn naar verdere ontwikkeling maar inclusieve stageplaatsen zijn in veel landen moeilijk te vinden.
- Het onderzoeken van het potentieel van netwerken in het leveren van kansen voor samenwerking met collega's op scholen die ook betrokken zijn bij de lerarenopleiding en met een reeks andere organisaties die praktijkervaringen en persoonlijke contacten kunnen bieden om de kennis over en inzicht in diversiteit uit te breiden.



10.2 Aanbevelingen voor het bredere beleid

De aanbevelingen die hierna volgen zijn bestemd voor alle beleidsmakers en zijn niet gericht op hen die zich specifiek met speciaal onderwijs of met kwesties aangaande beperkingen bezighouden. De ontwikkeling van een meer inclusief beleid en praktijk is een gedeelde verantwoordelijkheid en moet een integraal onderdeel uitmaken van het denken van alle beleidsmakers voor onderwijs in het algemeen en voor de lerarenopleiding in het bijzonder.

Bredere systeemveranderingen zijn nodig om te zorgen voor de ontwikkeling van inclusieve scholen en om de ontwikkeling van lerarenopleiding voor inclusie te ondersteunen.

Het belang van leraren wordt steeds meer erkend en de lerarenopleiding moet daarom ook een prioriteit zijn. De lerarenopleiding kan echter niet geïsoleerd werken. De hervorming van het hele systeem is nodig om verandering in de lerarenopleiding te ondersteunen en dit vereist de inzet en sterk leiderschap van beleidsmakers in alle sectoren en van alle stakeholders in het onderwijs. Deze sector-overschrijdende samenwerking heeft het potentieel om te helpen bij het doorbreken van de ervaringscyclus van toekomstige leraren en te beginnen met het ontwikkelen van attitudes en waarden die nodig zijn om de inclusieve praktijk te onderbouwen.

Verder werk moet gericht worden op:

- De ontwikkeling van beleid over sectoren heen om inclusief onderwijs te ondersteunen als sleutelement van een meer inclusieve maatschappij.
- De implementatie van een praktijk waar meerdere instellingen op verschillende niveaus bij betrokken zijn om een holistische benadering te ondersteunen bij het tegemoet komen aan de behoeften van leerlingen en hun families.

Hervormingen moeten een verheldering omvatten van de taal die gebruikt wordt om naar inclusie en diversiteit te verwijzen.

Categorisering en etikettering versterken het vergelijken, scheppen hiërarchie en kunnen verwachtingen temperen en daardoor ook het leren. Inspanningen moeten gericht zijn op het bereiken van



consensus over de juiste taal en het ontwikkelen van een duidelijke visie voor het gebruik ervan. Er moet:

- Afstand worden genomen van indelingen en etikettering van kinderen en jongeren die een onderwijs en ondersteuning zou kunnen in de hand werken voor leerlingen uit de meest kwetsbare groepen die gescheiden zijn van het reguliere onderwijs.
- Een hervorming van het beleid komen dat alle leraren en belangrijke professionals stimuleert om een helder begrip te ontwikkelen van de onderliggende premissen die geassocieerd worden met het gebruik van andere terminologie en de implicaties hiervan.
- Sprake zijn van een opvatting dat leerlingen individuele, meervoudige en veranderende persoonlijkheden hebben. Leraren moeten zijn uitgerust om met vertrouwen te kunnen voldoen aan de diverse behoeften die in Europese klaslokalen aanwezig zijn.

Er moet beleid komen dat voorziet in een ondersteuningscontinuüm om leraren toe te laten te voldoen aan de diverse behoeften van leerlingen.

Assessment moet de ondersteuningsbehoeften van alle leerlingen vroegtijdig vaststellen en de organisatie van de noodzakelijke ondersteuning faciliteren om te zorgen voor volledige participatie in de klas, school en gemeenschap als geheel. Dit vereist:

- Een toename in de capaciteit van scholen om aan de grotere diversiteit van behoeften te voldoen en alle leerlingen te ondersteunen binnen hun lokale gemeenschap.
- Behoud van expertise en effectieve ondersteuning voor leerlingen met complexere behoeften. Onderwijsbegeleiders/specialisten en andere professionals (waaronder zich leraren van speciale scholen/ondersteuningscentra kunnen bevinden) zouden ondersteuning moeten verlenen in de klas om expertise te delen en de vaardigheden van alle leraren verder te ontwikkelen.

Maatregelen inzake verantwoording die van invloed zijn op het werk van leraren zouden het belang van bredere prestaties die nauw aansluiten bij inclusieve principes moeten erkennen.

De ontwikkeling van meer inclusief beleid en praktijk kan potentieel conflicteren met een enge focus op academische standaarden. Er is



behoefte aan het expliciet zijn over de waarden die ten grondslag liggen aan onderwijssystemen en er moet voor gezorgd worden dat maatregelen gericht zijn op aspecten die echt waarde hebben. Bij het in ogenschouw nemen van de algemene uitkomsten van het onderwijs is de cruciale vraag ‘wat voor soort onderwijs voor wat voor maatschappij?’ Beleidsmakers moeten:

- Kennis nemen van de *Council Conclusions on the Social Dimension of Education and Training* (Ministerraad, 2010), en manieren vinden om een brede waaier van onderwijsuitkomsten te meten en te waarderen en daarbij in te zien dat het verbeteren van onderwijsprestaties ook cruciaal is voor het verminderen van armoede en het bevorderen van sociale inclusie.
- Het belang inzien dat alle leraren en lerarenopleiders vooruitgang boeken in de inclusieagenda en deze actie erkennen en mee ondersteunen door coherent, lange termijn beleid op internationaal, Europees en nationaal niveau wat de onderling samenhangende domeinen van de lerarenopleiding, schoolcurricula, pedagogiek, assessment en verantwoording betreft.

We hopen dat de aanbevelingen in dit hoofdstuk een stimulans mogen zijn voor discussie en ideeën die de ontwikkeling van de lerarenopleiding en inclusie als sleutelfactor in de overgang naar meer inclusieve onderwijssystemen in Europa vooruit kunnen helpen.



AFSLUITENDE OPMERKINGEN

Elke hervorming van de lerarenopleiding moet onderdeel zijn van bredere systeemverandering om inclusie te ondersteunen. Het belang van de lerarenopleiding wordt steeds meer erkend samen met het feit dat beleid en praktijk op dit gebied samenwerking vereist tussen beleidsmakers om te komen tot een holistische benadering.

Het is belangrijk om de complexiteit van de kwesties die samenhangen met lerarenopleiding te erkennen. Dyson (2005) stelt dat het tijd is om verder te komen dan simpele debatten rondom theorie/praktijk; professie/ambacht; vaardigheden/kennis; training/opleiding; schoolgebonden/hoger onderwijsgebonden. We moeten naar een nieuwe fase die gebaseerd is op samenwerking, acceptatie van diversiteit, effectieve dialoog en het delen van middelen, om zo te komen tot een nieuw model voor de lerarenopleiding. Dergelijke ontwikkelingen kunnen slechts plaatsvinden als het inclusieprincipe integraal deel uitmaakt van het denken van beleidsmakers en andere stakeholders – in het bijzonder schoolleiders – en opgenomen is in de cultuur van de maatschappij en haar scholen.

Verandering op grote schaal kost tijd en onderstreept het belang van samenhangend beleid op lange termijn. Dit verdient de voorkeur boven continue hervormingen op kleine schaal. In het voorwoord van de publicatie van de Raad van Europa *Teacher Education for Change* (2011), stelt Ólafsdóttir: 'Onze onderwijssystemen blijven patronen herhalen ... die vooral focussen op de overdracht van kennis en voorbereiding op het werk, daarbij vergetend dat de doelen voor onderwijs ook betrekking hebben op de voorbereiding op het leven als actieve burger, persoonlijke ontwikkeling en het onderhouden, in levenslang perspectief, van een brede en ontwikkelde kennisbasis' (blz. 8).

De voordelen van toenemende inclusie, gerelateerd aan andere prioriteiten zoals sociale rechtvaardigheid en sociale cohesie in de gemeenschap, liggen ook op de lange termijn en investering in voorschools onderwijs en een toenemend inclusief onderwijssysteem zullen waarschijnlijk een efficiënter gebruik van middelen bewerkstelligen dan initiatieven op korte termijn die ontworpen zijn om 'kloven te overbruggen' of bepaalde gemarginaliseerde groepen te ondersteunen.



Op de projectconferentie in Zürich in september 2010, stelde keynote speaker Tony Booth dat inclusie een 'principebenadering is voor de ontwikkeling van het onderwijs en van de maatschappij'. Hij benadrukte dat meer duidelijkheid nodig is op het gebied van de verschillende perspectieven rondom inclusie zodat iedereen die hierbij betrokken is, geïnformeerd keuzes kan maken. Dit is zeker waar voor alle leraren en voor lerarenopleiders die een sleutelrol spelen in het ontwikkelen van het denken en het vormgeven van de praktijk van de leraren van de toekomst.

Huber (2011) schrijft: 'Als we aan de uitdagingen willen voldoen die onze mondiale wereld tegenwoordig stelt, moet het aangeboden onderwijs het volledige potentieel van iedere burger in onze diverse democratieën ontwikkelen zodat zij kunnen bijdragen aan de vooruitgang met al hun kennis en expertise. Dit gaat verder dan een humanistische wens, het is nu noodzakelijk voor het overleven van onze democratieën' (blz. 146).

In 2005 stelde de OESO dat het beleid dat het meeste kans had op het verbeteren van schoolprestaties, beleid was gericht op de verbetering van de kwaliteit van de leraar. De bij dit project betrokken beleidsmakers en professionals stellen dat deze redenering verder uitgebouwd kan worden. Het voorbereiden van leraren om te reageren op diversiteit zal het beleid zijn dat het meest waarschijnlijk impact zal kunnen hebben op de ontwikkeling van meer inclusieve gemeenschappen.

De visie op een rechtvaardiger onderwijssysteem vereist leraren die zijn uitgerust met competenties die nodig zijn om aan de diverse behoeften tegemoet te komen en we hopen dat dit synthesesrapport enige ideeën en inspiratie biedt om verder te gaan op de weg van het bieden van kwaliteitsonderwijs aan alle leerlingen.



LITERATUUR

- Abu El Haj, T. R. en Rubin, B.C. (2009) Realizing the equity-minded aspirations of de-tracking and inclusion: Towards a capacity-oriented framework for teacher education. *Curriculum Enquiry*, 39 (3), 435-463, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education
- Ainscow, M., Booth, T., Dyson, A. met Farrell, P., Frankham, J., Gallannaugh, F., Howes, A. en Smith, R. (2006) *Improving Schools: Developing Inclusion*. London: Routledge
- Alexander, R. (2008) *Essays on pedagogy*. London: Routledge
- Arnesen, A., Allen, J. en Simonsen, E. (eds.) (2009) *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity. Concepts, principles and challenges in teacher education*. Strasbourg: Council of Europe
- Auguste, B., Kihn, P. en Miller, M. (2010) *Closing the talent gap: Attracting and retaining top-third graduates to careers in teaching*. Mc. Kinsey & Company
- Ayers, W. (1993) *To teach: The journey of a teacher*. New York: Teachers College Press
- Barton, L. (1997) Inclusive Education: Romantic, Subversive or Realistic. *Inclusive Education*, 3 (1), 231-242
- Bates, R. (2005) An anarchy of cultures: The politics of teacher education in new times. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33 (3), 231-241
- Boyd, P., Baker, I., Harris, K., Kynch, C. en McVittie, E. (2006) Working with multiple identities: supporting new teacher education tutors in Higher Education, in Bloxham, S., Twiselton, S. en Jackson, A. (eds.) *Challenges and Opportunities: developing learning and teaching in ITE across the UK*. ESCalate 2005 Conference Proceedings, Higher Education Academy. Electronische bron, online beschikbaar op: www.escalate.ac.uk/2419 (Laatst bekeken in april 2011)
- Boyd, P., Harris, K. en Murray, J. (2007) *Becoming a teacher educator: Guidelines for the induction of newly appointed lecturers in Initial Teacher Education*. Higher Education Academy, Subject Centre for Education, ESCalate, Universiteit Bristol



Burns, T. en Shadoian-Gersing, V. (2010) *The importance of effective teacher education for diversity in Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Parijs: OESO

Butcher, J., Howard, P., Labone, E., Bailey, M., Groundwater-Smith, S., McFadden, M., McMeniman, M., Malone, K. en Martinez, K. (2003) Teacher education, community service-learning and student efficacy for community engagement. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 31 (2), 109-122

Carini, P. (2001) *Starting strong: A different look at children, schools and standards*. New York: Teachers College Press

CAST (2008) *Universal design for learning guidelines*. 1.0. Wakefield, MA: CAST. Elektronische bron, online beschikbaar op: <http://www.cast.org/publications/UDLguidelines/version1.html> (Laatst bekeken op 14 januari 2011)

Cochran-Smith, M. (2004) *Walking the road: race, diversity and social justice in teacher education*. Multi-cultural education series, New York and London: Teachers College, Columbia University

Cochran-Smith, M. (2005) Teacher Educators as researchers: multiple perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 21 (2), 219-225

COHEP (2008) Analyse und Empfehlungen: Heilpädagogik in der allgemeinen Lehrerinnen- und Lehrerbildung. [Analyse en aanbevelingen: speciaal onderwijs op de algemene lerarenopleiding]. Arbeidsgroep Heilpädagogik der COHEP, December 2008

Darling-Hammond L. en Bransford, J. (eds.) (2005) *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass

Dyson, M. (2005) Australian Teacher Education: Although Reviewed to the Eyeball is there Evidence of Significant Change and Where to now? *Australian Journal of Teacher Education*, 30 (1), 4, Elektronische bron, online beschikbaar op: <http://ro.ecu.edu.au/ajte/vol30/iss1/4> (Laatst bekeken in juli 2011)

Dweck, C. (2006) *Mindset: The new psychology of success*. New York: Ballantine Books

European Agency for Development in Special Needs Education (2010) *Vroegtijdige interventie – Voortgang en ontwikkelingen 2005–*



2010, Odense, Denemarken: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education/ UNESCO (2010) *Inclusive Education in Action – Project Framework and Rationale*. Odense: Denemarken: European Agency for Development in Special Needs Education

Europese Commissie DG-EAC (2010) *The Profession of Teacher Educator in Europe. Education and Training 2020 programme, Cluster: Teachers and Trainers*. Report of a Peer Learning Activity, Reykjavik, IJsland 21–24 juni 2010

Feyerer, E., Niedermair, C. en Tuschel, S. (2006) *Berufsfeld Sonder- und Integrationspädagogik*. Positionspapier zur Aus- und Weiterbildung an den zukünftigen Pädagogischen Hochschulen. [*Onderwijs voor leerlingen met specifieke behoeften en Inclusief Onderwijs – Training en Professionele kwalificaties*. Standpuntennota over basis-, voortgezet en in-service onderwijs op de Universiteiten van onderwijs]. Wien: Bm: bwk, Abteilung I/8, 10.6.2006. Elektronische bron, online beschikbaar op: <http://www.cisonline.at/index.php?id=358&L=1>

Florian, L., en Rouse, M., (2009) The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 594-601

Forlin, C. (2010) Developing and implementing quality inclusive education in Hong Kong: implications for teacher education. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 177-184

Garcia Huidobro, J. E. (2005) *La igualdad en educacion como bien democratico y de desarrollo*. Ponencia presentada en la Reunion del Comité Intergubernamental del PRELAC, organizada por la UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 6 y 7 de Diciembre de 2005. [*Gelijkheid in onderwijs als democratisch goed voor ontwikkeling*. Paper ingediend voor de bijeenkomst van de Intergouvernementale Commissie van PRELAC, georganiseerd door UNESCO-OREALC, Santiago de Chile, 6–7 december 2005]

Gultig, J. (1999) *Can teacher education transform schooling?* Schooling and teaching in post-apartheid South Africa. AREA Annual Meeting, Montreal. April, 1999



Hagger, H. and McIntyre, D. (2006) *Learning teaching from teachers*. Maidenhead: Open University Press

Harris, R. en Lázár, I. (2011) Ways to bring about change in Huber, J. and Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M. J. en Mc Intyre, D. (2006) *Learning without Limits*. Open University Press

Hattie, J.A.C. (2009) *Visible Learning: A synthesis of over 800 meta-analyses related to achievement*. Oxford: Routledge

Haug, P. (2003) Qualifying teachers for the school for all in Booth, T., Nes, K. en Stromstad, M. (eds.) *Developing Inclusive Teacher Education*. London: Routledge Falmer

Huber, J. (2011) Making a difference in Huber, J. en Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Huber, J. en Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

International Labour Organisation/UNESCO (2009) *Joint ILO/UNESCO Committee of Experts on the Application of the Recommendations concerning Teaching Personnel*. Report of 10th Session. Parijs, 28 september – 2 oktober 2009

Ivatts, A.R. (2011) Education vs educations in Huber, J. en Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Jansma, F. (2011) *Teacher Quality: Professional competence and the quality of education*. Paper gepresenteerd op Teacher Education for Inclusion project Country Study Visit, Universiteit Cyprus, maart 2011

Kyriazopoulou, M. en Weber, H. (eds.) (2009) *Ontwikkeling van een indicatorenset – voor inclusief onderwijs in Europa*, Odense, Denemarken: European Agency for Development in Special Needs Education



Lauriala, A. (2011) *Teacher's pedagogical autonomy as an antecedent for inclusive education*. Paper gepresenteerd op Teacher Education for Inclusion project Country Study Visit, Universiteit Lapland, april 2011

McGrady, H., Lerner, J. en Boscardin, M. L. (2001) The educational lives of students with learning disabilities in Rodis, P. Garrod, A. en Boscardin, M. L. (eds.), *Learning disabilities and life stories* (177-193). Boston: Allyn and Bacon

Meijer, C.J.W. (ed.) (2003) *Inclusive Education and Effective Classroom Practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Meijer, C.J.W. (ed.) (2003) *Special Education across Europe in 2003. Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. en Lewin, J. (2010) *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. Scottish Government Social Research

Ministerraad (2010) *Council conclusions on the social dimension of education and training*. 3013th Education, Youth and Culture meeting, Brussel, 11 mei 2010

Minnow, M. (1990) *Making All the Difference: Inclusion, Exclusion and American Law*. Ithaca: Cornell University Press

Moon, B. (2007) *Research analysis; Attracting, developing and retaining effective teachers: A global overview of current policies and practices*. UNESCO Working Paper

Moran, A. (2009) Can a competence or standards model facilitate an inclusive approach to teacher education? *International Journal of Inclusive Education*, 13 (1), 45-61

Murray, J. (2005) *Investigating Good Practices in the Induction of Teacher Educators into Higher Education*. ESCalate, University of Bristol

Naukkarinen, A. (2010) From discrete to transformed? Developing inclusive primary school teacher education in a Finnish teacher education department. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 185-196



Norwich, B. (2010) A response to 'Special Educational Needs: A New Look' in Terzi, L. (ed.) (2010) *Special Educational Needs: A New Look*. London: Continuum

Ofsted (2008) How well new teachers are prepared to teach pupils with learning difficulties and/or disabilities. London: Ofsted www.ofsted.gov.uk

Ólafsdóttir, Ó. (2011) Foreword in Huber, J. en Mompoin-Gaillard, P. (eds.) (2011) *Teacher Education for Change. The Theory behind the Council of Europe Pestalozzi Programme*. Strasbourg: Council of Europe Publishing

Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (2005) *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*. Parijs: OECD

Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (2007) *No more failures: Ten steps to equity in education*. Parijs: OESO

Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (2010) *Improving health and social cohesion through education*. Parijs: OECD

Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (2010) *Educating Teachers for Diversity. Meeting the Challenge*. Parijs: OECD

Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling (2011) *PISA in Focus 2. Improving performance: leading from the bottom*. maart 2011

Pijl, S.J. (2010) Preparing teachers for inclusive education: some reflections from the Netherlands. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 10 (1), 197-201

Pollard, A., Anderson, J., Maddock, M., Swaffield, S., Warin, J. en Warwick, P. (2005) *Reflective teaching. Evidence-informed Professional Practice 3rd Edition*. London: Continuum

Pugach, M.C. en Blanton, L.P. (2009) A framework for conducting research on collaborative teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 25 (4), 575-582



Richardson, V. (1996) The role of attitudes and beliefs in learning to teach in Sikula, J. (ed.) *Handbook of Research on Teacher Education, 2nd edition*. New York: Macmillan

Rodriguez, H. (2010) *Seven Essential Components for Teacher Education for Inclusion*. Paper prepared for the Inclusive Education in Action Project. Elektronische bron, online beschikbaar op: <http://www.inclusive-education-in-action.org/iea/index.php?menuid=25&reporeid=247>

Ryan, T.G. (2009) An analysis of pre-service teachers' perceptions of inclusion. *Journal of Research in Special Education Needs*, 9 (3), 180-187

Sachs, J. (2003) *The activist teaching profession*. Buckingham: Open University Press

Schön, D. (1983) *The Reflective Practitioner*. New York: Basic Books

Sciberras, M. (2011) *Profile of inclusive Teachers – Reactions and Reflections*. Paper given at Teacher Education for Inclusion project Country Study Visit, University of Malta, March 2011

Shulman, L. (2007) *Keynote lecture to American Association of Colleges for Teacher Education Annual Conference*. New Orleans, February 2007

Sliwka, A. (2010) From homogeneity to diversity in German education. In *Educating Teachers for Diversity – meeting the Challenge*. Parijs: OESO

Snoek, M., Swennen, A. en van der Klink, M. (2009) *The teacher educator: a neglected factor in the contemporary debate on teacher education*. TEPE, 2009

Swennen., A. en van der Klink, M. (2009) *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators*. Dordrecht: Springer

UNESCO-IBE (2008) Conclusies en aanbevelingen van de 48ste sessie van de *International Conference on Education (ED/BIE/CONFINTED 48/5)* Geneva: UNESCO IBE. Elektronische bron, online beschikbaar op: <http://www.ibe.unesco.org/en/ice/48th-ice-2008/conclusions-and-recommendations.html>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005) *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Parijs: UNESCO



United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009) *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. Parijs: UNESCO

United Nations (2006). *Verdrag van de Verenigde Naties inzake de rechten van personen met een handicap*. New York: United Nations. Elektronische bron, online beschikbaar op:
<http://www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml>

Vygotsky, L. S. (1986) *Thought and language* (Revised edition) Cambridge: MIT Press

Warford, M. (2011) The zone of proximal teacher development. *Teaching and Teacher Education*, 27, 252-258

Watkins, A. (ed.) (2007) Diagnostiek in de context van inclusief onderwijs – *Belangrijkste discussiepunten voor beleid en praktijk*. Odense, Denemarken: European Agency for Development in Special Needs Education

Willms, D.J. (2006) *Learning Divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics

Wereld Gezondheids Organisatie (2011) *World Report on Disability*. Geneva: Zwitserland. WHO



DEELNEMENDE EXPERTS

Land	Naam
België (Vlaamse Gemeenschap)	Mw Annet de Vroey
België (Franse Gemeenschap)	Mr Jean-Claude De Vreese
Cyprus	Mw Elli Hadjigeorgiou Mw Simoni Symeonidou
Denemarken	Mw Bodil Gaarsmand Mr Nils-Georg Lundberg
Duitsland	Mr Thomas Franzkowiak Mw Kerstin Merz-Atalik
Estland	Mw Vilja Saluveer Mw Karmen Trasberg
Finland	Mw Suvi Lakkala Mw Helena Thuneberg
Frankrijk	Mw Nathalie Lewi-Dumont Mw Catherine Dorison
Hongarije	Mw Csilla Stéger Mr Iván Falus
Ierland	Mr Alan Sayles Mw Áine Lawlor
Letland	Mw Guntra Kaufmane Mw Sarmīte Tūbele
Litouwen	Mr Giedrius Vaidelis Ms Lina Milteniene
Luxemburg	Mr Alain Adams
Malta	Mw Felicienne Mallia Borg Mr Paul Bartolo
Nederland	Mr Frank Jansma Mr Dominique Hoozemans
Noorwegen	Mw Toril Fiva Mw Unni Vere Midthassel



Oostenrijk	Mr Ivo Brunner Mr Ewald Feyerer
Poland	Mw Agnieszka Wołowicz Mw Beata Rola
Portugal	Mw Maria Manuela Micaelo Mw Maria Manuela Sanches Ferreira
Slovenië	Mw Damjana Kogovšek
Spanje	Mw Pilar Pérez Esteve Mr Gerardo Echeita Sarrionandia
Tjechië	Mw Kateřina Vitásková Mw Miroslava Salavcová
Verenigd Koninkrijk (Engeland)	Mr Brahm Norwich Mr John Cornwall
Verenigd Koninkrijk (Noord-Ierland)	Mr John Anderson Mr Martin Hagan
Verenigd Koninkrijk (Schotland)	Mw Lani Florian
Verenigd Koninkrijk (Wales)	Mr Huw Roberts Mw Sue Davies
Zwitserland	Mr Pierre-André Doudin Mr Reto Luder

We zijn ook erkentelijk voor de bijdragen van:

Finland	Mw Marita Makinen
Frankrijk	Mr Pierre Francois Gachet
Luxemburg	Mr Marco Suman Mw Joëlle Renoir
Nederland	Mr Rutger Stafleu Mr Jos Louwe
Noorwegen	Mw Marit Stromstad



Tjechië	Mw Iva Strnadová
	Ms Radka Topinková
Verenigd Koninkrijk (Wales)	Mr Cliff Warwick
Zweden	Mw Kerstin Hultgren

In het bijzonder willen we Kari Nes, Project Consultant en de leden van het PAG willen bedanken voor hun steun: Bernadette Céleste, Frankrijk; Don Mahon, Ierland; Mudite Reigase, Letland; Irene Moser, Oostenrijk (groepslid tot september 2010).

Het rapport 'Lerarenopleiding en inclusie in Europa – Uitdagingen en kansen' is een samenvatting van het beleid en de praktijk op het gebied van lerarenopleiding en inclusie in de 25 lidstaten van het Agency. Het project heeft onderzocht hoe leraren op de lerarenopleiding worden voorbereid om tegemoet te komen aan de behoeften van de meer diverse leerlingengroep in de klas.

Voor dit rapport is gebruik gemaakt van de gedetailleerde verslagen over beleid en praktijk op het gebied van lerarenopleiding en inclusie, aangeleverd door experts van de deelnemende landen. Daarnaast is het rapport ook gebaseerd op informatie uit de studie van beleidsdocumenten, een literatuuronderzoek en studiebezoeken.

Het rapport beschrijft de methodologie die in het project werd gebruikt en de achtergrondcontext voor lerarenopleiding en inclusie in Europa. Het bevat informatie over de structuur en de inhoud van lerarenopleidingen, o.a. over stages, de rol en professionalisering van lerarenopleiders en de competenties die als noodzakelijk worden gezien om een effectieve, inclusieve leraar te kunnen zijn.

Voorbeelden van innovatieve praktijk zijn in het gehele document terug te vinden. Het rapport wordt afgesloten met een overzicht van het bredere beleidskader dat lerarenopleiding en inclusie ondersteunt en een samenvatting van de belangrijkste kwesties en uitdagingen. Het rapport doet aanbevelingen voor een breder beleid en vooral ook voor het ondersteunen van de verdere ontwikkeling van lerarenopleiding en inclusie.