



EXPERTISECENTRUM VOOR
ONTWIKKELING EN LEREN
@THOMAS MORE

OBPWO INCLUS-HO

Eindrapport

Inclusief hoger onderwijs: multi-actoren,
multi-methode onderzoek naar het aanbod
en het gebruik van ondersteuning voor
studenten met een functiebeperking

Emmers Elke
Mattys Laura
prof. dr Katja Petry
prof. dr Dieter Baeyens

2013-2015

Inhoudsopgave

Lijst van tabellen	6
Lijst van figuren	8
Lijst van gebruikte afkortingen.....	12
Dankwoord.....	14
Stuurgroepleden	14
Deelnemende associatieleden en onderwijsinstellingen.....	15
Inleiding.....	18
1 Literatuurstudie.....	19
1.1 <i>Gelijke kansen in onderwijs: juridische evolutie in het hoger onderwijs</i>	19
1.2 <i>Evolutie van het begrip “handicap”</i>	20
1.3 <i>ICF-kader</i>	20
1.4 <i>Inclusief onderwijs vanuit een ecologisch perspectief</i>	21
1.4.1 <i>Microsysteem, de leeromgeving</i>	22
1.4.2 <i>Mesosysteem, interacties binnen de leeromgeving</i>	22
1.4.3 <i>Macrosysteem, sociale en culturele invloeden</i>	23
1.5 <i>Inclusief hoger onderwijs</i>	23
1.5.1 <i>Student met een functiebeperking</i>	23
1.5.2 <i>Omgeving</i>	25
1.6 <i>Probleemstelling</i>	29
1.7 <i>Onderzoeksvragen</i>	30
1.7.1 <i>Onderzoeksvragen profiel studenten met functiebeperking</i>	30
1.7.2 <i>Onderzoeksvragen procedure</i>	31
1.7.3 <i>Onderzoeksvragen aanbod en gebruik ondersteuning</i>	31
1.7.4 <i>Onderzoeksvragen professionalisering personeel en attitude van betrokken actoren</i>	31
2 Methoden	32
2.1 <i>Onderzoeksdesign: mixed methods</i>	32
2.2 <i>Participanten</i>	32
2.2.1 <i>Actor 1: studentenbegeleiders</i>	33
2.2.2 <i>Actor 2: studenten</i>	34
2.2.3 <i>Actor 3: docenten</i>	34
2.2.4 <i>Actor 4: directie</i>	34
2.3 <i>Methodologische stappen</i>	34
2.3.1 <i>Stap 1: Bevraging studentenbegeleiders (ACTOR 1)</i>	34
2.3.2 <i>Stap 2: Multi-actoren perspectief via kwantitatieve bevraging</i>	35
2.3.3 <i>Stap 3: Multi-actoren perspectief via kwalitatieve bevraging</i>	36
2.3.4 <i>Stap 4: Beleidsaanbevelingen</i>	37
2.4 <i>Analyse</i>	39
2.4.1 <i>Kwantitatieve inventarisatie online vragenlijsten</i>	39
2.4.2 <i>Kwalitatieve analyse interviews en focusgroepen</i>	40
3 Resultaten.....	41

3.1	<i>Studentenbegeleiders</i>	41
A.	<i>Kwantitatieve resultaten</i>	41
	Procedure online vragenlijst	41
	Vragenlijst	42
	Respons 42	
	Deelname per onderwijsinstelling	44
	3.1.1 Achtergrondkenmerken studentenbegeleiders	45
	3.1.2 Profiel van de studentenbegeleider.....	47
	3.1.3 Inschatting van het profiel van studenten met functiebeperking	51
	3.1.4 Procedure	63
	3.1.5 Aanbod en gebruik van ondersteuning	67
	3.1.6 Redelijke aanpassingen	76
	3.1.7 Professionalisering	81
	3.1.8 Trend aantal studenten met een functiebeperking.....	83
B.	<i>Kwalitatieve resultaten</i>	84
	Methode focusgroepen studentenbegeleiders	84
	3.1.1 Achtergrondkenmerken studentenbegeleiders	85
	3.1.2 Profiel studenten met een functiebeperking.....	88
	3.1.3 Procedure	90
	3.1.4 Aanbod en gebruik van ondersteuning	94
	3.1.5 Bijkomende professionalisering	96
C.	<i>Samengevat</i>	96
3.2	<i>Studenten</i>	99
A.	<i>Kwantitatieve resultaten</i>	99
	Procedure online vragenlijst	99
	Respons 99	
	Deelname per onderwijsinstelling	101
	3.2.1 Achtergrondkenmerken studenten	103
	3.2.2 Profiel studenten met een functiebeperking.....	112
	3.2.3 Procedure	127
	3.2.4 Aanbod en gebruik basisvoorzieningen	132
	3.2.5 Studenten zonder functiebeperking	141
B.	<i>Kwalitatieve resultaten</i>	143
	Rekrutering	143
	Procedure interviews	145
	3.2.1 Achtergrondkenmerken studenten	147
	3.2.2 Profiel studenten met een functiebeperking.....	149
	3.2.3 Procedure	163
	3.2.4 Aanwezige en gebruikte basisvoorzieningen en redelijke aanpassingen 172	
	3.2.5 Derden.....	183
C.	<i>Samengevat</i>	202
3.3	<i>Docenten</i>	205
A.	<i>Kwantitatieve resultaten</i>	205
	Procedure online vragenlijst	205
	Respons 206	
	Deelname per onderwijsinstelling	207
	3.3.1 Achtergrondkenmerken docenten	208
	3.3.2 Profiel studenten met een functiebeperking.....	210
	3.3.3 Procedure	216

3.3.4	Aanbod en gebruik basisvoorzieningen	218
3.3.5	Professionalisering	225
3.3.6	Evolutie van het aantal studenten met een functiebeperking.	227
<i>B.</i>	<i>Kwalitatieve resultaten</i>	<i>228</i>
	Methode focusgroepen	228
	Procedure	229
3.3.1	Achtergrondkenmerken studentenbegeleiders	229
3.3.2	Profiel studenten met een functiebeperking	230
3.3.3	Procedure	231
3.3.4	Aanbod en gebruik van ondersteuning	233
3.3.5	Bijkomende professionalisering	235
<i>C.</i>	<i>Samengevat</i>	<i>236</i>
4	Synthese	238
4.1	Onderzoeksopzet en resultaten	238
4.1.1	Onderzoeksvragen	238
4.1.2	Methode	239
4.1.3	Resultaten	240
4.2	Kritische bespreking	249
4.3	Beleidsaanbevelingen	251
4.3.1	Sensibilisering	251
4.3.2	Procedures	252
4.3.3	Implementatie van de toegekende faciliteiten	254
4.3.4	Functie van de studentenbegeleider	256
4.3.5	UDL in hoger onderwijsinstellingen	257
4.3.6	Professionalisering	257
4.3.7	Evaluatie en opvolging van (toegekende) redelijke aanpassingen ..	258
4.3.8	Nood aan onderzoek	259
	Referenties	260

Lijst van tabellen

Tabel 1 Respons participanten	33
Tabel 2 Bevroagde clusters in kwalitatieve verdieping	37
Tabel 3 Behaald diploma bachelor studentenbegeleiders	46
Tabel 4 Behaald diploma master studentenbegeleiders.....	46
Tabel 5 Functietitels studentenbegeleiders	49
Tabel 6 Profiel: Door studentenbegeleiders verwachte doorstroom, drop-out en uitstroom per subgroep	57
Tabel 7 Aanspreekpunt studenten met een functiebeperking - bevraging studentenbegeleiders.....	63
Tabel 8 Informatieoverdracht redelijke aanpassingen - bevraging studentenbegeleiders	65
Tabel 9 Bekendmaking beleid bij studenten- bevraging studentenbegeleiders	67
Tabel 10 Registratiemethode studenten met een functiebeperking – bevraging studentenbegeleiders.....	70
Tabel 11 Informanten noden basisvoorzieningen- bevraging studentenbegeleiders	74
Tabel 12 Parameters aanbod redelijke aanpassingen – bevraging studentenbegeleiders	75
Tabel 13 Hiaten in de ondersteuning – bevraging studentenbegeleiders	81
Tabel 14 Standaardelementen professionalisering – bevraging studentenbegeleiders...	82
Tabel 15 Participantenmatrix focusgroepen	84
Tabel 16 Verdeling geslacht studenten.....	104
Tabel 17 Kruistabel regio - geslacht studenten (frequenties)	105
Tabel 18 Kruistabel opleidingsniveau – geslacht (frequenties)	105
Tabel 19 Kruistabel studiegroep – geslacht (frequenties)	105
Tabel 20 Kruistabel studiegroep - secundair onderwijs (frequenties).....	108
Tabel 21 Gevolgde opleiding	110
Tabel 22 Studiepuntenspreiding	111

Tabel 23 Kruistabel opleidingsniveau – disclosure (frequenties).....	113
Tabel 24 Redelijke aanpassingen secundair onderwijs – bevraging studenten	117
Tabel 25 Evolutie redelijke aanpassingen – bevraging studenten	118
Tabel 26 Redelijke aanpassingen secundair - hoger onderwijs – bevraging studenten	118
Tabel 27 Opleidingsvorm studenten met een functiebeperking.....	121
Tabel 28 Aanvraag redelijke aanpassingen – bevraging studenten	122
Tabel 29 Visie op studenten met functiebeperking – medestudenten – bevraging studenten	126
Tabel 30 Visie op studenten met functiebeperking – docenten – bevraging studenten .	126
Tabel 31 Visie op studenten met functiebeperking – studentenbegeleiders – bevraging studenten.....	127
Tabel 32 Bemiddeling beroepsprocedure – bevraging studenten	135
Tabel 33 Gebruik redelijke aanpassingen hoger onderwijs – bevraging studenten	136
Tabel 34 Verwachtingen effectiviteit redelijke aanpassingen hoger onderwijs.....	139
Tabel 35 Visie op redelijke aanpassingen – bevraging studenten	141
Tabel 36 Geïnterviewde studenten met functiebeperking	144
Tabel 37 Geïnterviewde studenten zonder functiebeperking	145
Tabel 38 Redelijke aanpassingen gekend door studenten zonder functiebeperking	172
Tabel 39 Redelijke aanpassingen gebruikt door geïnterviewde studenten	175
Tabel 40 Geboortjaar docenten	208
Tabel 41 Opleiding hoger onderwijs	208
Tabel 42 Opleidingsvorm docenten	209
Tabel 43 Voorkomen verschillende VLOR groepen - docenten	212
Tabel 44 Visie op studenten met functiebeperking – docenten	215
Tabel 45 Visie op studenten met een functiebeperking - stellingen door docenten	215
Tabel 46 Aanbod en gebruik redelijke aanpassingen volgens docenten	221
Tabel 47 Hiaten in de ondersteuning	223
Tabel 48 Knelpunten implementatie ondersteuning - docenten	224

Tabel 49 Visie op redelijke aanpassingen - docenten	224
Tabel 50 Visie op redelijke aanpassingen	225
Tabel 51 Participantenmatrix focusgroepen	228

Lijst van figuren

Figuur 1 De opdeling van menselijk functioneren volgens het ICF-kader	21
Figuur 2. Het ecologisch model van Bronfenbrenner en inclusief hoger onderwijs.....	23
Figuur 3. Methodologisch model.....	38
Figuur 4. Respons studentenbegeleiders vragenlijst deel 1 en 2	42
Figuur 5. Respons per onderwijsinstelling - studentenbegeleiders	44
Figuur 6. Ervaring in het onderwijs en als studentenbegeleider	47
Figuur 7. Percentage (%) werktijd studenten met een functiebeperking	48
Figuur 8. Takenpakket studentenbegeleiders – bevraging studentenbegeleiders	50
Figuur 9. Profiel: Spreiding studenten met een functiebeperking – bekend – bevraging studentenbegeleiders.....	52
Figuur 10. Profiel: functiebeperking - bekende psychiatrische diagnose – bevraging studentenbegeleiders.....	53
Figuur 11. Profiel: Geslacht studenten met een functiebeperking – bekend – bevraging studentenbegeleiders.....	54
Figuur 12. Profiel: Leeftijd studenten met een functiebeperking – bekend – bevraging studentenbegeleiders.....	55
Figuur 13. Profiel: Etniciteit studenten met een functiebeperking – bekend – bevraging studentenbegeleiders.....	56
Figuur 14. Profiel: ondersteuning in het secundair onderwijs – bekend – bevraging studentenbegeleiders.....	58
Figuur 15. Profiel: reden van vraag tot ondersteuning - bekend- bevraging studentenbegeleiders.....	60
Figuur 16. Profiel: Spreiding studenten met een functiebeperking – onbekend – bevraging studentenbegeleiders.....	61

Figuur 17. Evaluatiemoment redelijke aanpassingen – bevraging studentenbegeleiders	66
Figuur 18. Inspraak en evaluatie algemeen beleid - bevraging studentenbegeleiders	68
Figuur 19. Registratie studenten met een functiebeperking – bevraging studentenbegeleiders.....	70
Figuur 20. Aanwezigheid basisvoorzieningen – bevraging studentenbegeleiders	71
Figuur 21. Studentendoelgroep basisvoorzieningen – bevraging studentenbegeleiders.	73
Figuur 22. Noden basisvoorzieningen - bevraging studentenbegeleiders.....	73
Figuur 23. Advies aanbod redelijke aanpassingen- bevraging studentenbegeleiders	75
Figuur 24. Noden ter toekenning van redelijke aanpassingen – bevraging studentenbegeleiders.....	76
Figuur 25. Redelijke aanpassingen in de onderwijspraktijk – bevraging studentenbegeleiders.....	78
Figuur 26. Redelijke aanpassingen voor evaluatie - bevraging studentenbegeleiders	79
Figuur 27. Redelijke aanpassingen overige - bevraging studentenbegeleiders	80
Figuur 28. Professionalisering opleiding en vorming – bevraging studentenbegeleiders	82
Figuur 29. Trend aantal studenten met een functiebeperking – bevraging studentenbegeleiders.....	83
Figuur 30. Respons Studenten	100
Figuur 31. Respons studenten - diagram.....	100
Figuur 32. Spreiding instellingen hoger onderwijs- studenten	102
Figuur 33. Verdeling studenten met en zonder functiebeperking	103
Figuur 34. Spreiding studenten met een functiebeperking bekend - onbekend	104
Figuur 35. Spreiding studenten bekend – ondersteuning – bevraging studenten	104
Figuur 36. Leeftijd studenten met functiebeperking.....	106
Figuur 37. Leeftijd studenten zonder functiebeperking	106
Figuur 38. Behaald diploma secundair studenten met functiebeperking	107
Figuur 39. Behaald diploma secundair - studenten zonder functiebeperking.....	107
Figuur 40 Behaald diploma secundair onderwijs in globale populatie en in bevroagde studenten.....	107

Figuur 41. Opleiding hoger onderwijs	109
Figuur 42. Studiespreiding studenten met functiebeperking.....	110
Figuur 43. Studiespreiding studenten zonder functiebeperking.....	110
Figuur 44. Reden onbekend blijven studenten met een functiebeperking – bevraging studenten.....	112
Figuur 45. Spreiding VLOR-groepen – bevroagde studenten	114
Figuur 46. Geslacht studenten - bekend.....	115
Figuur 47. Geslacht studenten - onbekend.....	115
Figuur 48. Diploma secundair student - bekend	116
Figuur 49. Diploma secundair student - onbekend	116
Figuur 50. Opleiding hoger onderwijs - studenten met functiebeperking	121
Figuur 51. Aanvraag tot ondersteuning-geen ondersteuning – bevraging studenten.....	122
Figuur 52. Inspraak vraag ondersteuning - geen ondersteuning – bevraging studenten	123
Figuur 53. Bemiddeling - beroep - ondersteuningsvraag - geen ondersteuning – bevraging studenten.....	123
Figuur 54. Motivatie ondersteuningsaanvraag - bevroagde studenten	124
Figuur 55. Motivatie geen aanvraag tot ondersteuning – bevraging studenten.....	125
Figuur 56. Disclosure studenten - geen ondersteuning – bevraging studenten	125
Figuur 57. Initiatiefnemer procedure – bevraging studenten	128
Figuur 58. Attest ondersteuning – bevraging studenten	129
Figuur 59 Doorgegeven informatie - bevraging studenten	130
Figuur 60. Overgedragen informatie – bevraging studenten	130
Figuur 61. Bekendmakingskanalen aanvraag tot ondersteuning – bevraging studenten	132
Figuur 62. Inspraak studenten – toekenningen RA – bevraging studenten.....	133
Figuur 63 Spreiding VLOR-groepen - bevraging studenten zonder functiebeperking....	142
Figuur 64. Leeftijd geïnterviewde studenten met functiebeperking	147
Figuur 65. Leeftijd geïnterviewde studenten zonder functiebeperking	147

Figuur 66. Gevolgde opleiding geïnterviewde studenten.....	148
Figuur 67. Studietraject geïnterviewde studenten	149
Figuur 68. Geïnterviewde studenten met functiebeperking	153
Figuur 69. Studierichting geïnterviewde studenten.....	159
Figuur 70. Functiebeperkingen met grote ingeschatte impact op slaagkansen	160
Figuur 71. Respons per thema - docenten	206
Figuur 72. Spreiding instellingen hoger onderwijs- docenten	207
Figuur 73. Opleiding hoger onderwijs - docenten	209
Figuur 74. Specifieke lerarenopleiding.....	209
Figuur 75. Functie docenten	210
Figuur 76. Tewerkstelling hoger onderwijs docenten	210
Figuur 77. Doceren aan student(en) met een functiebeperking	211
Figuur 78. Spreiding VLOR-groepen volgens docenten	211
Figuur 79. Disclosure volgens docenten.....	212
Figuur 80. Reden onbekend blijven studenten met een functiebeperking volgens docenten	213
Figuur 81. Studieloopbaan studenten met een functiebeperking - docenten	214
Figuur 82. Uitstroom studenten - docenten.....	214
Figuur 83. Procedure - docenten	216
Figuur 84. Docent aanspreekpunt ondersteuning.....	217
Figuur 85. Informatieoverdracht docenten	217
Figuur 86. Beleid docenten	219
Figuur 87. Aanwezigheid beleid - docenten.....	219
Figuur 88. Parameters ter opname in het aanbod van redelijke aanpassingen	220
Figuur 89. Professionalisering van docenten.....	225
Figuur 90. Professionalisering docenten - gewenste elementen vorming en opleiding .	226
Figuur 91. Evolutie aantal studenten met een functiebeperking - docenten.....	227

Figuur 92 Geslachtsverdeling studenten	241
Figuur 93 Verdeling gevolgd secundair onderwijs studenten	242
Figuur 94 Verdeling studierichtingen studenten.....	243
Figuur 95 Verdeling gevolgde opleidingen studenten.....	243

Lijst van gebruikte afkortingen

ADHD	Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder
ASO	Algemeen Secundair Onderwijs
ASS	Autisme Spectrum Stoornis
Banaba	bachelor-na-bachelor
BSO	Beroeps Secundair Onderwijs
CLB	Centrum voor Leerling Begeleiding
FB	Functie Beperking
FG	Focusgroep
GON	Geïntegreerd Onderwijs
GOK	Gelijke Onderwijs Kansen
HBO	Hoger Beroepsonderwijs
HEFCE	Higher Education Funding Council for England
I	Interviews
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
ICIDH	International Classification of Impairment, Disability and Handicaps
Manama	master-na-master
OBPWO	Onderwijskundig Beleids- en Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek
RA	Redelijke Aanpassingen
SD	Standaard Deviatie
SIHO	Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs

STIP	STudentenInformatiePunt
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences.
STUVO	StudentenVOorzieningen
TSO	Technisch Secundair Onderwijs
UDL	Universal design for Learning
VAPH	Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap
VLOR	Vlaamse Onderwijs Raad
VWO	Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs
WHO	World Health Organization

Dankwoord

Wij willen van de gelegenheid gebruik maken om een aantal personen te bedanken voor de bijdrage in dit onderzoeksproject. Ten eerste gaat onze dank uit naar alle deelnemers die hun ervaringen en perspectieven wilden delen en hun visie op inclusief hoger onderwijs hebben meegegeven.

Daarnaast willen we ook alle onderstaande stuurgroepleden bedanken voor de kwaliteitsvolle bewaking van het projectproces en constructieve samenwerking.

Verder willen we ook Zahra Schuerewegen en Lynn Calus bedanken voor hun bijdrage in het dataverzamelingsproces en opbouw van de literatuurstudie als deel van hun masterproeftraject.

Als laatste bedanken we ook graag onze collega's voor de goede raad en ondersteuning.

Dankuwel, vanwege

Emmers Elke
Mattys Laura
prof. dr Katja Petry
prof. dr Dieter Baeyens

Stuurgroepleden

De bovenvermelde stuurgroep bestond uit de volgende leden:

- Caroline Gijssels (departement Onderwijs en Vorming)
- Conny Devolder (VLIR)
- Dieter Baeyens (Thomas More Hogeschool & KU Leuven)
- Elke Emmers (Thomas More Hogeschool & KU Leuven)
- Els Exter (departement Onderwijs en Vorming)
- Henk Ophoff (VVS),
- Katja Petry (KU Leuven)
- Katrien De Munck (SIHO)
- Koen Pelleriaux (voorzitter, departement Onderwijs en Vorming 2015)
- Mathilde Joos (VLHORA)
- Meggie Verstichele (SIHO)
- Nathalie De Bleckere (departement Onderwijs en Vorming),
- Noël Vercruysse (voorzitter, departement Onderwijs en Vorming 2013-2014)
- Patrick Willems (secretaris, departement Onderwijs en Vorming)
- Peter Parmentier (AHOVOS)
- Pieter Vos (data-analist departement Onderwijs en Vorming)
- Theo Mardulier (departement Onderwijs en Vorming)

Deelnemende associatieleden en onderwijsinstellingen



KU Leuven



Universiteit Gent



Vrije Universiteit Brussel



Universiteit Antwerpen



Universiteit Hasselt



Karel De Grote-Hogeschool



Thomas More



Artesis Plantijn Hogeschool Antwerpen



Hogere Zeevaartschool



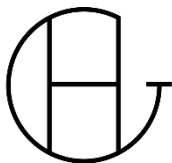
LUCA School of Arts



Erasmushogeschool Brussel



Odisee



Hogeschool Gent



Arteveldehogeschool



Hogeschool West-Vlaanderen



Katholieke Hogeschool VIVES



Hogeschool PXL



UC Leuven Limburg



Transnationale Universiteit Limburg

Inleiding

In dit eindrapport brengen we de synthese van ons OBPWO onderzoek naar inclusief hoger onderwijs. We starten met de weergave van onze literatuurstudie, die twee belangrijke luiken omvat: de juridische componenten die aanleiding geven tot inclusief hoger onderwijs en de verschuiving in beeldvorming rondom functiebeperkingen. Deze twee pijlers worden samengenomen in een allesomvattend ecologisch model, dat als basis zal fungeren voor het verdere onderzoek. We sluiten de literatuurstudie af met de onderzoeksvragen.

Daarna gaan we in op de methodologie van dit onderzoek en de daarbij horende methodologische stappen. We lichten alle stappen toe en bespreken de participanten. Als laatste bespreken we de analysemethode. Volgend op de methodologie, brengen we de resultaten per actor. Dit zijn achtereenvolgens de studentenbegeleiders, de studenten (met en zonder een functiebeperking) en de docenten. We sluiten af met een synthesehoofdstuk, waarin het onderzoek samengevat wordt en beleidsaanbevelingen voorgesteld worden.

Voor we ons rapport effectief weergeven willen we als onderzoeksteam benadrukken dat dit project vooral een exploratief karakter heeft. Dit project is een eerste inventarisatie van het, tot nu toe, onontgonnen terrein van inclusief hoger onderwijs in Vlaanderen.

Dit project is gestart in 2013 en liep 18 maanden, hierdoor bevonden we ons in een dynamische periode waarbij gestart zijn tegen de achtergrond van het VLOR-advies van 2008, de VLOR-handleiding van 2009 en dat dit VLOR-advies intussen geactualiseerd werd in 2015.

1 Literatuurstudie

Inclusief hoger onderwijs is kwaliteitsvol onderwijs dat levenslang leren voor alle studenten verzekert, zonder discriminatie van studenten met een functiebeperking. Zowel op wetenschappelijk niveau als in de legislatieve context stond het inclusief hoger onderwijs reeds in de kijker.

In het huidig OBPWO onderzoek wordt er ingegaan op de perspectieven van studenten met (en zonder) functiebeperking, docenten, studiebegeleiders en directie- of kaderleden¹ van hoger onderwijsinstellingen op inclusief hoger onderwijs. Zij worden immers dagelijks geconfronteerd met de kansen en uitdagingen die inclusief hoger onderwijs te bieden heeft.

Ter inleiding van het onderzoek gaan we in deze literatuurstudie in op de evolutie van studeren met een functiebeperking. Allereerst bekijken we studeren met een functiebeperking vanuit een juridisch perspectief, daarna bekijken we de evolutie van het begrip “handicap” en exploreren we het ICF-kader en een ecologisch perspectief op beperkingen. Hierna beschouwen we inclusief hoger onderwijs in Vlaanderen aan de hand van de student met een functiebeperking en de omgeving. We sluiten de literatuurstudie af met het onder de loep nemen van de betrokken actoren en het formuleren van onderzoeksvragen.

1.1 Gelijke kansen in onderwijs: juridische evolutie in het hoger onderwijs

Op 2 juli 2009 werd het Verdrag voor gelijke rechten voor personen met een handicap geratificeerd in België. Dit verdrag, dat in 2006 unaniem goedgekeurd werd op de Algemene Vergadering van de Verenigde Naties, heeft als doel de gelijke rechten en maximale participatie in de samenleving van mensen met een beperking te bevorderen (Belgisch Staatsblad, 2009). Het verdrag steunt op twee belangrijke principes: (1) er wordt uitgegaan van een nieuwe kijk op het concept ‘handicap’² en (2) een persoon met een beperking wordt gezien als een gelijkwaardige burger met dezelfde rechten (Interfederaal Gelijkekansencentrum, 2011).

Artikel 24 van dit verdrag stelt dat er geijverd moet worden voor inclusief onderwijs om gelijke kansen in het onderwijs te bevorderen. Dit onderwijs moet mogelijk zijn op alle onderwijsniveaus. Personen met een beperking hebben recht op een volledige optimale ontwikkeling en op een leven lang leren. Zo is het ook voor hen mogelijk om volwaardig deel te nemen aan de maatschappij als actieve burger. Om volwaardige deelname te

¹ Als onderzoeksteam vonden we weinig bereidwilligheid bij de actor “directielid” om deel te nemen aan dit onderzoek. We vonden slechts één casus en namen dit niet mee in de rapportage omwille van de beperkte meerwaarde.

² Dit nieuw concept rond de term “handicap” is ontstaan vanuit het handicapcreatiemodel, waarin wordt aangegeven dat een persoon met een handicap enkel een beperking ervaart omdat de omgeving niet aangepast is aan zijn/haar noden (Fougeyrollas, 1998).

verzekeren, moeten ze de nodige ondersteuning krijgen. Er zijn verschillende mogelijkheden om extra hulp vorm te geven, zoals redelijke aanpassingen, speciale onderwijsleermiddelen en specifiek onderwijzend personeel (Verenigde Naties, 2006). Het verdrag voor gelijke rechten voor personen met een handicap is afdwingbaar, wat wil zeggen dat elke schending gezien kan worden als discriminatie.

Deze juridische evolutie werd eveneens ondersteund door een verschuiving in de beeldvorming rondom het begrip “handicap”. Het medische model werd verlaten en er kwam een nieuwe visie op het begrip.

1.2 Evolutie van het begrip “handicap”

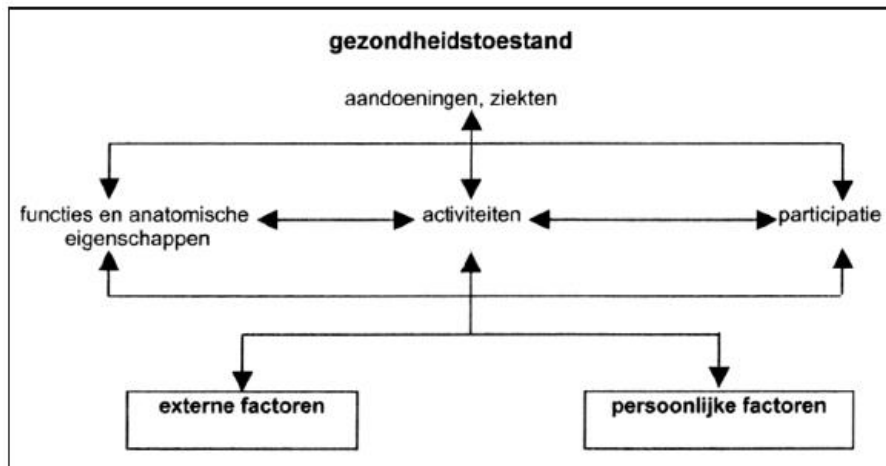
Beperkingen werden tot ver in de twintigste eeuw beschreven en geclassificeerd volgens het medische model (van der Ploeg, 2002). Volgens dit medische model werd een handicap of beperking veroorzaakt door een dysfunctie in de gezondheid van een persoon, zoals een ziekte of ongeval. Een handicap of beperking was dus een strikt persoonlijk kenmerk, en de persoon met een handicap of beperking werd verwacht zich aan te passen aan de omgeving (van der Ploeg, 2002).

Vanaf 1970 kwam er echter kritiek op dat model. Men ging over naar een sociaal georiënteerd perspectief op het functioneren van mensen met een beperking (van der Ploeg, 2002). Dit nieuwe perspectief werd gebaseerd op het werk van Patrick Fougereyrollas en collega's die in samenwerking met het toenmalige ICIDH (International Classification of Impairment, Disability and Handicaps) het zogenaamde *handicapcreatiemodel* (1995) ontwikkelden. In dit model wordt er uitgegaan van een cultureel creatieproces van handicaps. Een handicap of beperking wordt niet meer gezien als een alleenstaande, persoonsgebonden zaak.

Binnen het handicapcreatiemodel baseert men zich op het idee van een handicapsituatie die het gevolg is van een interactie tussen persoonskenmerken en de omgeving (Fougereyrollas, 1995). De handicapsituatie doet zich voor wanneer er onvoldoende afstemming is tussen een persoon en zijn/haar omgeving.

1.3 ICF-kader

Naast het handicapcreatiemodel speelt ook het ICF-kader een belangrijke rol in de evolutie van beeldvorming van personen met een beperking. De ICF classificatie werd opgesteld door de Wereldgezondheidsorganisatie (WHO) en heeft als doel de communicatie en omkadering van gezondheid en gezondheid gerelateerde levensdomeinen te standaardiseren (WHO, 2002). Het menselijk functioneren wordt geclassificeerd volgens twee overkoepelende thema's: “functioneren” en “externe en persoonlijke factoren” (WHO, 2002). Deze twee thema's kunnen elk worden ingedeeld in twee componenten (zie Figuur 1).



Figuur 1 De opdeling van menselijk functioneren volgens het ICF-kader

Door de focus op gezondheid en functioneren, is het ICF-kader een breed kader. Elke component wordt neutraal omschreven en kan zowel positieve als negatieve implicaties bevatten. Er wordt immers niet meer gekeken naar handicaps of beperkingen als gevolg van een medische dysfunctie, waardoor mensen met een handicap of beperking niet langer in een aparte categorie terechtkomen. De nadruk ligt niet meer op de beperking, maar op de mogelijkheden tot functioneren en participeren die er (nog) wel zijn (WHO, 2002).

De meerwaarde van dit model ligt in het opnemen van de omgeving, die in interactie staat met de persoon met een beperking. Deze nieuwe manier van classificeren heeft als gevolg dat er nu beter gekeken kan worden naar de noden en mogelijkheden die mensen met een beperking hebben op vlak van functioneren en participeren in interactie met de omgeving. Op die manier kunnen ook de effectiviteit en efficiëntie van aanpassingen in de omgeving geëvalueerd worden in bijvoorbeeld inclusief hoger onderwijs.

De juridische evolutie naar meer inclusie heeft samen met deze nieuwe kijk op personen met een beperking een belangrijke rol gespeeld in de ontwikkeling van inclusief hoger onderwijs. De maatschappij stelt zich meer open voor personen met een handicap. Juridische maatregelen en de verschuiving in beeldvorming ondersteunen deze ontwikkeling, waardoor het mogelijk is om de omgeving aan te passen aan de noden van alle personen.

De ontwikkeling van inclusief hoger onderwijs kan verder worden uitgediept aan de hand van het model van Bronfenbrenner (1977). In dit model zien we ontwikkeling, waar onderwijs een belangrijke rol in speelt, als een samenspel van het individu met zijn of haar onmiddellijke en ook ruimere omgeving.

1.4 Inclusief onderwijs vanuit een ecologisch perspectief

Het concept van een handicapcreatiemodel, het ICF-kader en het daaraan gekoppelde idee van inclusief hoger onderwijs kunnen worden gekaderd binnen het ecologisch model van Bronfenbrenner (1977). Vanuit dit model wordt er gekeken naar de dynamiek tussen de persoon en zijn omgeving en de rol die deze dynamiek speelt in iemands ontwikkeling. De omgeving wordt hierbinnen het “ecologische systeem” genoemd. Volgens dit model

worden ontwikkeling en socialisatie beïnvloed door de verschillende ecologische systemen en de interactie van een individu met deze systemen (Petry, Ghesquière, Jansen & Vanhelmont, 2013).

Als we dit vertalen naar inclusief hoger onderwijs, stellen we vast dat studeren en ontwikkelen dynamische, niet-lineaire processen zijn die tot stand komen in nauwe relatie met een complexe omgeving, waarbinnen zich veelvuldige interacties afspelen. De interactie van de persoonskenmerken met de omgeving wordt steeds complexer, waardoor ontwikkeling tot stand komt. Het is dus belangrijk om de context waarin deze activiteiten zich afspelen te exploreren en te begrijpen. Het ecologisch model van Bronfenbrenner beschouwt twee soorten contexten: de directe en indirecte context. Deze contexten bestaan rondom het individu. In het kader van dit onderzoek is het individu een student met een functiebeperking (zie Figuur 2).

In de directe context van een individu bevinden zich proximale processen. Deze processen zijn rechtstreekse interacties tussen een student en de personen, objecten en symbolen in zijn directe context zoals vrienden (met of zonder een functiebeperking), studentenbegeleiders, of docenten. Invloeden van minder nabije omgevingsfactoren die niet voortkomen uit de directe context van een individu, worden distale processen genoemd. Hier gaat het onder andere over het beleid dat een universiteit voert in verband met redelijke aanpassingen (Peters, 2002). Deze hebben een effect op de student, aangezien ze de kwaliteit of impact van de proximale processen beïnvloeden. Dit betekent dat het beleid van een instelling voor hoger onderwijs bijvoorbeeld een invloed uitoefent op de mate waarin een docent rekening houdt met studenten met specifieke onderwijsnoden (Bronfenbrenner, 1977).

Een verdere opbouw van het ecologisch model gebeurt volgens verschillende concentrische omgevingssystemen: het micro-, meso-, en macroniveau. De omgeving wordt opgedeeld in deze omgevingsstructuren van dichtst bij het individu (microniveau) tot het meest veraf van het individu (macroniveau). Het onderscheid wordt gemaakt door de graad van participatie van een persoon, met andere woorden hoe betrokken de persoon is in het systeem (Härkönen, 2007). In onderstaande toelichting wordt eerst ingegaan op deze verschillende niveaus. Vervolgens worden enkele belangrijke begrippen met betrekking tot het thema inclusief hoger onderwijs gekaderd binnen dit ecologisch model.

1.4.1 Microsysteem, de leeromgeving

Het *microsysteem* wordt beschreven als de onmiddellijke omgeving van de studenten met een functiebeperking. Men heeft binnen dit niveau rechtstreeks contact met de actoren in de omgeving en is dus een actieve participant. Er is plaats voor interpersoonlijke en bidirectionele relaties met studentenbegeleiders, vrienden en anderen (Bronfenbrenner, 1977). De persoonskenmerken van het individu en van andere individuen in de omgeving interageren met elkaar en beïnvloeden de reacties van de tegenpartij (Bronfenbrenner, 1977). In hoger onderwijs gaat dit over de leeromgeving: de student met een functiebeperking, de docent en de medestudenten. Zij hebben elk hun eigen profiel met bepaalde achtergrondkenmerken en hebben ieder een visie op inclusief onderwijs.

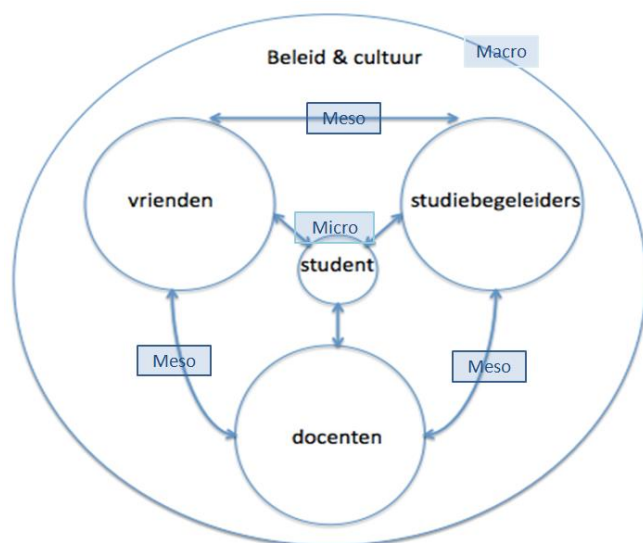
1.4.2 Mesosysteem, interacties binnen de leeromgeving

Het *mesosysteem* is de volgende laag in het ecologisch model. Op dit niveau situeren we de relaties tussen verschillende omgevingen waarin het individu zich bevindt. Het gaat op

dit niveau dus om de relaties tussen de microsystemen (Bronfenbrenner, 1977). Binnen ons onderzoek zou het op dit niveau dan bijvoorbeeld gaan om bijkomende professionalisering van de docenten door de studiebegeleiders over een thema zoals leerstoornissen of autismespectrumstoornissen.

1.4.3 Macrosysteem, sociale en culturele invloeden

Het systeem dat zich het meest veraf van de persoon bevindt, is het *macrosysteem*. Dit beschrijft de brede sociale context of de cultuur die de voorgaande niveaus omvat en doordringt (Härkönen, 2007). De onderwijsinstelling zelf, met haar visie en missie, alsook de onderwijswetgeving zijn hier voorbeelden van.



Figuur 2. Het ecologisch model van Bronfenbrenner en inclusief hoger onderwijs

Het ecologisch model van Bronfenbrenner maakt duidelijk dat ontwikkeling niet enkel persoonsafhankelijk is. Om als persoon volledig te ontplooiën en alle kansen in de maatschappij te gebruiken, is er een complexe interactie van het individu en zijn omgeving nodig, zoals ook het ICF-kader vooropstelt. Inclusief hoger onderwijs houdt rekening met de onderwijsnoden van studenten met een functiebeperking.

1.5 Inclusief hoger onderwijs

1.5.1 Student met een functiebeperking

Definitie codex

Binnen inclusief hoger onderwijs staan de studenten (met en zonder een functiebeperking) centraal. Zij zijn het middelpunt van hun persoonlijke ontwikkeling binnen het ecologisch model van Bronfenbrenner. Studenten met een functiebeperking worden in de Codex Hoger Onderwijs (2013) als volgt omschreven: “*studenten met langdurige fysieke, mentale*

of zintuiglijke beperkingen die hen in wisselwerking met diverse drempels kunnen beletten volledig, effectief en op voet van gelijkheid met andere studenten te participeren aan het hoger onderwijs” (Art. II.221).

Classificatie functiebeperkingen

Gelijkaardig aan de bovenstaande definitie kan er voor de beschrijving van functiebeperkingen ook gebruik gemaakt worden van het ICF-kader. Gebaseerd op deze de classificatie volgens ICF heeft de VLOR (2009) een opdeling van functiebeperkingen gemaakt met acht subgroepen:

1. motorische functiebeperking (vb.: een student in een rolstoel of met spina bifida)
2. visuele functiebeperking (slechtziendheid of blindheid)
3. auditieve functiebeperking (slechthorendheid of doofheid)
4. chronische ziekte (vb.: epilepsie of diabetes)
5. leerstoornissen (vb.: dyslexie of dyscalculie)
6. psychiatrische functiebeperking (waaronder ook ontwikkelingsstoornissen, vb.: autismespectrumstoornis of ADHD)
7. meervoudige functiebeperking (een combinatie van de voorgaande)
8. overige

Prevalentie

De prevalentie van studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs is de laatste jaren toegenomen (SIHO, 2009; Steunpunt Diversiteit en Leren, 2012). Dit heeft onder andere te maken met een algemene stijging van het aantal inschrijvingen in het hoger onderwijs. Waar er in 2007 sprake was van 175 228 ingeschrevenen op 31 oktober, waren er afgelopen academiejaar 2013-2014 al 229 923 ingeschrevenen. Dit is een stijging van maar liefst 31% (Vlaamse Overheid, 2009, 2013).

In een onderzoek van Boulanger (2013) gaf 14.8% van de bevroagde studenten aan dat het aantal een functiebeperking te hebben. De grootste groep hiervan bestond uit studenten met een leerstoornis (40.8%). In aflopende volgorde van voorkomen waren er in de populatie ook psychische functiebeperkingen, chronische ziekten, visuele functiebeperkingen, meervoudige functiebeperkingen, fysieke functiebeperkingen, andere functiebeperkingen en auditieve functiebeperkingen aanwezig. De meerderheid (60,1%) van de studenten met een functiebeperking registreerde zich, volgens Boulanger (2013), niet als zodanig aan zijn of haar onderwijsinstelling.

Ook volgens het Steunpunt Diversiteit & Leren (2012) bestaat de grootste categorie uit studenten met een leerstoornis zoals dyslexie of dyscalculie. Uit het Studentenmonitor-onderzoek in Vlaanderen (Departement Onderwijs en Vorming, 2009) blijkt eveneens dat studenten met één of meerdere leerstoornissen de grootste groep uitmaken, met 38% van de studenten in een universitaire opleiding en 44% in een opleiding aan een hogeschool.

1.5.2 Omgeving

Redelijke aanpassingen

Om inclusie na te streven kunnen Vlaamse studenten tot en met het secundair onderwijs een beroep doen op geïntegreerd onderwijs. De Geyter (2004) beschreef geïntegreerd onderwijs als volgt:

“Het geïntegreerd onderwijs (basis, secundair, hoger) is een samenwerkingsvorm tussen het gewoon en het buitengewoon onderwijs. Het is bedoeld om leerlingen met een handicap en/of leer- en opvoedingsmoeilijkheden tijdelijk of permanent, gedeeltelijk of volledig de lessen of activiteiten te laten volgen in een school voor gewoon onderwijs, met hulp vanuit een school voor buitengewoon onderwijs die daartoe aanvullende lestijden en/of aanvullende uren krijgt en via het werkings-budget een integratietoelage of –krediet krijgt.” (De Geyter, 2004, p. 11).

Om de leeromgeving binnen het hoger onderwijs op de specifieke noden van de student met een functiebeperking af te kunnen stemmen werden *redelijke aanpassingen* in het leven geroepen.

Een redelijke aanpassing wordt omschreven als “*elke concrete maatregel, van materiële of immateriële aard, die de beperkende invloed van een onaangepaste omgeving op de participatie van een persoon met een handicap of beperking neutraliseert*” (Vlaamse Overheid, 2008).

Redelijke aanpassingen zorgen voor afstemming tussen het meso- en macroniveau (de onderwijsinstelling en de samenleving) en het microniveau van de student. Het effect van een onaangepaste (school)omgeving waarmee een persoon met een functiebeperking te maken heeft wordt zo veel mogelijk geneutraliseerd. Door middel van deze redelijke aanpassingen moet de student op een gelijkwaardige manier onderwijs kunnen volgen (Interfederaal Gelijkekansencentrum, 2008).

Volgens het Centrum voor Gelijke Kansen en Racismebestrijding (2013) moeten redelijke aanpassingen aan 4 criteria voldoen:

- Tegemoetkomen aan de *ondersteuningsbehoeften* van de student: de aanpassingen moeten op maat van de behoeften van de student zijn. Het is dus niet de bedoeling dat men per functiebeperking een vaste lijst van redelijke aanpassingen volgt.
- Toelaten dat de student op zijn *eigen niveau* kan deelnemen aan dezelfde activiteiten. Het is immers de bedoeling dat de student deelneemt aan de gewone maatschappij en onderwijsleeromgeving, mits enkele aanpassingen. Het idee dat de student kan deelnemen aan *dezelfde* activiteiten is dus erg belangrijk.
- Toelaten dat hij of zij zo *zelfstandig* mogelijk kan werken: autonomie is een belangrijke factor voor het welbevinden van studenten.
- De *veiligheid* van de student garanderen en zijn of haar waardigheid respecteren: dit hangt samen met het tweede criterium. De redelijke aanpassingen mogen niet stigmatiserend of uitsluitend werken.

Het woord *redelijk* doelt hier op het niet disproportioneel zijn van de aanpassing. Hierbij wordt een kosten-batenanalyse gemaakt. Zo spelen de kostprijs, organisatorische impact, en verwachte frequentie van gebruik allemaal mee in de uiteindelijke beslissing tot de toekenning van een aanpassing. Daarnaast mag de aanpassing ook geen afbreuk doen aan de essentieel te bereiken eindcompetenties. Het is bijvoorbeeld niet opportuun om spellingssoftware te gebruiken voor een opleidingsonderdeel zoals Nederlandse spelling en grammatica (Codex Hoger Onderwijs, 2013).

Redelijke aanpassingen in het hoger onderwijs worden vooral als onderwijs- en examenfaciliteiten aangeboden. Dit zijn aanpassingen specifiek toegepast op het studeren in hoger onderwijs. Deze moeten ervoor zorgen dat knelpunten bij het volgen van lessen of het afleggen van examens verminderen of wegvallen. Voorbeelden van redelijke aanpassingen zijn voorleessoftware, het gebruik van een computer bij examens, of extra tijd bij examens.

Sommige redelijke aanpassingen dienen aangevraagd te worden via de Cel Speciale Onderwijsleermiddelen van de Vlaamse Overheid. Deze middelen zijn voornamelijk van toepassing op studenten met een visuele of auditieve beperking. Het gaat dan bijvoorbeeld om tolkuren of studiemateriaal in brailleschrift (VAPH, 2007).

De VLOR stelt dat de barrières die deze studenten tegenkomen in de eerste plaats zoveel mogelijk moeten worden opgevangen door de aanwezige basisvoorzieningen (VLOR, 2006). Dit zijn de minimale voorzieningen die een instelling voor hoger onderwijs moet aanbieden aan haar studenten. Als deze niet voldoen kan de student individueel redelijke aanpassingen aanvragen.

Universal Design for Learning (UDL)

UDL is een concept geworteld in de architectuur. *Design for All* betekent dat gebouwen voor alle mensen toegankelijk moeten zijn. Als dit concept wordt doorgetrokken naar de hoger onderwijscontext, betekent dit dat er voorzien moet worden in flexibiliteit en mogelijke alternatieven voor de verschillende noden, leerstijlen en voorkeuren van de student. UDL gaat uit van drie principes: het aanbieden van informatie op verschillende manieren en voor verschillende zintuigen op een gestructureerde manier, actie en expressie in de omgang met de leerstof en bij het leren, en betrokkenheid van studenten en leerkrachten/docenten (SIHO, 2012).

Hoewel het de bedoeling is dat iedereen dezelfde eindcompetenties behaalt, kunnen studenten deze doelen op andere manieren bereiken. UDL moet er voor zorgen dat het onderwijs tegemoet komt aan de noden van alle studenten, ondanks een diverse studentenpopulatie. Dit kan door een meer flexibele manier van onderwijzen aan te bieden. Het curriculum zou niet specifiek mogen zijn voor studenten met functiebeperkingen: het zou net zo ontworpen moeten zijn dat het voldoet aan alle noden van het diverse publiek (SIHO, 2012).

UDL gaat er vanuit dat onderwijs op verschillende manieren en via verschillende media moet worden aangeboden. Door verschillende alternatieven om te leren aan te bieden, kunnen alle studenten hiervan genieten. UDL kan worden doorgetrokken naar het gebruik van het zorgcontinuüm, dat vooral in basis- en secundaire scholen wordt gebruikt. Dit continuüm bestaat uit verschillende fases, waarvan de eerste de *brede basiszorg* is. Het is op deze basiszorg dat UDL het meeste aanspraak maakt. Hoewel er in hoger onderwijs

niet meer wordt gewerkt met het zorgcontinuüm, is de notie van een brede basiszorg eveneens van toepassing op dit onderwijsniveau (SIHO, 2012).

Basisvoorzieningen

The *Higher Education Funding Council for England (HEFCE)* (HEFCE, 1999) omschrijft de *basisvoorzieningen* als het minimum aan voorzieningen die er in instellingen voor hoger onderwijs moeten zijn. Deze voorzieningen zijn minimaal en staan ter beschikking van studenten met en zonder functiebeperkingen. Hierdoor is het wenselijk dat deze basisvoorzieningen verder worden uitgebreid. Voorbeelden van de basisvoorzieningen zoals voorgesteld door HEFCE zijn: geschreven procedure- en beleidsreglementen betreffende onderwijs en examens, professionalisering van het onderwijssysteem en mogelijkheden tot evaluatie van het beleid. Een concreet voorbeeld van basisvoorzieningen in het hoger onderwijs is het aanbieden van de leerstof op verschillende manieren: een basistekst, gecombineerd met een mondelinge uitleg tijdens een hoorcollege en een handig schema op PowerPoint. Op die manier kunnen studenten de informatie op verschillende manieren verwerven en verwerken.

Procedures

Het informeren van studenten met functiebeperking over studeren in het hoger onderwijs begint al in het secundair onderwijs. Het is belangrijk dat leerlingen al in hun laatste jaar secundair onderwijs worden geïnformeerd dat verder studeren met functiebeperking mogelijk is en welke stappen er ondernomen moeten worden in verband met eventuele ondersteuning hiervoor.

Sommige instellingen voor hoger onderwijs raden toekomstige studenten met een functiebeperking aan om zich aan te melden voor de daadwerkelijke start van het academiejaar. Zo organiseert de KU Leuven al infosessies in verband met dyslexie vanaf eind augustus (Cel studeren met een functiebeperking, 2014). Het is belangrijk dat studenten weten op welke ondersteuning ze recht hebben en hoe de procedures hieromtrent verlopen.

Er zijn veel verschillen tussen de onderwijsinstellingen in het verloop van de aanvraagprocedure. Er zijn eveneens verschillen tussen de onderwijsinstellingen wat betreft de voorwaarden waaraan de studenten moeten voldoen. De procedure moet volgens VLOR voor transparantie en systematisering zorgen. De geadviseerde procedure tot erkenning als student met een functiebeperking staat beschreven in de "Handleiding registratie studenten met een functiebeperking en bijbehorende formulieren", die in 2009 werd uitgebracht door VLOR. In de volgende paragraaf wordt de VLOR-procedure kort samengevat.

Voor de student bestaat de aanvraag uit drie stappen:

Aanmelding (disclosure): Om redelijke aanpassingen of faciliteiten te verkrijgen, moet een student zichzelf eerst aanmelden. In de keuze om een functiebeperking al dan niet bekend te maken (disclosure), spelen verschillende factoren een rol voor de student. Deze kunnen worden opgedeeld in een structurele en een culturele component. Als de student ervoor kiest zijn functiebeperking bekend te maken, zijn er structurele voordelen: hij krijgt de mogelijkheid tot het aanvragen van ondersteuning, zoals redelijke aanpassingen. Op cultureel vlak moet de student echter rekening houden met zijn omgeving: de (negatieve) attitudes en vooroordelen over studeren met een functiebeperking die bij omstanders aanwezig kunnen zijn (Cnockaert et al., 2010).

Bij wie de student zich moet aanmelden, is afhankelijk van de instelling zelf. Dit is dikwijls duidelijk aangegeven op de website van de instellingen. Er is soms de mogelijkheid om al bij de inschrijving aan te geven of men informatie wil over studeren met een functiebeperking. Dan worden de studenten gecontacteerd door hun faculteit of de zorgcoördinator. In andere instellingen moeten studenten zelf de stap naar een zorgverantwoordelijke zetten.

Documenteren van de functiebeperking: Vervolgens moet de student zijn functiebeperking documenteren. Dit materiaal kan bestaan uit verschillende documenten, zoals een inschrijvingsbewijs bij het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap (VAPH), een GON-bewijs of een attest van erkenning van het Directoraat Generaal voor Personen met een handicap. Documentatie van een arts, psychiater of een erkend psycholoog voldoet ook.

Voor leerstoornissen gelden dezelfde documenten, maar een gemotiveerd verslag dyslexie of dyscalculie door een bevoegde arts, psychiater of psycholoog kan eveneens worden goedgekeurd. Instellingen beslissen voorlopig zelf welke attesten zij wel of niet aanvaarden. Als de student nog niet over een attest beschikt, moet hij het formulier "Attestering van de functiebeperking" (VLOR, 2009) laten invullen door een bevoegd persoon of instantie.

Assessment: Als de registratie van de functiebeperking van de student is vervolledigd, gaat men over tot de beschrijving van de noden van de student. Het begeleidingsaanbod voor de concrete handicapsituatie van de student en de bijhorende aanpassingen worden besproken tijdens een assessment. Deze bespreking gebeurt met een studiebegeleider of zorgcoördinator.

Waar de registratie voor studenten met een blijvende uitval meestal eenmalig moet gebeuren, is het noodzakelijk het assessment op regelmatige tijdstippen te herzien. Zoals besproken wordt in het handicapcreatiemodel, is de handicapsituatie veranderlijk. De noden van de student zijn contextafhankelijk en dienen dus regelmatig te worden herbekeken.

Uit de voorgaande stappen kan worden afgeleid dat deze hele procedure moeilijk en tijdrovend is. Als studenten een hertesting moeten ondergaan, kan dat voor frustratie zorgen. Sommige functiebeperkingen, zoals dyslexie en autisme, zijn immers een levenslange beperking. Er is eveneens sprake van tijdsdruk, aangezien men soms strikte deadlines moet volgen (Soetaert, 2011).

Attitudes van de onderwijsleeromgeving

Een attitude wordt beschreven als aangeleerde aanleg met betrekking tot de mate waarin een persoon positief of negatief staat tegenover andere individuen of objecten. Ze worden beschouwd als een multidimensionaal concept, bestaande uit drie componenten: een affectieve component, een cognitieve component en een gedragsmatige component (Triandis, 1971).

Persoonskenmerken zoals leeftijd en geslacht, hebben een belangrijke invloed op attitudes. Zo tonen bevindingen aan dat vrouwen positievere attitudes hebben tegenover leeftijdsgenoten met een beperking dan mannen. Jongvolwassenen hebben ook een positievere attitude tegenover leeftijdsgenoten met een beperking (Vignes et al., 2009). In theorie zouden studenten in het hoger onderwijs dus positiever moeten staan ten opzichte van studiegenoten met een beperking. Er bestaan echter vaak nog negatieve attitudes tegenover deze groep. Deze negatieve attitudes kunnen zorgen voor sociale hindernissen, waardoor de student met functiebeperking het moeilijker heeft met het opbouwen van vriendschappen en een sociaal ondersteunend netwerk (Mullins & Preyde, 2012).

Problemen met sociale aanpassing en een gebrek aan een sociaal netwerk hebben een negatieve invloed op de academische vooruitgang. Studenten die zich slecht aanpassen aan het universiteitsleven, hebben een grotere kans om studievertraging op te lopen, of zelfs om de onderwijsinstelling te verlaten zonder een diploma (Gerdes & Malinckrodt, 1994).

In een onderzoek van Broenink en Gorter (2001) meldt een deel van studenten met een functiebeperking dat ze nog op veel onbegrip van studenten en docenten stoten. Dit lijkt nog meer het geval te zijn bij studenten met onzichtbare functiebeperking, zoals leerstoornissen of psychiatrische stoornissen (Mullins & Preyde, 2012). Gebrek aan kennis over functiebeperkingen en de gevolgen ervan leidt tot onbegrip bij andere actoren in de omgeving. Murray, Wren & Keys (2008) onderzochten hoe kennis inzake leerstoornissen de attitudes van docenten beïnvloedt. In het onderzoek bevestigden docenten zelf dat ze niet genoeg kennis hadden over deze materie. Zoals verwacht, bleek dat kennis over leerstoornissen samenhangt met beter inzicht in en meer bereidheid om betere aanpassingen te voorzien.

1.6 Probleemstelling

Uit de bovenstaande beschrijving wordt duidelijk dat de laatste jaren al veel inspanningen geleverd zijn om te evolueren in de richting van inclusief hoger onderwijs. Er zijn een aantal wetgevingen en adviezen in verband met inclusief hoger onderwijs, waardoor men in Vlaanderen toewerkt naar een hoger onderwijs dat voor iedereen toegankelijk is. Er is echter nog ruimte voor verbetering, verduidelijking van de problematiek en uitdieping van lacunes in de huidige wetgeving.

Op dit moment zijn kennis en ervaringsinzichten (over onder andere het profiel van studenten met functiebeperking, de procedure om redelijke aanpassingen (RA) aan te vragen, het aanbod en gebruik van ondersteuning en de professionalisering en rol van derden) onvoldoende geïnventariseerd op een niveau dat de instelling overstijgt, wat tot frustratie bij zowel studenten, begeleiders als docenten leidt. Dergelijke informatie is

eveneens noodzakelijk, wil men van overheidswege een referentiekader ontwikkelen. Er is met andere woorden een dringende vraag naar een systematische analyse van inclusief hoger onderwijs (Vlaams doelstellingenkader inzake handicap, 2011).

Om hier iets aan te doen, dient men rekening te houden met het feit dat inclusie van studenten met een functiebeperking wordt bemoeilijkt op tenminste twee manieren:

1. Volgens de VLOR (2009) kunnen functiebeperkingen in acht subtypes worden onderverdeeld, zoals hierboven beschreven. Elk van deze subgroepen ervaart *stoornisspecifieke* functie-uitval en vereist *stoornisspecifieke redelijke aanpassingen* in het onderwijs, die volgens de VLOR actueel veelal niet worden aangeboden.
2. Ondersteuning van studenten met functiebeperkingen impliceert interactie tussen verschillende actoren. De HEFCE (1999) onderscheidt tenminste drie actoren die samen inclusief hoger onderwijs moeten realiseren: de instellingen, de overheid en de studentenpopulatie. Elk ervaren zij dagelijks sterktes en zien ze werkpunten in de ondersteuningspraktijk. Hun perspectieven moeten daarom geanalyseerd worden. De HEFCE stelt een aantal kernthema's voor: profiel van functiebeperking, aanbod en gebruik, personeelsondersteuning en procedures.

In voorliggend project betrokken wij de door de HEFCE onderscheiden actoren onderwijsinstellingen (studentenbegeleiders, directie en docenten) en studentenpopulatie (student, medestudent en docent) en concentreerden we ons op de 4 HEFCE-kernthema's.

1.7 Onderzoeksvragen

De onderzoeksvragen werden ingedeeld volgens de vier kernthema's van de HEFCE. Deze thema's zijn achtereenvolgens: (1) het profiel van studenten met functiebeperking, (2) procedures in verband met de aanvraag van ondersteuning, (3) het aanbod aan en gebruik van ondersteuning, en (4) professionalisering van het personeel en attitude van betrokken actoren.

1.7.1 Onderzoeksvragen profiel studenten met functiebeperking

- Wat is het profiel van studenten met functiebeperkingen in het hoger onderwijs?
- Tot welke VLOR-subgroep behoren ze en door welke functiebeperking worden ze gekenmerkt?
- Zijn er studenten met functiebeperkingen die zich niet bekend maken bij hun hoger onderwijsinstelling? Wat is hun profiel?
- Wat is de motivatie van studenten met functiebeperking om zich al dan niet bekend te maken bij hun hoger onderwijsinstelling?

1.7.2 Onderzoeksvragen procedure

- Hoe verloopt de aanvraag van ondersteuning?
- Aan welke (formele) voorwaarden dient een student te voldoen alvorens toegang te krijgen tot door de onderwijsinstelling aangeboden ondersteuning?
- Hoe verloopt de informatieoverdracht tussen studentenbegeleiders, docenten en andere personeelsleden?
- Welke rol speelt de regelgeving van de overheid?

1.7.3 Onderzoeksvragen aanbod en gebruik ondersteuning

- Wat zijn mogelijke redelijke aanpassingen voor studenten met functiebeperkingen in het hoger onderwijs?
- Welke redelijke aanpassingen worden het meest gebruikt?
- Op basis van welke parameters beslist een instelling om een redelijke aanpassing al dan niet uit te voeren?
- Wat is de ervaren efficiëntie/effectiviteit van redelijke aanpassingen en begeleiding volgens de verschillende actoren?
- Welke hiaten worden ervaren in de huidige ondersteuning?
- Wat is de visie van de verschillende actoren op de ondersteuningspraktijk?

In overeenstemming met de hierboven aangehaalde definitie van de Vlaamse Overheid (2008), verstaan we onder redelijke aanpassingen de exacte invulling van de basisvoorzieningen op individueel studentenniveau in het kader van studeren met een functiebeperking. Basisvoorzieningen zijn faciliteiten die een onderwijsinstelling voorziet voor haar gehele studentenpopulatie.

1.7.4 Onderzoeksvragen professionalisering personeel en attitude van betrokken actoren

- Wat is het profiel van personeel dat instaat voor de feitelijke uitvoering van de ondersteuning?
- Welke mogelijkheden tot professionalisering wensen en hebben zij?
- Wat zijn de attitudes van de betrokken actoren?
 - Wat is de visie op inclusief onderwijs en functiebeperkingen in de leeromgeving van studenten en onder deelnemende studenten?
 - Hoe ervaren de betrokken actoren elkaars attitude en rol?

2 Methoden

Voor we ingaan op de effectieve resultaten, lichten we kort de gebruikte methodologie toe. We schetsen het onderzoeksdesign (2.1), staan stil bij de verschillende methodologische stappen (2.2) en lichten de groep van participanten (actoren) toe (2.3). We sluiten af met de bespreking van de analysemethode (2.4).

2.1 Onderzoeksdesign: mixed methods

In dit onderzoek maakten we gebruik van een mixed-methods design (zie Figuur 3). We gebruikten kwantitatieve onderzoekstechnieken (online vragenlijst) ter inventarisatie en beschrijving van bestaande inzichten over studeren met een functiebeperking in het hoger onderwijs. Hierna wendden we kwalitatieve onderzoekstechnieken (focusgroepen en interviews) aan voor het genereren van inzichten ter verdieping van de kwantitatieve inventarisatie.

2.2 Participanten

Ondersteuning van studenten met een functiebeperking impliceert interactie tussen verschillende betrokkenen. De Higher Education Funding Council for England (HEFCE, 1999) onderscheidt tenminste 3 betrokkenen die samen inclusief hoger onderwijs moeten realiseren: de onderwijsinstellingen, de overheid en de studentenpopulatie. Om zoveel mogelijk verschillende perspectieven in kaart te brengen, baseerden we ons op twee van deze drie betrokkenen.

We spitsten ons onderzoek toe op de instellingen, die we beschouwen als 3 actoren binnen ons onderzoek, namelijk de studentenbegeleiders (1), de docenten (3) en de directie³ (4) van de hoger onderwijsinstelling. Als tweede betrokkene namen we de studentenpopulatie (2) onder de loep. De overheid was betrokken bij het onderzoek door haar vertegenwoordiging in de stuurgroep⁴, die beleidssuggesties formuleerde en het onderzoek nauw opvolgde.

³ Als onderzoeksteam vonden we weinig bereidwilligheid bij de actor "directielid" om deel te nemen aan dit onderzoek. We vonden slechts één casus en namen dit niet mee in de rapportage omwille van de beperkte meerwaarde.

⁴ Elk project wordt van nabij gevolgd door een stuurgroep. Die bestaat uit wetenschappelijke deskundigen, beleidsverantwoordelijken, onderwijspractici en de onderzoekers die op het betrokken project werkzaam zijn. De meeste bijsturingen gebeuren in de stuurgroep in onderling overleg

We willen hier ook gewag maken van het feit dat we niet te maken hebben met afgebakende onderzoekspopulaties (noch van de groep ‘studentenbegeleiders’ noch van de groep ‘studenten met een functiebeperking’). Omwille van deze reden kunnen we geen beroep doen op een steekproefkader. In het kwantitatief luik kiezen we voor open bevestigingen, wat aanleiding geeft tot spontane respons. Hierbij hebben we geen representativiteit nagestreefd, maar wel een eerste inventarisatie.

We baseerden ons voor het kwantitatieve luik op informatie van drie actoren, namelijk de studentenbegeleiders (Actor 1, als deel van de instellingen), de studenten met en zonder een functiebeperking (Actor 2, als de betrokkene “studentenpopulatie”) en de docenten (Actor 3, als deel van de instellingen). Voor het verdiepende kwalitatieve luik spraken we deze drie actoren opnieuw aan.

Tabel 1 Respons participanten

Kwantitatieve methode			Kwalitatieve methode		
Actor		Aantal Respondenten		Aantal FG/I	Totaal aantal participanten ³
1	Studentenbegeleiders	Online vragenlijst deel 1	Focusgroep	2 ⁴	4
		Online vragenlijst deel 2			
2	Studenten zonder fb ^{1,2}	Online vragenlijst	Interviews	14	14
	Studenten met fb	Online vragenlijst	Interviews	15	15
3	Docenten	Online vragenlijst	Focusgroep	2 ⁴	4
4	Directie	/	Interview	1	1

Noot. ¹“fb” staat voor functiebeperking

²Deze studenten geven zelf aan dat ze een functiebeperking hebben.

³Interviews vonden plaats tot we het saturatiepunt bereiken. Dit is het punt waarop een verzadiging optreedt ten opzichte van de reeds gevonden antwoorden, zodat nieuwe interviews (antwoorden) geen nieuwe informatie meer toevoegen.

⁴ De respons in deze focusgroep is laag omwille van pragmatische redenen. Er waren voldoende deelnemers ingeschreven voor de deelname. Maar wegens afmeldingen (ziekte, file en andere problemen), was de eigenlijke opkomst laag. Er werd een membercheck georganiseerd om tegemoet te komen aan de lage respons. Hierbij werden de resultaten van de focusgroepen met een beperkt deelnemers aantal afgetoetst bij de afwezige genodigden.

2.2.1 Actor 1: studentenbegeleiders

Studentenbegeleiders definiëren we als personen die beroepsmatig studenten in het hoger onderwijs ondersteunen (bijvoorbeeld ondersteuning van psychosociale aard of bij een functiebeperking), of adviseren bij studiegerelateerde kwesties zoals leermethode, studieplanning en studiekeuze (Van Dale, 2005). In onze studie richtten we ons tot alle studentenbegeleiders in het Vlaams hoger onderwijs.

2.2.2 Actor 2: studenten

We richtten ons tot studenten met een functiebeperking, die we definiëren als een student bij wie er een langdurige uitval (er is minstens 12 maanden uitval geweest en/of er is uitval van 12 maanden in de toekomst te voorzien) of blijvende uitval is op één of meerdere (lichaams)functies opgesomd in de International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF; Wereldgezondheidsorganisatie, 2001). Deze functiebeperking staat in interactie met de (leer)omgeving (VLOR, 2006).

Daarnaast richtten wij ons ook tot studenten zonder een functiebeperking in het hoger onderwijs. Deze groep wordt gedefinieerd als studenten die hoger onderwijs volgen en die niet voldoen aan de criteria om tot de aanwezigheid van een functiebeperking te besluiten.

2.2.3 Actor 3: docenten

We bevroegen onderwijzend personeel, dat gedefinieerd kan worden als al het personeel dat instaat voor de inhoud en uitvoering van het onderwijs en onderzoek binnen het hoger onderwijs (zowel in academische als professionele opleidingen) (Van Dale, 2005).

2.2.4 Actor 4: directie

Onder de vierde actor verstaan we in dit onderzoek een persoon of groep mensen die samen het besturend en beslissend orgaan zijn van een hoger onderwijsinstelling (Van Dale, 2005).

2.3 Methodologische stappen

Er werden vier methodologische stappen gezet binnen dit onderzoek, zoals afgebeeld in Figuur 3. Bij elke fase van het onderzoek werd de stuurgroep betrokken. Voor een overzicht van de respons van de verschillende bevroegde groepen, zie Tabel 1.

2.3.1 Stap 1: Bevraging studentenbegeleiders (ACTOR 1)

Ter bevraging van de studentenbegeleiders werd een online vragenlijst (kwantitatief) ontwikkeld, die de vier hoger omschreven thema's over studeren met een functiebeperking in kaart bracht:

- het profiel van een student met functie-uitval
- de procedures in verband met de aanvraag tot ondersteuning
- het aanbod en gebruik van ondersteuning
- de professionalisering van het personeel

Zoals reeds aangehaald in de literatuurstudie, werden deze thema's gebaseerd op de kernthema's uit de HEFCE-vragenlijst (1999). Deze vragenlijst, ontwikkeld door de HEFCE, bevat thema's die deels overdraagbaar zijn naar de Vlaamse context, nu nationale onderwijsstructuren in een Europese context steeds beter op elkaar afgestemd geraken. De HEFCE-vragenlijst werd voor Vlaams gebruik aangepast met aandacht voor Vlaamse thema's in functie van beleidsaanbevelingen, getoetst voor kwaliteitsgarantie en validiteit door de stuurgroep, en afgenomen bij studentenbegeleiders van alle Vlaamse hoger onderwijsinstellingen. Naast de vier kernthema's, bevroegen we nog een aantal extra context-specifieke (Vlaamse) thema's, namelijk de achtergrondkenmerken van de studentenbegeleiders en de gepercipieerde evolutie van het aantal studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs. Hierdoor kwamen in de resultaten zes thema's naar voren:

1. Achtergrondkenmerken studentenbegeleiders
2. Profiel van de studenten met functiebeperkingen
3. Procedures in verband met de aanvraag tot ondersteuning
4. Aanbod en gebruik van basisvoorzieningen
5. Personeelsondersteuning
6. Evolutie aantal studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs

Op basis van deze vragenlijst (zie bijlage 1) werden de vragenlijsten voor de andere actoren ontwikkeld.

2.3.2 Stap 2: Multi-actoren perspectief via kwantitatieve bevraging

Via de aanspreekpunten verantwoordelijk voor studenten met een functiebeperking (vermeld op de website van het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs <http://www.siho.be/aanspreekpunten>) in de verschillende hoger onderwijsinstellingen uit verschillende associaties, nodigden we studenten (met en zonder functiebeperking) en docenten uit tot deelname aan een online bevraging op basis van de vragenlijst die in de eerste stap ontwikkeld werd. We kozen voor een online bevraging omwille van de mogelijkheid om een grote groep respondenten te bereiken en op een snelle en gestandaardiseerde manier informatie over een grote hoeveelheid variabelen te verzamelen. Nadelen van deze methode houden in dat er minder begeleiding mogelijk is tijdens het invullen van de vragenlijst en minder inzicht mogelijk is in non-responsredenen of redenen voor drop-out doorheen de bevraging. Deze vragenlijsten werden voorgelegd aan de stuurgroep en getoetst op kwaliteitsgarantie en validiteit.

In de vragenlijst voor studenten werden de vier HEFCE-kernthema's eveneens bevraagd, samen met een aantal context-specifieke (Vlaamse) thema's met duidelijke aanpassing en aandacht voor studentkenmerken en studententema's. Het thema personeelsondersteuning en evolutie werd aangepast naar het thema van profiel en de mening en attitude van studenten zonder een functiebeperking inzake studeren met een functiebeperking. Voor de docenten behielden we professionalisering als vijfde thema. Waardoor we tot de volgende vijf thema's kwamen:

1. Achtergrondkenmerken studenten
2. Profiel van de studenten met functiebeperkingen
3. Procedures in verband met de aanvraag tot ondersteuning
4. Aanbod en gebruik van basisvoorzieningen en redelijke aanpassingen
5. Profiel en visie van studenten zonder functiebeperking (enkel voor studenten)
6. Professionalisering (5^{de} thema voor docenten)

De resultaten uit stap één en twee vormden de basis voor de derde stap van het methodologisch proces.

2.3.3 Stap 3: Multi-actoren perspectief via kwalitatieve bevraging

Om het verhaal achter de statistieken van stap 1 en 2 te begrijpen, selecteerden we uit elke actorgroep enkele deelnemers via purposive sampling⁵ op basis van geslacht, leeftijd en onderwijsinstelling, die we uitnodigden voor deelname aan focusgroepen of interviews.

Voor Actor 1, de studentenbegeleiders, opteerden we voor twee focusgroepen met twee deelnemende studentenbegeleiders (totaal vier deelnemende studentenbegeleiders). Voor Actor 2, de studenten (15 met en 14 zonder functiebeperking), opteerden we voor het afnemen van interviews. In een één-op-één gesprek kunnen studenten namelijk vrijer spreken over persoonlijke gevoelens en onderwerpen zonder sociale druk of inhibitie door de aanwezigheid van anderen te ervaren. Het aantal interviews ligt op het punt van saturatie. Dit is het punt waarop er uit de analyse van de interviews geen relevante nieuwe informatie meer kan worden verkregen. We beoogden hetzelfde voor de focusgroepen, maar omwille van pragmatische redenen konden we niet aan dit aantal voldoen en deden we een thematische analyse met de verdiepende data die we verzamelden. Voor de derde actor, de docenten, organiseerden we twee focusgroepen met twee deelnemers (in totaal vier deelnemende docenten). Er werd een membercheck georganiseerd om tegemoet te komen aan de lage respons. Hierbij werden de resultaten van de focusgroepen met een beperkt aantal deelnemers afgetoetst bij de afwezige genodigden. De vierde actor, directie, werd gecontacteerd aan de hand van een uitnodigingsmail gevolgd door twee herinneringsmails, maar gaf een erg lage respons (n=1).

Deze kwalitatieve verdieping gebeurde met aandacht voor de VLOR-subtypering (rekening houdend met de verschillende vormen van functie-uitval en de interactie met de leeromgeving), waarbij we doelgericht op zoek gingen naar variatie in participanten. Er werd met andere woorden gepoogd om de verschillende VLOR-groepen aan bod te laten komen binnen de interviews en focusgroepen. We hanteerden interviewleidraden met thema's, opgedeeld in clusters met richtvragen.

⁵ De online vragenlijsten uit stap 1 en 2 bevatten een clause om aan te geven of we de respondent mogen contacteren in het verdere verloop van het onderzoek.

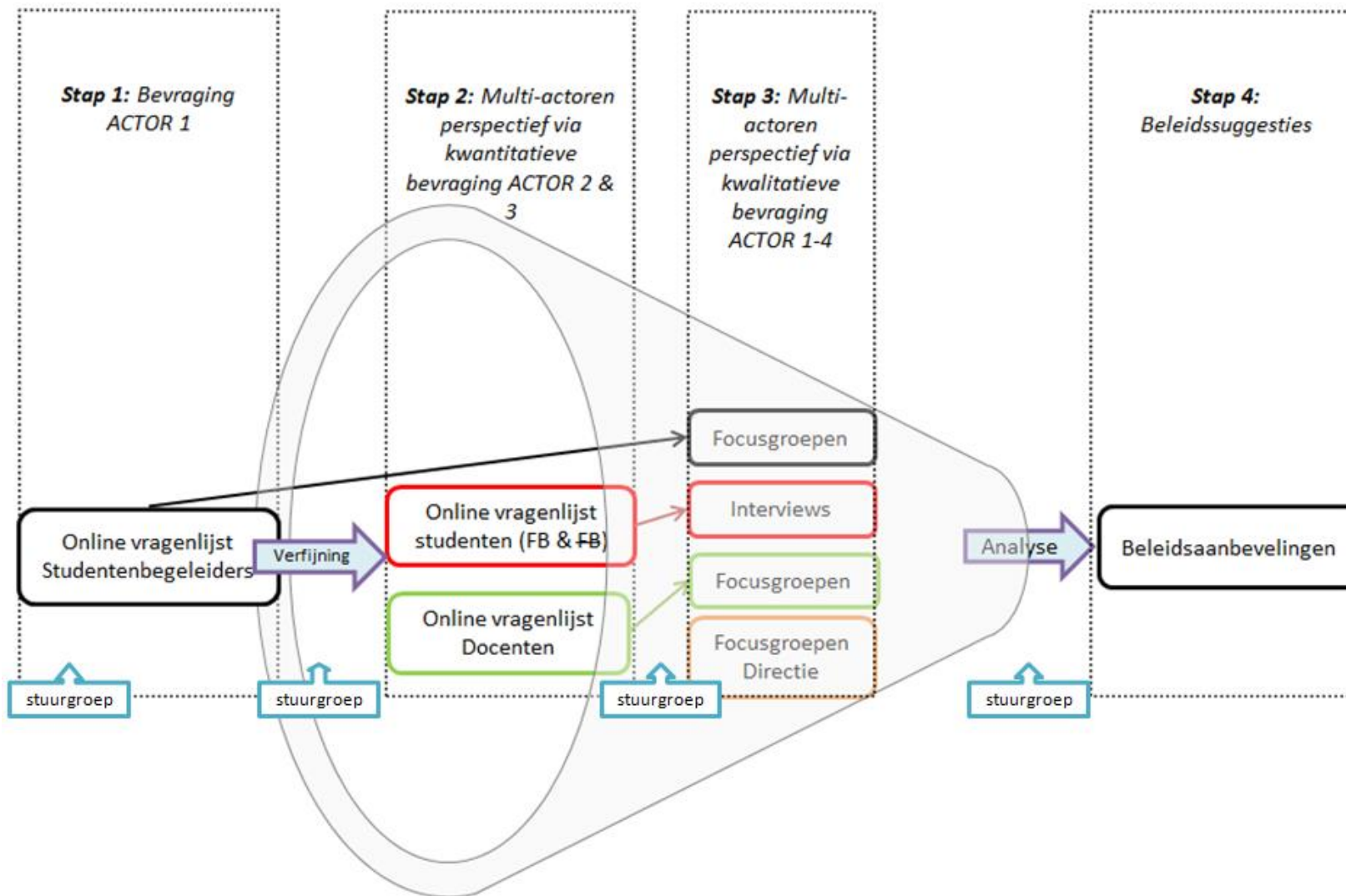
Tabel 2 Bevraagde clusters in kwalitatieve verdieping

Studentenbegeleiders, docenten en directie	Studenten
Cluster 1 Achtergrondkenmerken studentenbegeleiders	Cluster 1 Achtergrondkenmerken studenten
Cluster 2 Profiel van de studenten met functiebeperkingen	Cluster 2 Profiel studenten met een functiebeperking
Cluster 3 Procedures in verband met de aanvraag tot ondersteuning	Cluster 3 Procedure
Cluster 4 Aanbod en gebruik van basisvoorzieningen en redelijke aanpassingen	Cluster 4 Aanwezige en gebruikte basisvoorzieningen en redelijke aanpassingen
Cluster 5 Bijkomende Professionalisering	Cluster 5 Derden

Ook voor de visie van de verschillende actoren was aandacht in de interviews en focusgroepen. De kwantitatieve bevindingen werden per HEFCE-thema voorgelegd voor meer genuanceerde en diepgaande interpretatie.

2.3.4 Stap 4: Beleidsaanbevelingen

De resultaten van de kwantitatieve bevraging (stap 1 en 2) werden vergeleken met de resultaten van de kwalitatieve analyse (stap 3) en per actor samengevat. Hierop werd een aantal beleidsaanbevelingen gebaseerd.



Figuur 3. Methodologisch model

2.4 Analyse

2.4.1 Kwantitatieve inventarisatie online vragenlijsten

De verzamelde data uit de online vragenlijsten werden ingeladen in het statistische computerprogramma SPSS⁶ versie 16.0. Na data-cleaning⁷ werden de beschrijvende statistieken per thema geanalyseerd. De informatie werd weergegeven in tabellen en grafieken. Deze resultaten werden vervolgens per thema samengebracht. Gezien het exploratieve karakter van dit onderzoek, werd er aan de hand van beschrijvende statistiek geïnterpreteerd.

Na een descriptieve analyse opteerden we ervoor om een vergelijkende analyse uit te voeren voor de steekproef van studenten en docenten. Dit deden we aan de hand van een Chi-kwadraat toets. Deze gaat na of waargenomen aantallen systematisch afwijken van verwachte (of gemiddelde) aantallen, en berekent daartoe het totaal van de gewogen kwadratische afwijkingen tussen deze aantallen. Zo kunnen we globaal kijken of er verschillen zijn tussen bepaalde groepen. We deden dit voor de volgende drie variabelen:

1. Regio: dit werd gedefinieerd als provincie (Vlaams Brabant, Antwerpen, Limburg, Oost-Vlaanderen en West-Vlaanderen)
2. Opleidingsniveau: waarbij we een onderscheid maakten tussen professionele opleidingen en academische opleidingen
3. Studiegroep: waarbij we keken naar de groep humane wetenschappen, de groep wetenschap en technologie, de groep biomedische wetenschappen en de groep van andere

We rapporteren de resultaten van deze bijkomende analyse, wanneer er een significant resultaat gevonden werd. Indien er een significant resultaat gevonden werd, maar wanneer bleek dat de steekproefgrootte te gering was, opteerden we voor een Fishers Z-toets in geval van een 2X2 tabel en rapporteren we ook deze resultaten wanneer ze significant bleken te zijn.

⁶ SPSS is een statistisch computerprogramma voor de sociale wetenschappen, en de naam is een acroniem dat staat voor Statistical Package for the Social Sciences.

⁷ Data-cleaning houdt in dat fout ingegeven informatie, zoals bijvoorbeeld typfouten, wordt opgespoord en aangepast of verwijderd.

2.4.2 Kwalitatieve analyse interviews en focusgroepen

De audio- en videobestanden van de interviews en de focusgroepen werden getranscribeerd in Microsoft Word. De analyse gebeurde op basis van een à priori ontwikkelde codeboom, gebaseerd op de eerder vernoemde kwalitatieve clusters (zie bijlagen 2 en 6). Deze codeerschema's werden vervolgens gebruikt door de twee onderzoekers om de transcripten te coderen. Het coderen gebeurde met behulp van de software NVivo 10⁸, door codes toe te kennen aan relevante tekstfragmenten. De codeerschema's veranderden en ontwikkelden verder op basis van de inhoud van de transcripties.

Omwille van de geringe opkomst bij de focusgroepen van docenten en studentenbegeleiders gingen we over tot een extra analyse namelijk member checking. Dit is een directe toetsing van de bevindingen aan degenen die de informatie verschaft hebben of tot dezelfde doelgroep behoren. In ons geval legden we de resultaten voor aan de actoren ter validering. Concreet contacteerden we alle docenten, studentenbegeleiders en directieleden die zich hadden ingeschreven voor de focusgroepen maar niet aanwezig konden zijn.

⁸ QSR NVivo 10 is een softwarepakket voor kwalitatieve analyse van voornamelijk tekstuele informatie. NVivo analyseert, classificeert, en ordent de informatie op basis van codes en categorieën.

3 Resultaten

In het onderdeel resultaten worden per bevraagde actor telkens de kwantitatieve en kwalitatieve resultaten besproken en samengevat. We bespreken achtereenvolgens studentenbegeleiders, de studenten en de docenten. Het interview met het directielid wordt niet verder besproken omdat er geen nieuwe informatie uit gewonnen werd.

3.1 Studentenbegeleiders

A. Kwantitatieve resultaten

In dit deel gaan we kort in op het verloop van de bevraging en beschrijven we de resultaten per thema. De resultaten zijn verkregen op basis van een persoonlijke inschatting die de studentenbegeleiders dienden te maken. We beginnen met een eerste thema dat specifiek is voor de Vlaamse context, namelijk de achtergrondkenmerken van onze Vlaamse studentenbegeleiders. Het tweede thema dat aan bod zal komen is het profiel van de studenten met functiebeperking, waarin we studenten die zich wel registreerden als student met een functiebeperking binnen de onderwijsinstelling en de studenten die zich niet registreerden beschouwen. Het derde thema betreft de procedure om ondersteuning aan te vragen. Het vierde thema omvat het aanbod en gebruik van ondersteuning, waarbinnen we ons richten op beleid en redelijke aanpassingen. Het vijfde thema is professionalisering van personeel en het zesde en laatste thema dat we behandelen is opnieuw Vlaams-specifiek: de evolutie van het aantal studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs.

Procedure online vragenlijst

Als eerste stap in de systematische analyse van het inclusief hoger onderwijs inventariseerden we de verschillende perspectieven op de zes vooropgestelde thema's (4 HEFCE, 2 Vlaamse context) via een online vragenlijst voor studentenbegeleiders. Deze vragenlijst werd ontwikkeld door het onderzoeksteam in samenwerking met de stuurgroep.

In het kader van deze vragenlijst moeten we ook vermelden dat deze studie vorm kreeg in een exploratief karakter en dat er geen steekproefkader bestaat voor de populatie van studentenbegeleiders. We beoogden een vragenlijst met spontane respons waardoor er ook ongelijke verdelingen kunnen ontstaan tussen verschillende onderwijsinstellingen.

De vragenlijst werd afgenomen in twee delen (deel 1 en deel 2) omwille van inhoudelijke en pragmatische redenen. De inhoudelijke reden omvat de mogelijkheid om de vragenlijst in te delen in enerzijds de gedecentraliseerde en anderzijds de meer centrale of instellingsoverkoepelende thema's uit de HEFCE. Het is namelijk belangrijk om bij de inventarisatie van de thema's "profiel van de studentenbegeleider", "profiel van studenten met een functiebeperking" en de persoonlijke "professionalisering" verschillen tussen onderwijsinstellingen en associaties in kaart te kunnen brengen. In het tweede deel van de

vragenlijst bevroegen we de meer centrale of instellingsoverkoepelende thema's, zoals "beleid", "procedures" en algemene "professionalisering". Het pragmatische argument betreft de enorme vraagload voor de studentenbegeleiders in het algemeen, waardoor we de twee kortere vragenlijsten konden aanbieden in plaats van één zeer lange vragenlijst.

Deze argumenten leidden tot de beslissing om de kortere, eerste vragenlijst bij zo veel mogelijk studentenbegeleiders af te nemen en het tweede algemenere stuk te laten invullen door één of twee respondenten uit de onderwijsinstelling, zoals telefonisch werd besproken met de aanspreekpunten voor studenten met een functiebeperking (SIHO).

Vragenlijst

Het eerste deel van de vragenlijst (zie bijlage 1) omvatte voornamelijk items ter inventarisatie van de aanwezigheid van verschillende functiebeperkingen in het hoger onderwijs. Meer concreet bestond deze vragenlijst uit de volgende thema's: (1) achtergrondkenmerken studentenbegeleiders, (2) profiel van de student met functiebeperking en (6) evolutie aantal studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs. Vragenlijst deel 1 werd in december 2013 verspreid via Qualtrics⁹ over alle aanspreekpunten voor studenten met een functiebeperking (SIHO) ter doormailing naar hun studentenbegeleiders. Alle Vlaamse hoger onderwijsinstellingen werden hierin betrokken.

Het tweede deel van de vragenlijst bevatte voornamelijk items die binnen het hoger onderwijs centraal georganiseerd worden, zoals het beleid betreffende studeren met een functiebeperking in het hoger onderwijs. Vragenlijst deel 2 bevatte de volgende thema's: (3) procedures in verband met de aanvraag tot ondersteuning, (4) aanbod aan en gebruik van basisvoorzieningen en (5) personeelondersteuning. Vragenlijst deel 2 werd in februari 2014 verspreid via Qualtrics naar het aanspreekpunt voor studenten met een functiebeperking (SIHO). Opnieuw werden alle Vlaamse hoger onderwijsinstellingen betrokken.

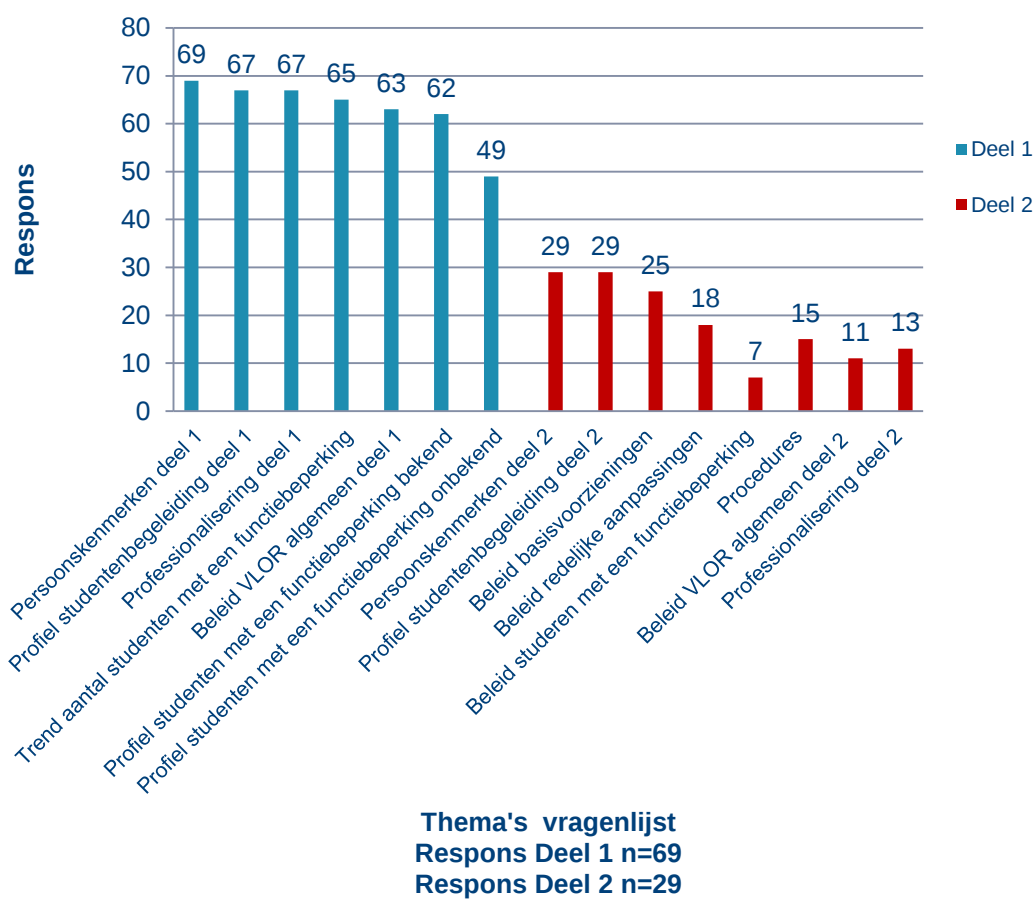
Respons

In totaal openden 94 studentenbegeleiders de eerste vragenlijst en heeft 73% van hen (n=69) hem ook effectief ingevuld. Drieënveertig studentenbegeleiders openden de tweede vragenlijst en 67% van hen (n=29) vulde de vragenlijst ook in. We ontvingen voor geen van de vragenlijsten respons vanuit Groep T (nu onderdeel van UC Leuven) en Transnationale Universiteit Limburg. Wat betreft de eerste vragenlijst, ontvingen we de meeste respons vanuit de Hogeschool PXL (n=9; 13%) en vanuit Hogeschool Gent (n= 7; 10%). Wat betreft de tweede vragenlijst ontvingen we de meeste respons vanuit Karel de Grote hogeschool (n=6; 9%) en Hogeschool Universiteit Brussel (n=4; 6%) (zie Figuur 5).

In Figuur 4 wordt de respons per thema weergegeven. Voor de delen "persoonskenmerken", "het profiel van de studentenbegeleiding" en "professionalisering" was er het meeste respons (n=69-67), deze thema's zaten in vragenlijst deel 1. De minste respons kregen we op de delen "professionalisering deel 2", "beleid VLOR" en "algemeen

⁹ Qualtrics is webgebaseerde survey-software waarmee eenvoudig vragenlijsten online ontworpen en afgenomen kunnen worden.

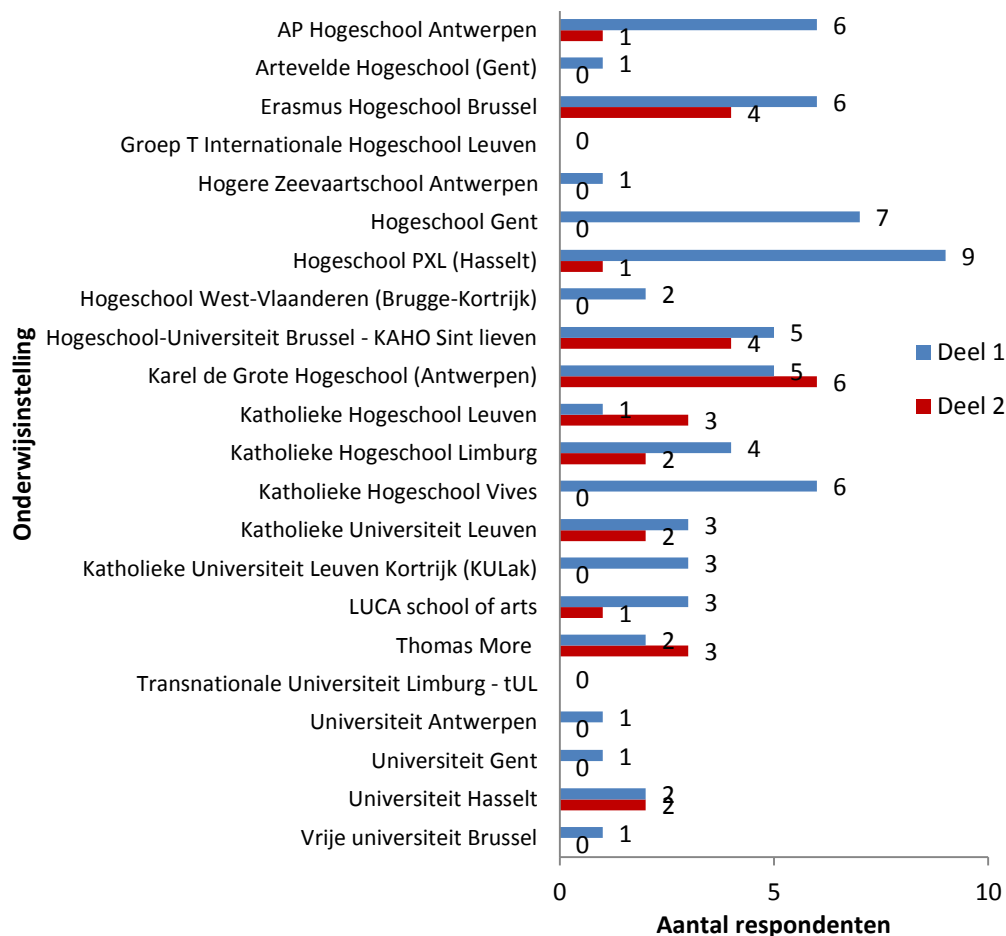
beleid rond studeren met een functiebeperking”.



Figuur 4. Respons studentenbegeleiders vragenlijst deel 1 en 2

Deelname per onderwijsinstelling

De vragenlijsten werden verspreid over alle aanspreekpunten voor studenten met een functiebeperking¹⁰ (ter verspreiding onder hun studentenbegeleiders) over 22 instellingen voor hoger onderwijs. Onderstaande grafiek (Figuur 5) geeft de spreiding weer over de verschillende onderwijsinstellingen. Niet-responderende instellingen kregen achtereenvolgens twee e-mails als herinnering toegestuurd, waarna er ook nog telefonisch contact werd opgenomen met de aanspreekpunten.



Figuur 5. Respons per onderwijsinstelling - studentenbegeleiders

We ontvingen voor beide vragenlijsten geen respons vanuit Groep T (nu onderdeel van de fusiehogeschool UC Leuven Limburg) en Transnationale Universiteit Limburg. Wat betreft de eerste vragenlijst, ontvingen we de meeste respons vanuit de Hogeschool PXL (n=9; 13%¹¹) en vanuit Hogeschool Gent (n= 7; 10%). Wat betreft de tweede vragenlijst ontvingen we meeste respons vanuit Karel de Grote hogeschool (n=6; 9%), Hogeschool Universiteit Brussel-Katholieke Hogeschool Sint-Lieven ¹²(n=4; 6%).

¹⁰ Lijst met aanspreekpunten opgesteld door SIHO en verkrijgbaar via <http://www.siho.be/aanspreekpunten/>

¹¹ Percentages van kleine aantallen worden afgerond, zonder decimalen.

¹² Nu bekend als Odisee

Deze respons werd aangevuld door studentenbegeleiders uit de AP Hogeschool Antwerpen, Hogeschool PXL, Katholieke Hogeschool Leuven, Katholieke Hogeschool Limburg, KU Leuven, LUCA School of Arts, Thomas More en de Universiteit Hasselt.

Daarnaast keken we ook naar de spreiding van de respons op basis van de verschillende onderwijsgroepen, namelijk de groep humane wetenschappen, de groep wetenschap en technologie en de groep van de biomedische wetenschappen. Hieruit bleek dat de groep van humane wetenschappen het meest vertegenwoordigd (62%) was. Daarop volgt de groep van wetenschap en technologie met 15%. De groep van biomedische wetenschappen kwam maar in 5% van de gevallen voor.

3.1.1 Achtergrondkenmerken studentenbegeleiders

Het eerste thema handelt over de achtergrondkenmerken van de studentenbegeleiders in de Vlaamse context. Binnen dit thema bekijken we de persoonskenmerken en het profiel van de studentenbegeleider.

3.1.1.1 Persoonskenmerken studentenbegeleiders

Binnen het eerste thema bespreken we de persoonskenmerken van de studentenbegeleiders, beginnend met hun geslacht en leeftijd. Daarna gaan we in op het hoogst behaalde diploma en de werkervaring waarover de studentenbegeleiders beschikken. Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 1 (n=69).

3.1.1.2 Geslacht en leeftijd

Uit de bevraging komt naar voren dat de meerderheid (n=59, 86%) van de studentenbegeleiders vrouwelijk is. De respondenten zijn gemiddeld 32.7 jaar oud en de meerderheid (n=23, 33%) werd geboren tussen 1971 en 1980 (SD=10.11).

3.1.1.3 Diploma

Van deze studentenbegeleiders behaalde 75% (n=47) een universitair diploma hoger onderwijs tegenover 25% (n=21) studentenbegeleiders die een niet-universitair diploma hoger onderwijs behaalden.

Als we verder kijken naar het diploma dat ze daar behaalden (zie Tabel 3 en Tabel 4), kwam voor de bachelorsdiploma's naar voren dat de meerderheid beschikte over een diploma bachelor secundair onderwijs (n=4, 19%). Voor de masterdiploma's zagen we een hoog aantal personen met het diploma klinische psychologie (n=13, 19%) en het diploma pedagogische wetenschappen (n=7, 10%).

Tabel 3 Behaald diploma bachelor studentenbegeleiders

Diploma bachelor	Frequentie ¹
Lerarenopleiding/ bachelor secundair onderwijs	4
Ergotherapie	3
Sociaal werk	2
Orthopedagogie	2
Onderwijs	2
Niet gespecificeerd	2
Vroedkunde	1
Muziek	1
Maatschappelijk werk	1
Kinesithherapie	1
Fotografie	1
Film	1

Nota's. ¹respons bachelorsdiploma n = 21

Tabel 4 Behaald diploma master studentenbegeleiders

Diploma master	Frequentie ¹
Psychologie (klinisch)	13
Pedagogische wetenschappen	7
Toegepaste economische wetenschappen	4
Biologie	2
Communicatiemanagement/wetenschappen	2
Educatieve studies	2
Moraalwetenschappen	2
Psychologie (school)	2
Sociale agogiek	2
Biomedische wetenschappen	1
Criminologische wetenschappen	1
Elektronica	1
Germaanse filosofie	1
Geschiedenis	1
Medisch sociale wetenschappen	1
Mental health care	1
Politieke en sociale wetenschappen	1
Psychologie (arbeid en organisatie)	1
Sociaal werk	1
Tandheelkunde	1

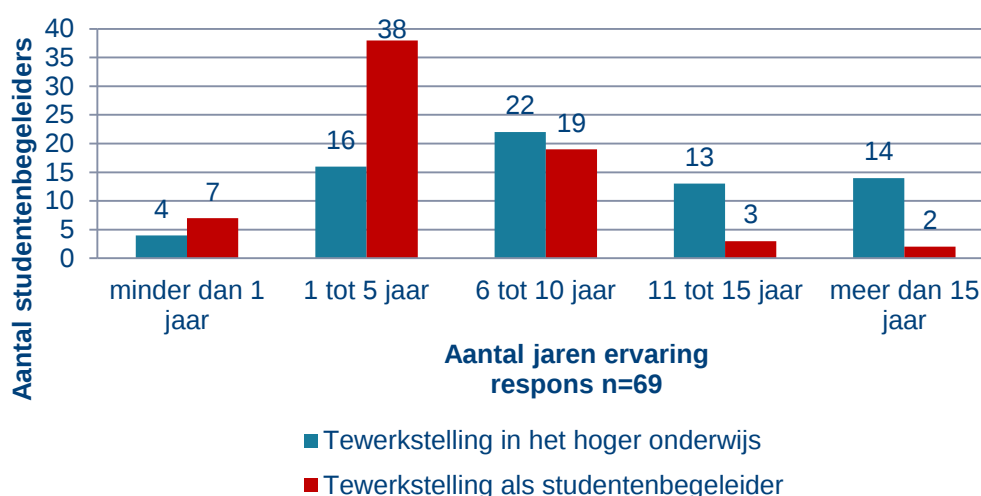
Nota's. ¹ respons masterdiploma n= 47

Daarnaast rapporteerden de studentenbegeleiders nog enkele diploma's bijkomend bij hun hoofdopleiding. Zo vermeldden een aantal studentenbegeleiders respectievelijk nog een

“getuigschrift pedagogische bekwaamheid”, een “postgraduaat leerlingenbegeleiding”, een “niet-gespecificeerde banaba” en een “niet-gespecificeerde manama”. Tot slot ontbraken er ook zes antwoorden.

3.1.1.4 Werkervaring

Binnen de groep van studentenbegeleiders had de meerderheid (n=22; 32%) tussen de zes en de tien jaar ervaring in het hoger onderwijs. Daarnaast had meer dan de helft (n=38; 55%) van de respondenten tussen de één en de vijf jaar ervaring als studentenbegeleider (zie Figuur 6), (SD tewerkstelling in het hoger onderwijs = 9.69, SD tewerkstelling als studentenbegeleider = 1.89).



Figuur 6. Ervaring in het onderwijs en als studentenbegeleider

3.1.2 Profiel van de studentenbegeleider

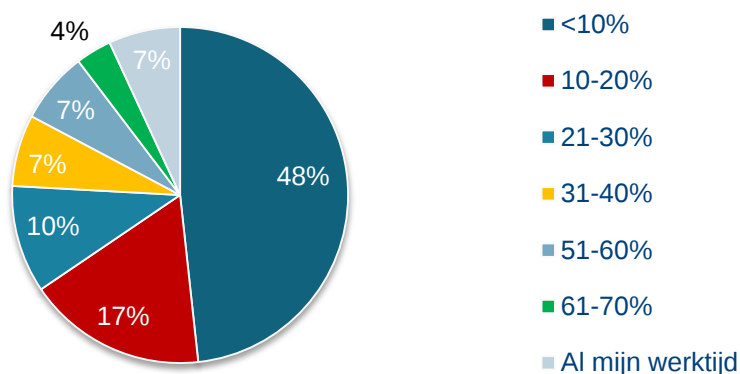
Een volgend thema is het profiel van de studentenbegeleider. Hierbij gingen we in op het niveau van tewerkstelling (centraal of decentraal), het tewerkstellingspercentage dat men besteedt aan studenten met een functiebeperking, de naamgeving van de functie en het takenpakket van een studentenbegeleider.

3.1.2.1 Niveau van tewerkstelling en tewerkstellingspercentage

Van de 69 studentenbegeleiders die deze vraag beantwoord hebben, zijn 46% (n=32) decentraal (georganiseerd per departement, faculteit of opleiding) tewerkgesteld 36% (n=25) centraal tewerkgesteld en gaf 18% (n=12) aan het antwoord op deze vraag niet te weten. (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 1, n=69)

De meeste studentenbegeleiders (n=14; 48%) gaven aan dat ze minder dan 10% van hun werktijd als studentenbegeleider kunnen investeren in studenten met een functiebeperking (zie Figuur 7). Vijf studentenbegeleiders (17%) gaven aan 10 tot 20 procent van hun werktijd als studentenbegeleider hieraan te besteden. Slechts twee studentenbegeleiders

besteedden al hun werktijd aan studenten met een functiebeperking (7%). (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 2, n=29)



Figuur 7. Percentage (%) werktijd studenten met een functiebeperking

We bekeken tevens de antwoorden per onderwijsinstelling. Alhoewel binnen een aantal onderwijsinstellingen de antwoorden van de studentenbegeleiders elkaar tegenspraken, vonden we over de verschillende actoren heen, een grote consistentie in de antwoorden.

3.1.2.2 Naamgeving functie studentenbegeleider

Binnen het domein van de studentenbegeleiding peilden we bij de bevroagde studentenbegeleiders ook naar de exacte benaming van hun functie (Tabel 5). Er werden 18 verschillende namen opgegeven. Enkele namen beschrijven eerder de dienstverlening, dienst of soort functie dan een persoonlijke functietitel. De meerderheid van de studentenbegeleiders benoemde zijn/haar functie als een coördinerende functie (coördinator, coördinatie, n=16; 23%). Daarop volgden benamingen zoals studenten- (n=11; 16%), studie- (n=11; 16%), en trajectbegeleiders (n=8; 12%). (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 1, n=69)

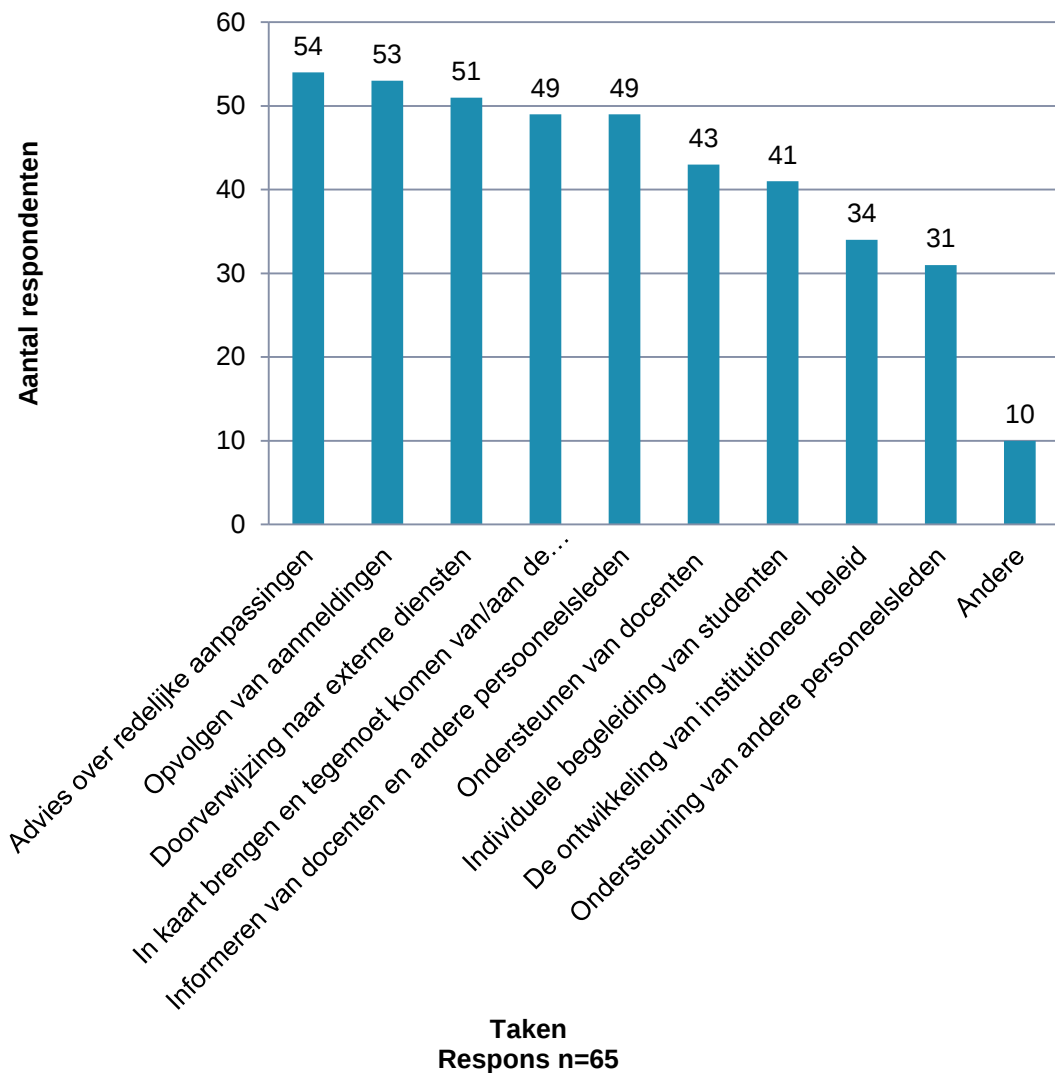
Tabel 5 Functietitels studentenbegeleiders

Exacte naam van de functie ¹	Frequentie ²	Procent (%)
Coördinator, Coördinatie, -functie	16	23.19
Studentenbegeleider	11	15.94
Studiebegeleider	11	15.94
Trajectbegeleider	8	11.59
Docent/lector	7	10.14
Zorgcoördinator	6	8.70
Ombuds(medewerker)(dienst)	5	7.25
Stafmedewerker	5	7.25
Studentenondersteuner	4	5.80
Studieloopbaanbegeleider	3	4.35
Zorgcoach	3	4.35
Aanspreekpunt studenten met een functiebeperking	2	2.90
Studiecoach, talentcoach	2	2.90
Adviseur (dienst onderwijs)	1	1.45
Medisch psychosociale dienst	1	1.45
Onderwijsbegeleider	1	1.45
Projectmedewerker diversiteit	1	1.45
Studentenpsycholoog	1	1.45

Nota's. ¹ De som van bovenstaande cijfers is niet gelijk aan het aantal respondenten. Bepaalde antwoorden bevatten meer dan één naam. ² N=69

3.1.2.3 Takenpakket

Wat betreft hun takenpakket (Figuur 8), gaven studentenbegeleiders aan dat hun functie in verband met studenten met een functiebeperking er vooral uit bestaat advies te geven over geschikte redelijke aanpassingen (n=54; 83%), aanmeldingen op te volgen (n=53; 82%) en door te verwijzen naar externe diensten (n=51, 78%). De taken "het in kaart brengen van en tegemoet komen aan de ondersteuningsnoden van studenten" (n=49; 75%) en "het informeren van docenten en ander personeel" (n=49; 75%) komen eveneens vaak voor. Het minst vaak komt "ontwikkeling van institutioneel beleid" (n=39; 60%) en "ondersteuning van andere personeelsleden" (n=31; 47%) voor (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 1, n=69)



Figuur 8. Takenpakket studentenbegeleiders – bevraging studentenbegeleiders

Wanneer werd aangegeven dat er nog andere taken behoren tot hun takenpakket (n= 10; 15%), ging dit onder andere over “beleidsondersteunend werken”, “organiseren van intervisie”, “opstellen van bijzondere contracten voor studenten met een functiebeperking” en “instaan voor heroriëntering”.

3.1.3 Inschatting van het profiel van studenten met functiebeperking

In deel 1 van de vragenlijst (n=69) inventariseerden we welke functiebeperkingen er volgens de persoonlijke inschatting van de bevroagde studentenbegeleiders voorkomen in de totale groep van studenten. Dit werd gedaan voor studenten die zichzelf bekend maken, alsook voor studentengroepen waarvan de studentenbegeleiders vermoedden dat ze zich niet bekend maken in de onderwijsinstelling of geen ondersteuning aanvragen.

3.1.3.1 *Bekend*

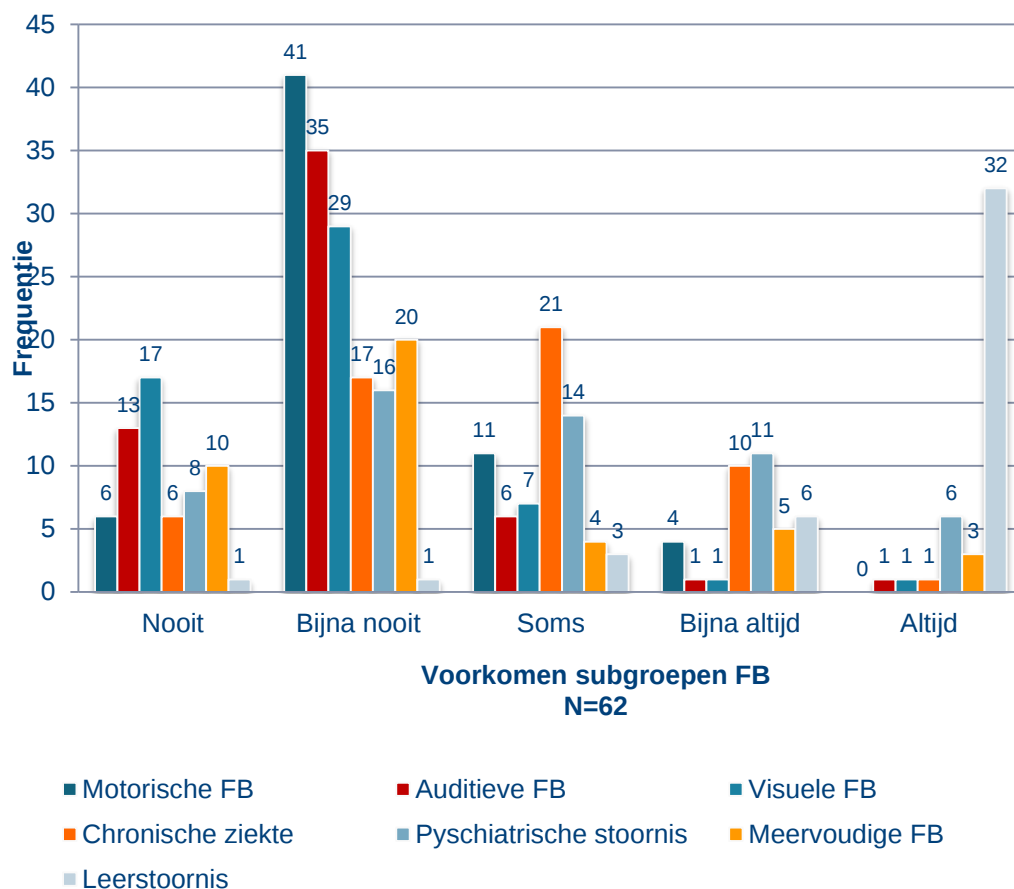
Als eerste werd er gepeild naar studenten die zich wel bekend maken in de onderwijsinstelling en ondersteuning aanvragen in het kader van een functiebeperking. We gingen na tot welke VLOR-subgroepen de studenten werden gerekend en behandelen de verschillende karakteristieken van deze doelgroepen. (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 1, n=69)

a) VLOR-subgroepen

Uit de inventarisatie van studenten die zich bekend maken stelden we vast dat de groep van leerstoornissen “altijd”¹³ voorkomt volgens 32 studentenbegeleiders (49%). Daarop volgt de groep van psychiatrische stoornissen die volgens 6 studentenbegeleiders (9%) eveneens “altijd” voorkomt.

Elf studentenbegeleiders gaven aan dat functiebeperkingen zoals een psychiatrisch label “bijna altijd” voorkomen (n=11, 18%) met daarop volgend de functiebeperkingen zoals chronische ziekten (n=10; 15%) en leerstoornissen (n=6; 9%). Samenvattend kunnen we stellen dat functiebeperkingen zoals een leerstoornis, psychiatrisch label en chronische ziekte het vaakst voorkomen volgens de studentenbegeleiders (zie Figuur 9).

¹³ Antwoordcategorieën van “nooit”, “bijna nooit”, “soms”, “bijna altijd” tot “altijd”. De resultaten worden beschreven als bepaalde functiebeperkingen die volgens deze categorieën voorkomen in de totale groep van studenten.

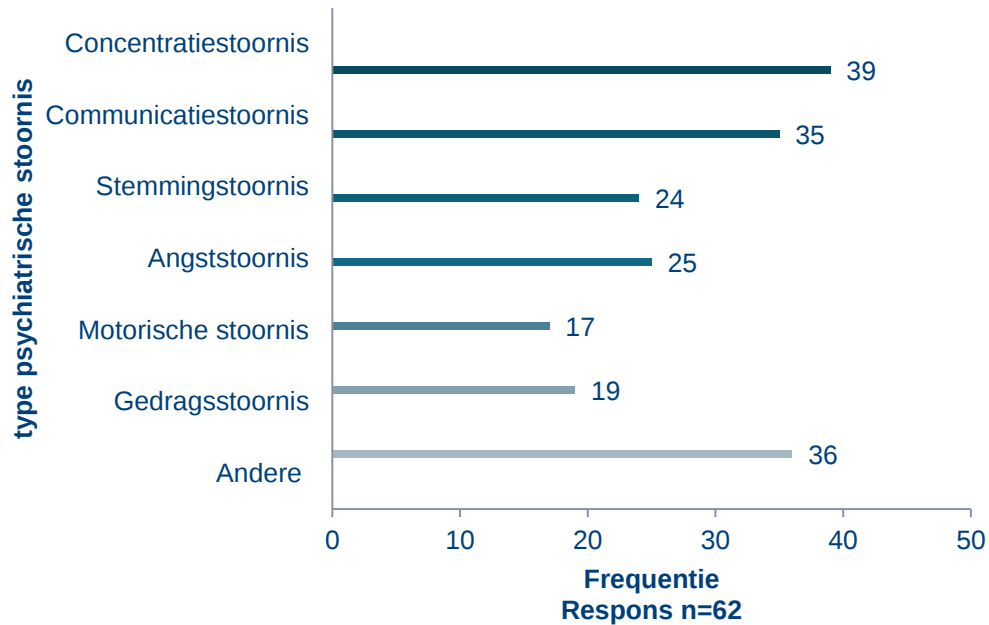


Figuur 9. Profiel: Spreiding studenten met een functiebeperking – bekend – bevraging studentenbegeleiders

Aan de andere kant zagen we dat visuele functiebeperking ($n=17$; 26%) en auditieve functiebeperking ($n=13$; 20%) volgens een vijfde tot een kwart van de studentenbegeleiders “nooit” voorkomen. Van de studentenbegeleiders die deze vragenlijst invulden gaven 41 studentenbegeleiders (63%) opnieuw aan dat motorische functiebeperking “bijna nooit” voorkomt en dat auditieve ($n=35$; 54%) en visuele ($n=29$; 45%) functiebeperkingen ook “bijna nooit” voorkomen. We stelden ook vast dat andere functiebeperkingen (functiebeperkingen die niet gespecificeerd worden door de VLOR-specificatie) volgens de studentenbegeleiders eerder bijna nooit voorkomen (zie Figuur 9).

Er werd een onderverdeling gemaakt in functiebeperkingen binnen de VLOR-subgroep van psychiatrische stoornissen. Hierbij moesten de studentenbegeleiders de zeven mogelijkheden (concentratiestoornis, communicatiestoornis, stemmingsstoornis, angststoornis, motorische stoornis, gedragsstoornis en andere) ordenen naar hun ingeschatte frequentie van voorkomen.

ADHD werd het vaakst op de eerste plaats gezet, gevolgd door communicatiestoornissen (ASS) en stemmingsstoornissen. Ook andere stoornissen¹⁴ scoorden zeer hoog (zie Figuur 10).



Figuur 10. Profiel: functiebeperking - bekende psychiatrische diagnose – bevraging studentenbegeleiders

Voor de subgroep leerstoornissen werd er ook gevraagd om een rangschikking te maken tussen “dyslexie”, “dyscalculie” en “andere leerstoornissen”. Hier kwam dyslexie op de eerste plaats (n=13), gevolgd door dyscalculie (n=13) en andere leerstoornissen (n=12).

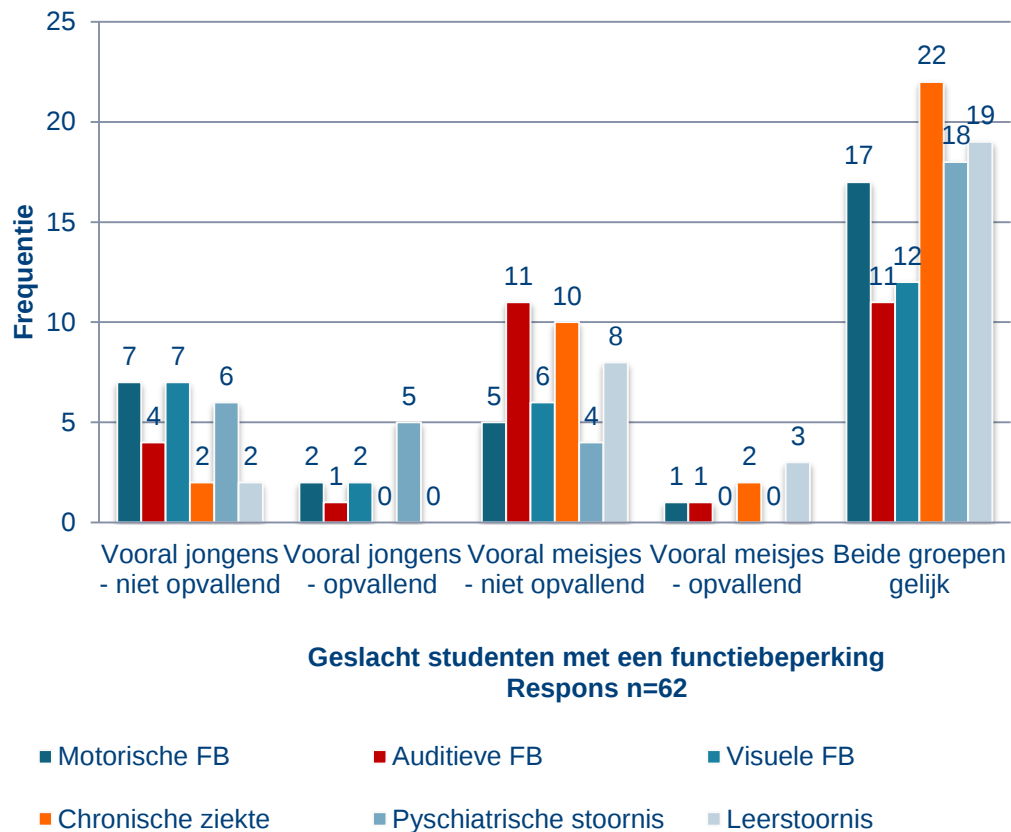
Wanneer er werd gevraagd naar het voorkomen van meervoudige functiebeperkingen werd er ook gevraagd naar de aard van deze meervoudige functiebeperkingen. Onderstaande tabel geeft deze inschatting weer. (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 1, n=69)

De combinatie van een psychiatrische functiebeperking met een leerstoornis volgens komt volgens de studentenbegeleiders het vaakst voor (n=11). Dit kan bijvoorbeeld een student met ADHD en dyslexie zijn. Daarop volgend komt de combinatie van een chronische ziekte en een leerstoornis (n=7).

¹⁴ Bij “andere” gaat het om alle niet eerder genoemde psychiatrische stoornissen.

b) Geslacht

Uit deze bevraging bleek dat de genderverdeling volgens de studentenbegeleiders voor alle VLOR-groepen gelijk is (zie Figuur 11). Vijf studentenbegeleiders (8%) gaven aan dat er opvallend veel jongens met een psychiatrisch label aanwezig lijken in hun opleiding. Er zijn tevens enkele studentenbegeleiders die aangaven dat dit ook het geval is voor motorische, auditieve en visuele functiebeperkingen.

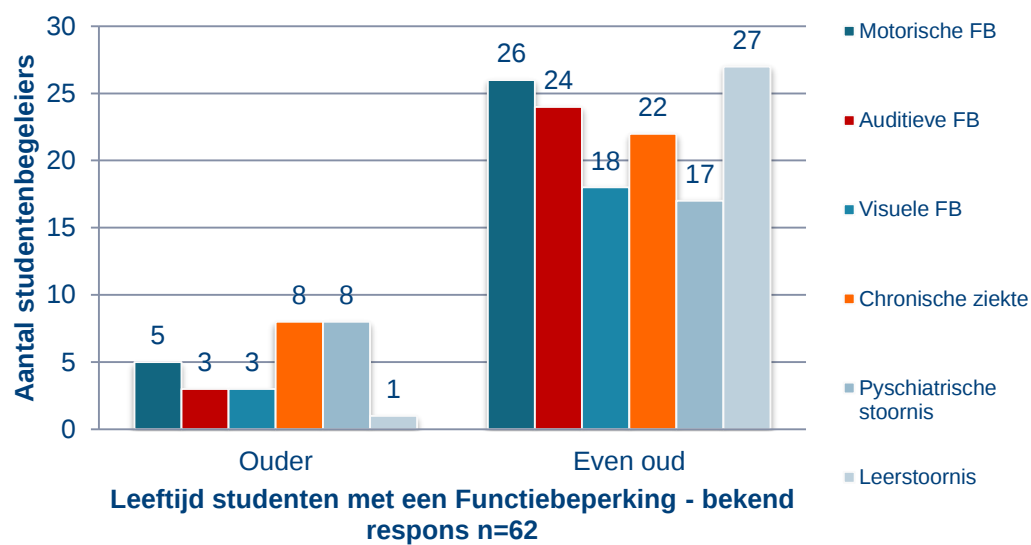


Figuur 11. Profiel: Geslacht studenten met een functiebeperking – bekend – bevraging studentenbegeleiders

c) Leeftijd

Voor alle groepen van functiebeperkingen blijkt de meerderheid van de studentenbegeleiders aan te hebben gegeven dat deze studenten even oud zijn als hun medestudenten in de opleiding (zie Figuur 12). Er werd slechts door enkele studentenbegeleiders aangegeven dat bijvoorbeeld studenten met functiebeperkingen zoals een chronische ziekte (n=8; 13%) en een psychiatrisch label (n=8; 13%) in het

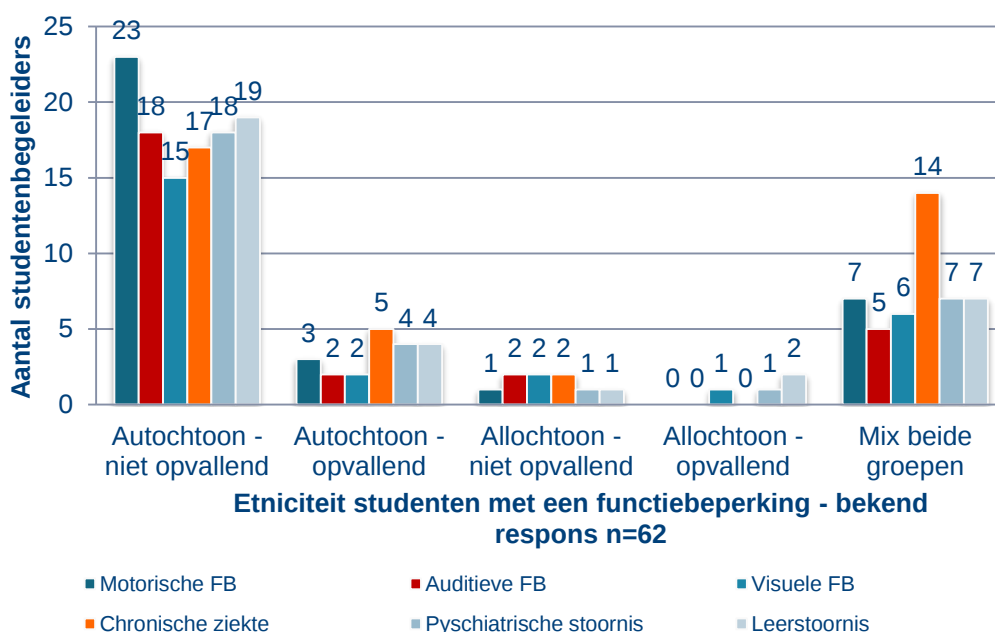
algemeen ouder zijn dan hun medestudenten. (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 1, n=69)



Figuur 12. Profiel: Leeftijd studenten met een functiebeperking – bekend – bevraging studentenbegeleiders

d) *Etniciteit*

Op het gebied van etniciteit blijkt dat studenten met een functiebeperking volgens de bevroegde studentenbegeleiders vooral autochtone studenten zijn (zie Figuur 13). Dit komt overeen met de etniciteit van de meeste studenten in de populatie binnen die opleiding. (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 1, n=69)



Figuur 13. Profiel: Etniciteit studenten met een functiebeperking – bekend – bevraging studentenbegeleiders

Vijf studentenbegeleiders gaven aan dat van de meeste studenten met een functiebeperking zoals een chronische ziekte (n=5), psychiatrisch label (n=4) of een leerstoornis (n=4), de grootste groep autochtoon is. Wanneer er allochtone studenten in hun opleiding aanmeldden met een functiebeperking, bleek dat “eerder opvallend” te zijn voor een aantal studentenbegeleiders en ging het volgens hen dan vaker over leerstoornissen (n=2), een visuele functiebeperking en een psychiatrische diagnose (n=1).

e) *Studieloopbaan*

Wanneer de studentenbegeleiders bevroegd werden over de studieloopbaan van iedere subgroep kwam naar voren dat het aantal generatiestudenten¹⁵ binnen deze doelgroep het hoogst ingeschat werd bij studenten met een auditieve functiebeperking (n=18; 29%), leerstoornissen (n=17; 27%) en motorische functiebeperkingen (n=17; 27%). Studenten met een functiebeperking zoals een chronische ziekte (n=8; 13%) of een psychiatrisch label

¹⁵ Een generatiestudent is een student die zich in een bepaald academiejaar voor het eerst inschrijft met een diplomacontract voor een professioneel of academisch gerichte bachelor in het Vlaamse hoger onderwijs. Het statuut van generatiestudent geldt voor dat volledige academiejaar.

werden vaker geschat als niet-generatiestudenten die voordien al elders ingeschreven waren. (n=8; 13%). (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 1, n=69)

Er werd ook gevraagd hoe de studentenbegeleiders de doorstroom, drop-out en instroom van de verschillende subgroepen inschatten (zie

Tabel 6). In verband met doorstroom geven de resultaten aan dat de studentenbegeleiders verwachtten dat de studenten met een functiebeperking niet vaker doorstromen dan studenten zonder functiebeperking. De meerderheid van de studentenbegeleiders wist echter geen antwoord op deze vraag.

Tabel 6 Profiel: Door studentenbegeleiders verwachte doorstroom, drop-out en uitstroom per subgroep

Ik verwacht meer doorstroom van deze groep studenten			
	Niet akkoord	Ik weet het niet	Akkoord
Motorische FB	18	24	8
Auditieve FB	16	22	4
Visuele FB	14	18	6
Chronische ziekte	19	26	4
Psychiatrisch label	17	24	3
Leerstoornis	13	20	9
Ik verwacht meer drop-out van deze groep studenten			
	Niet akkoord	Ik weet het niet	Akkoord
Motorische FB	17	25	8
Auditieve FB	14	20	8
Visuele FB	13	18	7
Chronische ziekte	8	28	13
Psychiatrisch label	2	25	17
Leerstoornis	12	25	5
Ik verwacht minder uitstroom van deze groep studenten			
	Niet akkoord	Ik weet het niet	Akkoord
Motorische FB	20	21	9
Auditieve FB	15	20	7
Visuele FB	12	16	10
Chronische ziekte	10	25	14
Psychiatrisch label	8	24	12
Leerstoornis	16	21	5

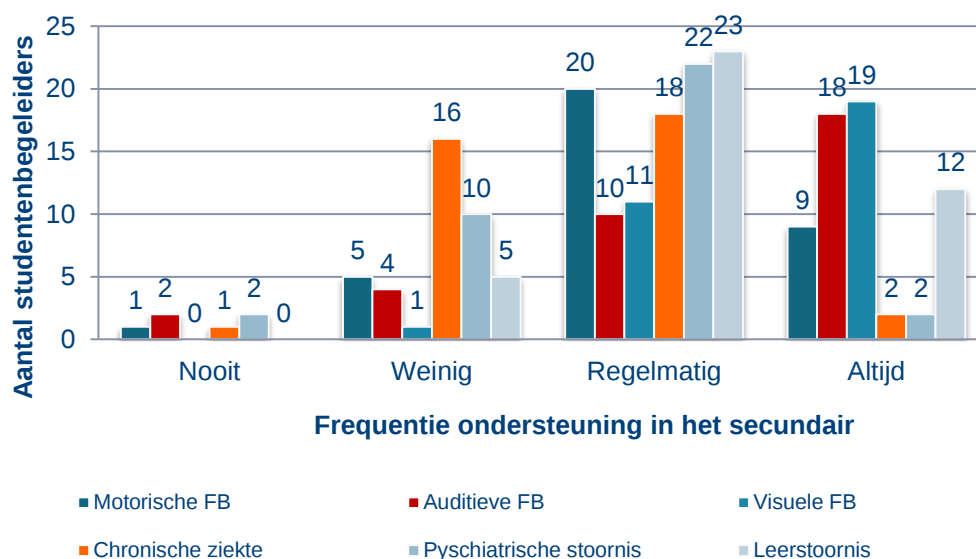
Nota's. ¹ n= 62

In verband met de verwachtingen inzake drop-out van de verschillende subgroepen geven de resultaten aan dat de studentenbegeleiders een hogere drop-out verwachtten van de subgroepen chronische ziekte en psychiatrische stoornissen. In dezelfde lijn stellen we vast dat er 'minder uitstroom' verwacht werd tegenover de groep van studenten zonder functiebeperking. Opnieuw was er een verwachting van mindere uitstroom bij functiebeperkingen zoals chronische ziekte en psychiatrische stoornissen, maar ook bij

visuele functiebeperkingen. Het dient echter vermeld te worden dat de meerderheid van de studentenbegeleiders geen antwoord op deze vragen wist.

f) Begeleiding in het secundair onderwijs

In vragenlijst deel 1 werd gepeild naar de ondersteuning die de studenten met een functiebeperking genoten in het secundair onderwijs (zie Figuur 14). Studenten met een auditieve beperking (n=18; 29%) en met een visuele functiebeperking (n=19; 30%) kregen volgens de studentenbegeleiders het vaakst “altijd” ondersteuning in het secundair onderwijs. Voor de groep van motorische functiebeperkingen gaven studentenbegeleiders aan dat de meeste studenten “regelmatig” (n=20; 32%) ondersteuning kregen. (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 1, n=69)



Figuur 14. Profiel: ondersteuning in het secundair onderwijs – bekend – bevraging studentenbegeleiders

Studenten met een chronische ziekte kregen volgens 18 studentenbegeleiders (29%) “regelmatig” ondersteuning, maar volgens 16 andere studentenbegeleiders (25%) kregen deze studenten slechts “weinig” ondersteuning in het secundair onderwijs.

We zagen hetzelfde voor studenten met een psychiatrisch label, waarvoor 22 (34%) studentenbegeleiders aangaven dat deze studenten “regelmatig” ondersteuning kregen, tegenover 10 (15%) studentenbegeleiders die zeiden dat deze groep slechts “weinig” ondersteuning kreeg in het secundair onderwijs. Voor de groep van leerstoornissen stelden de studentenbegeleiders dat deze studenten “regelmatig” (n=23; 35%) of “altijd” (n=12; 18%) ondersteuning kregen in het secundair onderwijs.

g) Ondersteuningsmaatregelen – reden van aanvraag

In de vragenlijst werden er zeven redenen om ondersteuning aan te vragen opgenomen: (1) maximale ontplooiing van zichzelf, (2) professionele competenties verwerven, (3) het bekomen van redelijke aanpassingen, (4) het bekomen van voorwaardenscheppende activiteiten (bijvoorbeeld toegankelijk maken van gebouwen of mededelingen ook in braille uithangen), (5) het kunnen volgen van specifieke training in de onderwijsinstelling, (6) het verkrijgen van algemene pedagogische hulp en (7) het verkrijgen van specifieke training buiten de onderwijsinstelling, maar met terugbetaling door de onderwijsinstelling, zoals bijvoorbeeld extern georganiseerde training om te leren werken met voorleessoftware (zie Figuur 15).

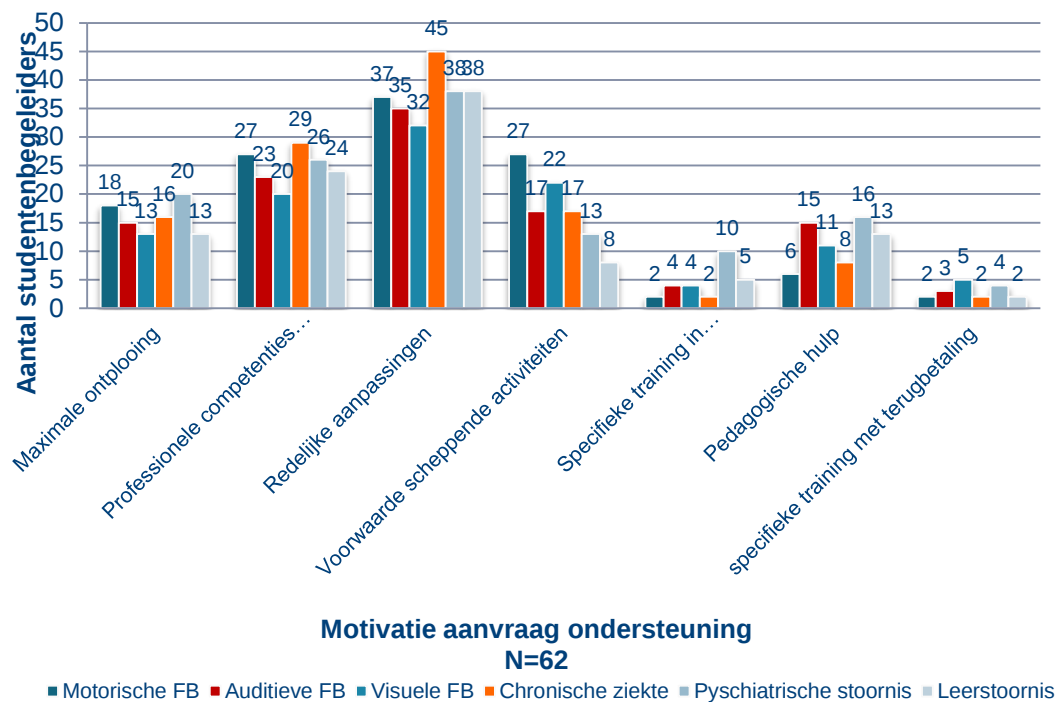
Voor de eerste reden tot aanvraag van ondersteuning, “maximale ontplooiing van zichzelf”, scoorden alle subgroepen in dezelfde lijn volgens de studentenbegeleiders, wat we ook zien voor de motivatiecomponent ‘professionele competenties verwerven’. Voor de derde en meest prominent aanwezige motivatiecomponent, “het aanvragen van redelijke aanpassingen”, kwam de subgroep van chronische ziekte meer voor (n=45; 73%) tegenover de andere groepen. (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 1, n=69)

Voor de vierde motivatiecomponent “voorwaardenscheppende activiteiten¹⁶” scoorde de groep van motorische functiebeperking het hoogst (n=27; 44%), gevolgd door visuele functiebeperkingen (n=22; 35%). “Specifieke training in de onderwijsinstelling” blijkt slechts iets vaker voor te komen voor studenten met een psychiatrisch label (n=10; 16%). Hierbij ging het dan vooral rond trainingen in verband met time management.

De component ‘pedagogische hulp¹⁷’ werd iets vaker aangehaald dan de vorige en werd door de studentenbegeleiders eerder verwacht bij de groepen van studenten met een auditieve functiebeperking, studenten met een psychiatrisch label en studenten met een leerstoornis. Als laatste en minst verwachte motivatiecomponent was er de specifieke training met terugbetaling buiten de onderwijsinstelling. Deze werd door alle subgroepen als weinig voorkomende reden geschat (n=1) en (n=5; 8%).

¹⁶ De definitie van voorwaardenscheppend is: gericht op het creëren van gunstiger omstandigheden

¹⁷ We definiëren pedagogische hulp hier als: een gemakkelijk toegankelijke en kortdurende, individuele ondersteuning van een pedagogisch geschoolde beroepskracht aan de student



Figuur 15. Profiel: reden van vraag tot ondersteuning - bekend- bevraging studentenbegeleiders

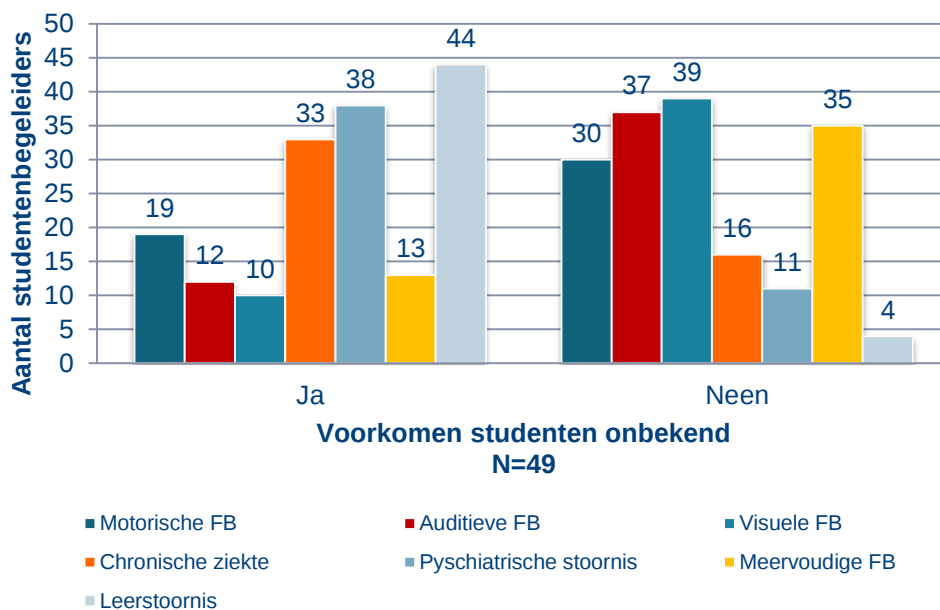
3.1.3.2 Niet bekend

Binnen de groep van studenten met een functiebeperking zijn er ook studenten die zich niet bekend maken¹⁸ in de onderwijsinstelling en dus ook geen ondersteuning aanvragen. In vragenlijst deel 1 werd er ook naar deze groep gevraagd. Er werd een inschatting gevraagd op basis van de persoonlijke ervaring van de studentenbegeleiders.

h) Aanwezigheid VLOR-subgroepen en motivatie onbekend blijven

De meerderheid (n=49; 71%) van de studentenbegeleiders gaf aan te vermoeden dat er studenten met een functiebeperking zijn die zich niet bekend maken. Figuur 16 geeft weer hoe deze groepen (disclosure of geen disclosure) volgens hen verdeeld zijn (het antwoord "ja" betekent dat de studentenbegeleider vermoedde dat de student met deze functiebeperking kiest om onbekend te blijven).

¹⁸ Dit wil zeggen dat er studenten zijn die wel functie-uitval ervaren, maar dit niet melden bij de dienst voor studeren met een functiebeperking. Er is met andere woorden geen sprake van disclosure.



Figuur 16. Profiel: Spreiding studenten met een functiebeperking – onbekend – bevraging studentenbegeleiders

Voor de groep van motorische functiebeperkingen schatten studentenbegeleiders dat het wel mogelijk is dat deze studenten onbekend blijven ($n=19$; 39%) maar dat ze zich toch waarschijnlijk bekend maken ($n=30$; 61%). Wanneer zij zich niet bekend maken, bleek dit volgens hen te gaan over het feit dat de studenten met de motorische functiebeperking geen ondersteuning nodig hebben, bijvoorbeeld bij lichte rugproblemen, of dat de studenten geen echte problemen ervaren bij deelname aan onderwijs- of examenactiviteiten. Ze wilden volgens de studentenbegeleiders ook geen uitzonderingspositie bekomen ten opzichte van andere studenten of hebben geen kennis van de mogelijkheid tot de aanvraag van ondersteuning.

Een aantal studentenbegeleiders schatten in dat er misschien wel enkele studenten met een auditieve functiebeperking onbekend blijven ($n=12$; 24%), maar de meerderheid dacht dat deze wel allemaal bekend zijn ($n=37$; 76%). Wanneer ze onbekend blijven, had dit volgens de studentenbegeleiders te maken met het administratief kluwen rond de aanvraagprocedure en het niet willen verkrijgen van een stigma door een andere behandeling.

In dezelfde lijn als studenten met een auditieve functiebeperking, schatten studentenbegeleiders dat de groep van studenten met een visuele functiebeperking ook veeleer bekend is. Indien ze niet bekend zijn, dachten studentenbegeleiders dat dit ligt aan het stigma rond deze functiebeperking en de beperkte informatie die bestaat over ondersteuning binnen de onderwijsinstelling voor personen met een visuele functiebeperking.

Studenten met een chronische ziekte blijven vaker onbekend ($n=33$; 67% ten opzichte van $n=16$; 32%) volgens de studentenbegeleiders. Redenen die hiervoor werden aangegeven zijn "op eigen kracht proberen studeren" of dat er geen nood is aan specifieke ondersteuning. Maar ook hier speelden volgens de studentenbegeleiders het schaamtegevoel en de angst voor een stigma mee. Daarnaast dachten

studentenbegeleiders dat er ook voor deze doelgroep te weinig informatie is rond ondersteuning die ze zou kunnen gebruiken of aanvragen.

Ook de studenten met een psychiatrisch label blijven volgens de studentenbegeleiders vaker onbekend (n=48; 98%). De studentenbegeleiders dachten dat ze vaker onbekend blijven omdat ze angst hebben voor onbegrip of schaamte ervaren. Daarnaast gaven de studentenbegeleiders ook aan dat ze ervaren dat de drempel voor het aanvragen van ondersteuning te hoog is en dat de studenten niet iedere keer hun verhaal opnieuw willen doen. Ze denken ook dat bij deze studenten angst om bevooroordeeld te worden leeft.

De groep van studenten met een meervoudige functiebeperking bleek eerder bekend te zijn of vraagt vaker ondersteuning aan volgens de studentenbegeleiders (n=35; 71% ten opzichte van n=13; 26%). Volgens de studentenbegeleiders is het bekend maken sterk afhankelijk van het soort functiebeperking en de bekendheid van de studentenbegeleidingsdienst.

De grootste groep van studenten die onbekend blijven of geen ondersteuning aanvragen waren volgens de studentenbegeleiders de studenten met een leerstoornis (n=44; 90% tegenover n=4; 8%). Ze willen volgens hen “gewoon zijn” en een “gewoon” traject volgen en de studentenbegeleiders dachten dat de studenten angst hebben om bevooroordeeld te worden ten opzichte van andere studenten en het vooral op eigen kracht willen kunnen. Ook werd er aangegeven door twee studentenbegeleiders dat studenten soms ondersteuning kregen in het secundair onderwijs, daar negatieve ervaringen mee hadden en daardoor geen ondersteuning meer aanvroegen in het hoger onderwijs. Studentenbegeleiders vermoedden ook vaak dat deze studenten na het secundair onderwijs graag met een “schone lei” willen beginnen aan hun studies en zich daarom niet bekend maken.

3.1.4 Procedure

Met betrekking tot de aanvraagprocedure van redelijke aanpassingen worden vier aspecten besproken. We gaan eerst in op de aanspreekpersoon en vervolgens op de initiatiefnemer bij een aanvraag tot ondersteuning. Daarna gaan we in op de voorwaarden waaraan de studenten moeten voldoen in het kader van de aanvraag. We bekijken tot slot de informatieoverdracht na de toekenning en de evaluatie van de toegekende redelijke aanpassingen. (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 2, n=29)

3.1.4.1 Aanspreekpersoon aanvraag redelijke aanpassingen

We vonden reeds diverse benamingen voor het functieprofiel van een studentenbegeleider. De situatie voor de procedure van een aanvraag tot redelijke aanpassingen bleek gelijkaardig. De personen om aan te spreken in geval van een aanvraag tot ondersteuning (zie Tabel 7) verschilden van naam en dienst. De naam “dienst studentenvoorzieningen” kwam het vaakst voor (n=5).

Tabel 7 Aanspreekpunt studenten met een functiebeperking - bevraging studentenbegeleiders

Aanspreekpunt	Frequentie ¹
Studentenvoorzieningen/diensten	5
De studentenbegeleiders	3
Zorgcoördinator	2
Stafmedewerker SSB	2
Coach functiebeperking	1
De studentendiensten	1
Hoofd van de opleiding	1

Noot.¹N=15

Wanneer er gevraagd werd naar de initiatiefnemer voor het opstarten van de procedure tot aanvraag van redelijke aanpassingen, werd dit initiatief vooral van de studenten verwacht (n=14, 93%). Toch worden functiebeperkingen in 6 gevallen (40%) ook standaard bevraagd bij inschrijving.

Studentenbegeleiders gaven aan dat studenten worden aangemoedigd om zelf initiatief te nemen (n=15) om een afspraak te maken met de studentenbegeleiding, door hen te informeren op een algemeen informatiemoment of bij de opstartsessies van het eerste ingeschreven academiejaar. De informatie kon ook via een instroomgesprek, infosessies, mails of via de onthaaldagen doorgegeven worden. (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 2, n=29)

3.1.4.2 Voorwaarden aanvraag redelijke aanpassingen

Wanneer er in de vragenlijst gevraagd werd naar de voorwaarden tijdens de aanvraag tot ondersteuning, bleken deze vooral te bestaan uit een attest, eventueel aangevuld met een gemotiveerd verslag. Daarnaast werd er ook gevraagd naar het gebruik van standaardcontracten voor bepaalde types functiebeperking.

a) Attest

Er werd door 15 van de 29 studentenbegeleiders aangegeven dat alle studenten met een functiebeperking¹⁹ een attest nodig hebben met een formele diagnose (n=15), met uitzondering van de studenten met een psychiatrisch label. Voor deze laatste groep volstaat volgens de studentenbegeleiders een attest met beschrijving van de ondersteuningsnood zonder formele diagnose. (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 2, n=29) De overige studentenbegeleiders (n=14) gaven niet voor alle functiebeperkingen aan dat er een attest voorgelegd moest worden.

Indien de student een attest dient voor te leggen ter aanvraag van redelijke aanpassingen, was er volgens negen studentenbegeleiders een financiële tegemoetkoming voorzien vanuit de onderwijsinstelling. Deze financiële tegemoetkoming dekt dan 26 tot 50 % van de kosten (n=3; 20%), 51 tot 75% van de kosten (n=1) of 76 tot 100 % van de kosten van de (her)testing (n=5; 33%).

Andere voorwaarden waaraan deze studenten moeten voldoen waren afhankelijk van de functiebeperking in kwestie. Daarnaast konden ze verschillen naargelang procedurele voorwaarden, zoals het tijdig indienen van de aanvraag, of specifieke voorwaarden die verbonden zijn met de specifieke redelijke aanpassingen die aangevraagd worden (zoals een medisch attest of voorschrift).

b) Standaardcontract

In de tweede vragenlijst werd gepeild naar het gebruik van een standaardcontract²⁰ per VLOR-categorie van functiebeperking. Hierbij werd door vijf studentenbegeleiders aangegeven dat er voor alle functiebeperkingen een standaardcontract kan worden gegeven. In drie gevallen werd er gedeeltelijk gebruik gemaakt van een standaardcontract. Toch geven er ook studentenbegeleiders (n=5) aan dat ze geen gebruik maken van standaardcontracten. Zestien studentenbegeleiders gaven geen antwoord op deze vraag. (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 2, n=29)

3.1.4.3 Inhoud en procedure informatieoverdracht

Tien studentenbegeleiders gaven aan dat de toegekende redelijke aanpassingen gekaderd worden naar betrokken docenten of examentoezichers. De inhoud van de informatieoverdracht kon bestaan uit de redelijke aanpassingen die werden toegekend, het advies

¹⁹ Alle studenten met een functiebeperking zijn studenten die functie-uitval ervaren door bijvoorbeeld een motorische-, auditieve-, visuele-, meervoudige- functiebeperking, chronische ziekte, psychiatrisch label, of leerstoornis.

²⁰ Een standaardcontract is een contract dat een schriftelijk vastgelegde overeenkomst omvat dat voor bepaalde functiebeperkingen als vaststaand, als een erkend voorbeeld of model gebruikt wordt.

in verband met deze student of mogelijk ook andere informatie. De studentenbegeleiders gaven aan nooit de diagnose van een student door te geven. Een tiental studentenbegeleiders gaf wel meer informatie mee over de redelijke aanpassingen (n=10; 77%) of gaf derden advies om optimale begeleiding te verzekeren (n=3; 23%).

Tabel 8 Informatieoverdracht redelijke aanpassingen - bevraging studentenbegeleiders

Informatie	Frequentie ¹
Diagnose	0
Redelijke aanpassingen	10
Advies	3
Andere	2

Noot. ¹N=13

Twee studentenbegeleiders gaven aan dat er nog andere informatie gekaderd werd naar betrokken docenten of examentoezichers, zoals de barrières die een student ervaart, maar eventueel ook meer informatie, wanneer de student daar zijn/haar toestemming voor geeft. (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 2, n=29)

Volgens tien studentenbegeleiders hebben studenten inspraak in welke informatie er wordt doorgegeven aan betrokken docenten of toezichters bij examens of stages. Deze informatieoverdracht gebeurt via mail (of schriftelijk), tijdens persoonlijk contact met de studenten en/of met de studentenbegeleider, via de opleidingshoofden en via elektronische leeromgevingen.

3.1.4.4 Beroepsgeheim en discretieplicht

In verband met informatieoverdracht werd er ook geïnformeerd naar de toepassing van de discretieplicht²¹ en het beroepsgeheim²². De studentenbegeleiders gaven aan dat ten opzichte van docenten de deontologische code geldt. Vijf studentenbegeleiders meenden discretieplicht te hebben, anderen (n=6) gaven aan dat het beroepsgeheim geldt. Allen gaven ze aan dat het de student is die beslist of er informatie wordt doorgegeven of niet. Toezichters werden enkel geïnformeerd mits toestemming van de student én hebben discretieplicht. (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 2, n=29)

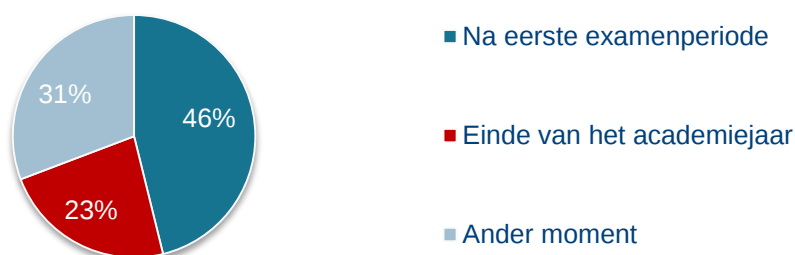
²¹ Discretieplicht is de verplichting om bij het uitoefenen van zijn functie geen vertrouwelijke gegevens vrij te geven aan anderen dan diegenen die gerechtigd zijn er kennis van te nemen. De discretieplicht is vooral ter bescherming tegen het doorgeven van informatie buiten de organisatie en staat communicatie onder collega's en naar oversten toe. Er is enkel een externe zwijgplicht en ten opzichte van de rechter geldt de spreekplicht. (Stokx & Faes, 2013)

²² Beroepsgeheim betekent dat personen met bepaalde functies niets mogen bekendmaken van wat u hen in hun functie heeft verteld. Het beroepsgeheim slaat eigenlijk alleen op de zaken die men verneemt die verband houden met de uitgeoefende functie. Het beroepsgeheim verplicht een hulpverlener tot geheimhouding van hetgeen cliënten aan hem prijsgeven in het kader van een vertrouwensrelatie en is van toepassing op alle personen die gevoelige informatie nodig hebben om hun beroep uit te oefenen (vertrouwensberoepen). De zwijgplicht is het uitgangspunt, dat enkel verbroken mag worden mits toestemming van de betrokkenen of in uitzonderlijke gevallen van hoge nood. Op het beroepsgeheim is de strafplicht van toepassing en is er een interne en externe zwijgplicht. Ten opzichte van de rechter geldt zwijgrecht. (Stokx & Faes, 2013)

3.1.4.5 Evaluatie redelijke aanpassingen

Negen van de 29 studentenbegeleiders gaven aan dat de toegekende ondersteuning samen met de student geëvalueerd wordt. Vier studentenbegeleiders gaven aan dat men de toegekende ondersteuning niet samen met de student evalueert (zie Figuur 17). (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 2, n=29)

Deze evaluatie gebeurde volgens de studentenbegeleiders meestal na de eerste examenperiode (n=6), op het einde van het academiejaar (n=3) of op een ander moment (n=4) op aanvraag van de student zelf.



Figuur 17. Evaluatiemoment redelijke aanpassingen – bevraging studentenbegeleiders

Wanneer studenten niet akkoord gaan met de toegekende redelijke aanpassingen, is een interne bemiddelingsprocedure (n=7; 47%) of interne beroepsprocedure mogelijk (n=5; 33%). Drie studentenbegeleiders rapporteerden dat er geen (interne) beroeps-, - of bemiddelingsprocedure mogelijk is. Merk op dat er op het moment van de bevraging nog geen verplichting gold voor de instellingen om een beroeps- of bemiddelingsprocedure aan te bieden bij geschillen. Intussen is de regelgeving bijgestuurd en zijn de onderwijsinstellingen hiertoe wel verplicht.

Een (interne) bemiddelingsprocedure werd omschreven als een gesprek dat kan plaatsvinden met de studentenvoorzieningen, een melding bij de ombudsdienst of de student kan een schrijven richten aan een interne commissie waarbij hij/zij aantoont dat zijn studievoortgang in gedrang komt.

Een (interne) beroepsprocedure²³ werd omschreven als een procedure via de centrale organisatie, een beroep schriftelijk aantekenen naar het departementshoofd of opnieuw een melding bij de ombudsdienst. Deze (interne) bemiddelings-, en beroepsprocedures staan volgens de studentenbegeleiders in het onderwijs-, en examenreglement (al dan niet online te raadplegen).

²³ In latere fases van een beroepsprocedure kan men zich verder richten tot de Raad voor betwistingen inzake studievoortgangsbeslissingen.

3.1.5 Aanbod en gebruik van ondersteuning

In dit vierde thema bespreken we het aanbod en gebruik van ondersteuning. We beginnen met het beleid in de onderwijsinstellingen rond studeren met een functiebeperking. Daarna gaan we in op het aanbod en het gebruik van redelijke aanpassingen en de visie die men als studentenbegeleider hierop heeft.

3.1.5.1 Algemeen beleid studeren met een functiebeperking

Binnen het thema van algemeen beleid inventariseerden we (1) de bekendmaking van dit beleid (Tabel 9) en (2) de betrokkenheid bij en de inspraak in dit beleid. (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 2, n=29)

a) Bekendmaking

Volgens de studentenbegeleiders is het merendeel van het beleid gericht op het examineren (n=12). Voorbereiding op de werksetting (n=2) komt in het beleid het minst aan bod. De kruisjes geven de manier van bekendmaking weer per beleidstopic (inschrijven, examineren, ...).

Tabel 9 Bekendmaking beleid bij studenten- bevraging studentenbegeleiders

Bekendmaking bij studenten	Beleid ¹				
	inschrijven	examineren	ondersteunen	voorbereiden werksetting	ander beleid
Aanwezigheid beleid	7	12	9	2	5
Informatiemomenten secundair onderwijs	X	X	X		
Informatievergadering start academiejaar eerste jaar	X	X	X		
Eerste lessen informatie door studentenbegeleider	X	X	X	X	
Apart ingelicht	X	X	X	X	
Informatievergadering studenten met een functiebeperking					
Via een brochure	X	X	X		
Via internet	X	X	X	X	
Telefonisch	X	X	X		
Op een andere manier bekend gemaakt			X	X	X

Noot. ¹n=18, De kruisjes geven de manier van bekendmaking weer per beleidstopic (inschrijven, examineren, ...)

Het verspreiden van het beleid over studeren met een functiebeperking gebeurde het meest aan de hand van informatie die in de eerste lessen meegegeven wordt, via het internet (op de website van de onderwijsinstelling) of door studenten met een functiebeperking hierover apart in te lichten.

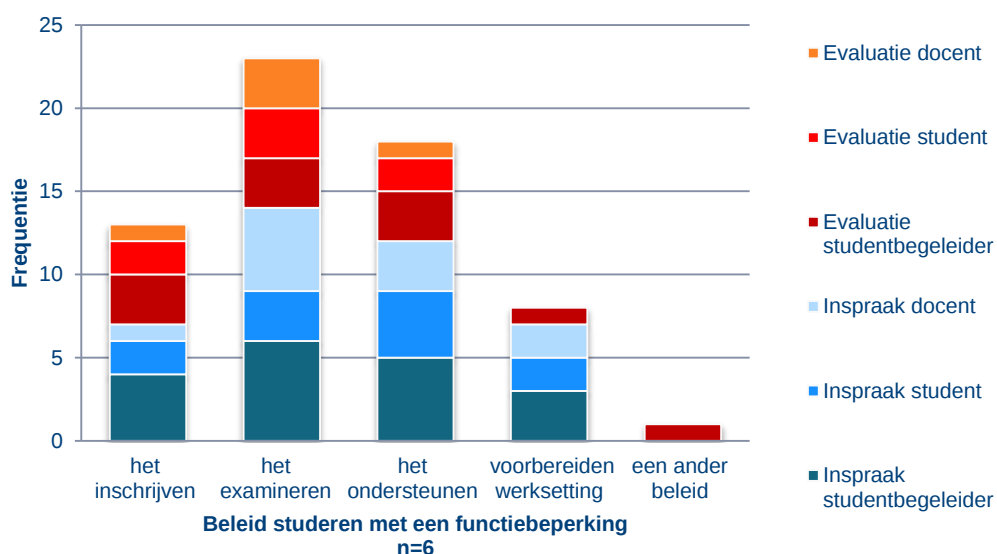
Dit beleid werd soms ook op een andere manier bekend gemaakt, bijvoorbeeld door dit op te nemen in de missie en visie van de onderwijsinstelling of door het vooropstellen van een inclusief studentenbeleid²⁴ binnen de hogeschoolinstelling.

b) *Inpraak en evaluatie*

We peilden ook naar de inspraak van verschillende actoren in het algemeen beleid over studeren met een functiebeperking (zie Figuur 18). Voor inspraak was er de meeste aandacht in het beleid rond examineren, gevolgd door het beleid rond ondersteuning en het inschrijvingsbeleid.

Studentenbegeleiders zeiden het meeste inspraak in het beleid te hebben, waarbij de hoogste respons wordt gegeven inzake het beleid over examineren (n=6). De studentenbegeleiders gaven aan dat studenten ook inspraak in het beleid hebben, vooral over het ondersteuningsbeleid (n=4; 67%). Docenten hebben eveneens inspraak in het algemeen beleid en scoorden ook het hoogst op het beleid rond examineren (n=5; 83%).

We zagen hetzelfde patroon in verband met de evaluatie van het beleid rond examineren, ondersteunen en inschrijving. Vooral de studentenbegeleiders waren betrokken bij de evaluatie van het inschrijvings-, examinerings- en ondersteuningsbeleid (n=3; 50%). De betrokkenheid van studenten en docenten in de evaluatie lag vooral bij het examineren (n=3). (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 2, n=29)



Figuur 18. *Inpraak en evaluatie algemeen beleid - bevraging studentenbegeleiders*

²⁴ Het uitdragen van een inclusief studentenbeleid, door hier apart rekening mee te houden in de missie, visie of door een extra vermelding hiervan.

3.1.5.2 Registratie

Naast het algemeen beleid werd er eveneens gepeild naar het gebruik van het VLOR-advies dat in 2007 en 2009 werd geformuleerd door de Raad Hoger Onderwijs, waarin gesteld werd dat studenten met een functiebeperking geregistreerd moeten worden, gebruik makend van een bepaald registratiesysteem²⁵. Zo werd er gevraagd naar het gebruik van het VLOR-advies bij de registratie van studenten met een functiebeperking. Daarnaast keken we ook naar registratie en registratiemethode.

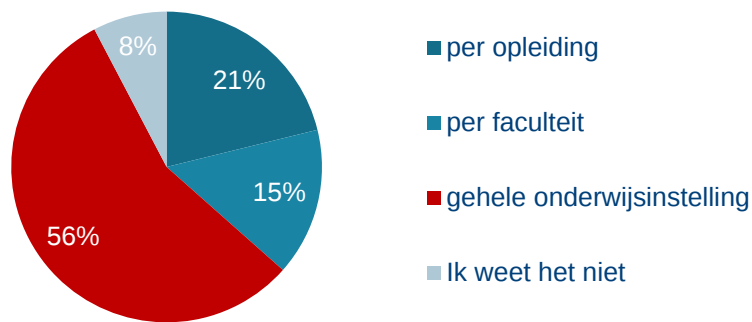
c) Beleid VLOR-advies betreffende registratie

De meerderheid van de studentenbegeleiders (n=57; 83%) gaf aan dat ze het VLOR-advies met betrekking tot de registratie van studenten met een functiebeperking kennen en ook toepassen in het kader van studenten met een functiebeperking. Daarnaast gaven drie studentenbegeleiders aan een ander kader te gebruiken, namelijk dat van het VAPH. (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 1, n=69)

Een groot deel van de bevraagde studentenbegeleiders (n=52; 75%) gaf aan dat de studenten met een functiebeperking geregistreerd worden volgens het VLOR-advies, tegenover vier studentenbegeleiders die aangaven dat dit niet gebeurt. Deze registratie gebeurde over een periode van minstens tien jaar in 2% van de gevallen (de gegevens werden reeds over een periode van tien jaar systematisch bijgehouden) of over een periode van minstens 5 jaar voor 36% van de gevallen. De meerderheid van de bevraagde studentenbegeleiders die studenten registreerde wist niet hoe lang de registratie al gebeurde. (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 1, n=69)

De gegevens werden meestal centraal geregistreerd en verzameld over de gehele onderwijsinstelling (56%). Daarnaast werden ze ook geregistreerd en verzameld per opleiding (21%) of per faculteit (15%) zoals afgebeeld in Figuur 19 (n=52). (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 1, n=69)

²⁵ In juni 2007 formuleerde de Raad Hoger Onderwijs een advies over de registratie van studenten met een functiebeperking. Hij stelde daarin een registratiesysteem voor. Op vraag van minister Vandenbroucke testte de Vlaamse Onderwijsraad dit registratiesysteem gedurende twee jaar uit. Naar aanleiding van deze testfase werden een aantal wijzigingen aan de procedure en de formulieren uitgevoerd. Het systeem werd vooral meer laagdrempelig en het gebruik van de VLOR-categorieën bij registratie is inmiddels vrijblijvend gemaakt. Voor registratieformulieren, zie <http://www.vlor.be/advies/advies-over-de-registratie-van-studenten-met-een-functiebeperking>



Figuur 19. Registratie studenten met een functiebeperking – bevraging studentenbegeleiders

Ook de registratiemethode werd bevraagd. Digitale registratiemethodes met verschillende programma's blijken het meest voor te komen (n=17). Een overzicht van registratiemethodes is te vinden in Tabel 10.

Tabel 10 Registratiemethode studenten met een functiebeperking – bevraging studentenbegeleiders

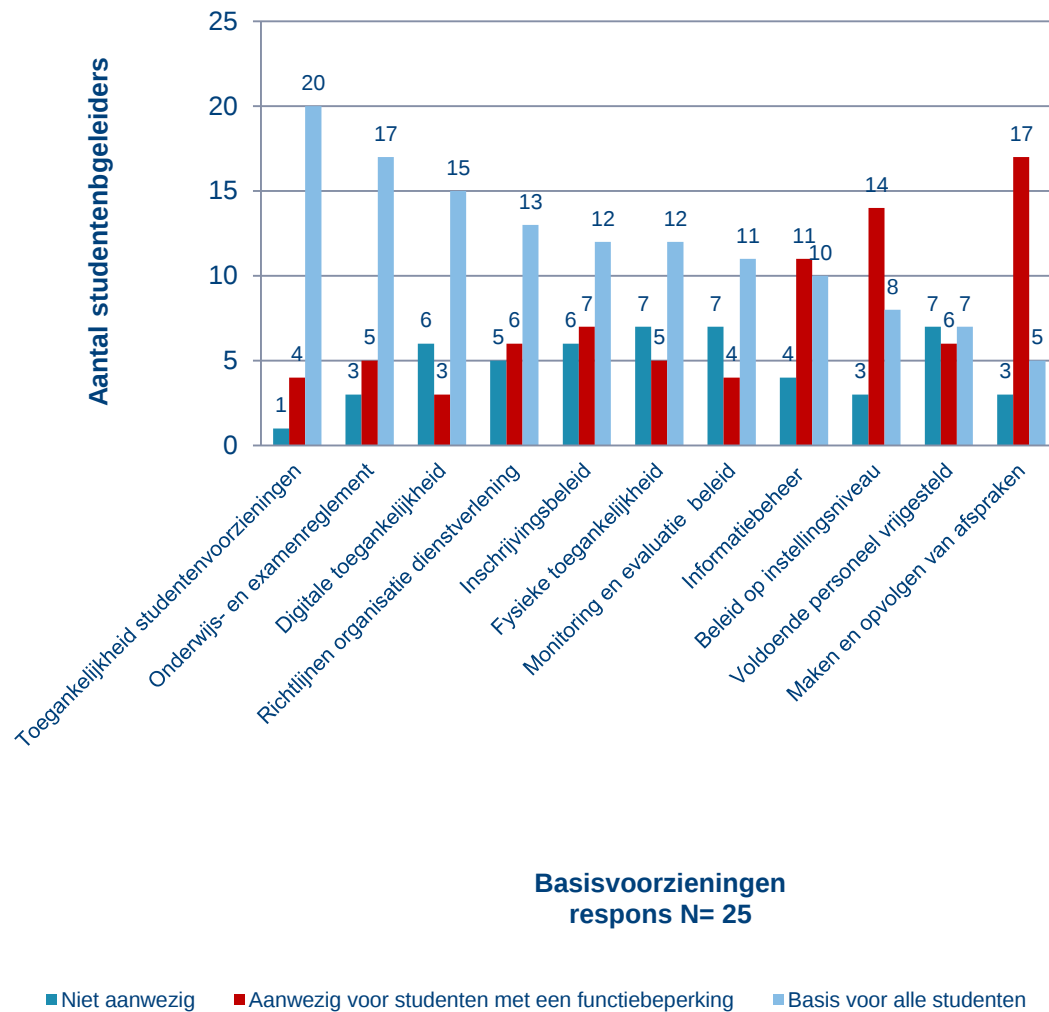
Registratiemethode ¹	Frequentie
Schriftelijke dossiers	13
BaMaFlex	6
Digitaal niet gespecificeerd	6
Digitaal (andere programma's)	5
Elektronisch bestand (Word, Excel)	3
Jaarverslag	2
Nota's. ¹ N=44	

3.1.5.3 *Beleid basisvoorzieningen*

Eerst wordt er ingegaan op de aanwezigheid van de verschillende basisvoorzieningen en de toegankelijkheid voor iedere doelgroep (zie Figuur 20). Daarna gaan we in op het in kaart brengen van de verschillende noden voor het beleid rond basisvoorzieningen.

a) *Aanwezigheid basisvoorzieningen*

De basisvoorziening “toegankelijkheid studentenvoorzieningen²⁶” is voor alle studenten beschikbaar volgens de meerderheid van studentenbegeleiders (n=20; 80%), gevolgd door “een onderwijs- en examenreglement (n=17; 68%) en “digitale toegankelijkheid” (n=15; 60%). (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 2, n=29)



Figuur 20. Aanwezigheid basisvoorzieningen – bevraging studentenbegeleiders

²⁶ Studenten met functiebeperkingen hebben, net als alle studenten, toegang tot studentenvoorzieningen. Vanzelfsprekend worden het beleid op instellingsniveau en het beleid van de studentenvoorzieningen op elkaar afgestemd (VLOR, 2006).

Bepaalde basisvoorzieningen blijken overwegend van toepassing op studenten met een functiebeperking, zoals “de mogelijkheid tot het maken en opvolgen van afspraken²⁷” (n=17; 68%), “een beleid op instellingsniveau, specifiek voor studenten met een functiebeperking²⁸ (n=14; 56%) en “informatiebeheer²⁹” gericht op studenten met een functiebeperking (n=11; 44%).

Daarnaast werd er door zeven studentenbegeleiders (28%) aangegeven dat er geen echt beleid is ten aanzien van fysieke toegankelijkheid van gebouwen en lokalen³⁰, geen monitoring noch evaluatie van beleid³¹ en dat er niet voldoende personeel is vrijgesteld³².

b) In kaart brengen noden basisvoorzieningen

Twintig studentenbegeleiders (80%) gaven aan dat de noden in verband met basisvoorzieningen in kaart worden gebracht binnen hun opleiding of onderwijsinstelling. Het in kaart brengen van de noden van studenten met een functiebeperking (met attest en gemotiveerd verslag) gebeurde volgens de studentenbegeleiders het meest (n=12; 48%). Daarop volgend gaven zeven studentenbegeleiders (28%) aan dat in hun instelling de noden van alle studenten in kaart worden gebracht (zie Figuur 21). (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 2, n=29)

27 Het maken en opvolgen van Afspraken. De afspraken zijn voldoende concreet en toetsbaar geformuleerd zodat zowel de betrokken studenten als de hoger onderwijsinstelling ze kunnen opvolgen. Hoe er over de afspraken wordt gerapporteerd, ligt vast in procedure. Betrokken studenten hebben toegang tot de rapportage en tot de voor hen aangelegde dossiers (VLOR, 2006).

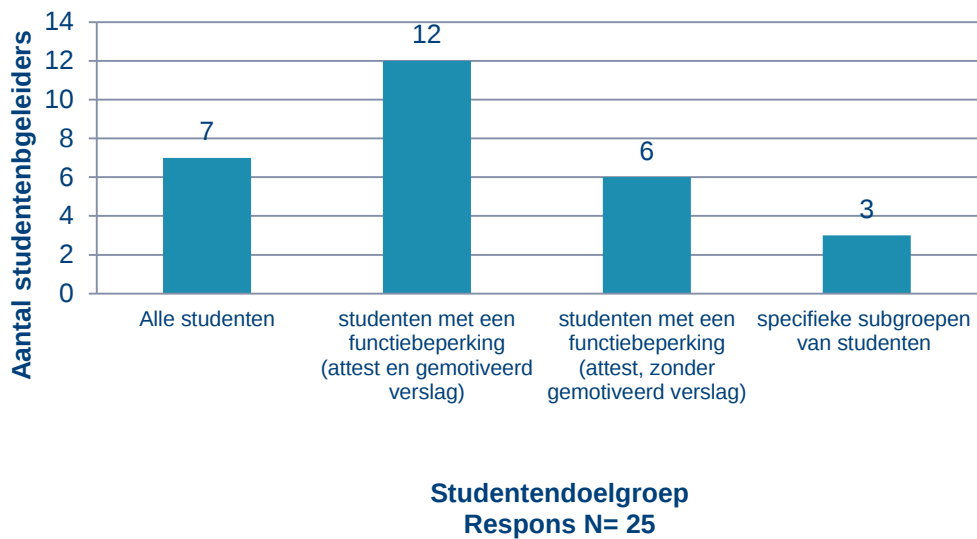
28 Een beleid op instellingsniveau. Dit betekent dat de instelling een beleidstekst heeft, waar in het beleid voor studenten met functiebeperkingen uitgewerkt is. Deze tekst gaat veel verder dan een verwijzing in een missie of een visie. Het beleid heeft zowel betrekking op de onderwijsverstrekking, als op de ondersteunende diensten (VLOR, 2006).

29 Informatiebeheer ten aanzien van studenten met functiebeperkingen. De instelling legt in een duidelijke werkwijze vast hoe persoonlijke én vertrouwelijke informatie beheerd wordt. Discretie wordt verzekerd door kenbaar te maken hoe men met vertrouwelijke gegevens omgaat (VLOR, 2006).

30 Er is een beleid ten aanzien van fysieke toegankelijkheid. Dit beleid heeft onder meer betrekking op signalisatie, procedures bij noodgevallen en het kenbaar maken van de toegankelijkheid (via bijvoorbeeld de website) (VLOR, 2006).

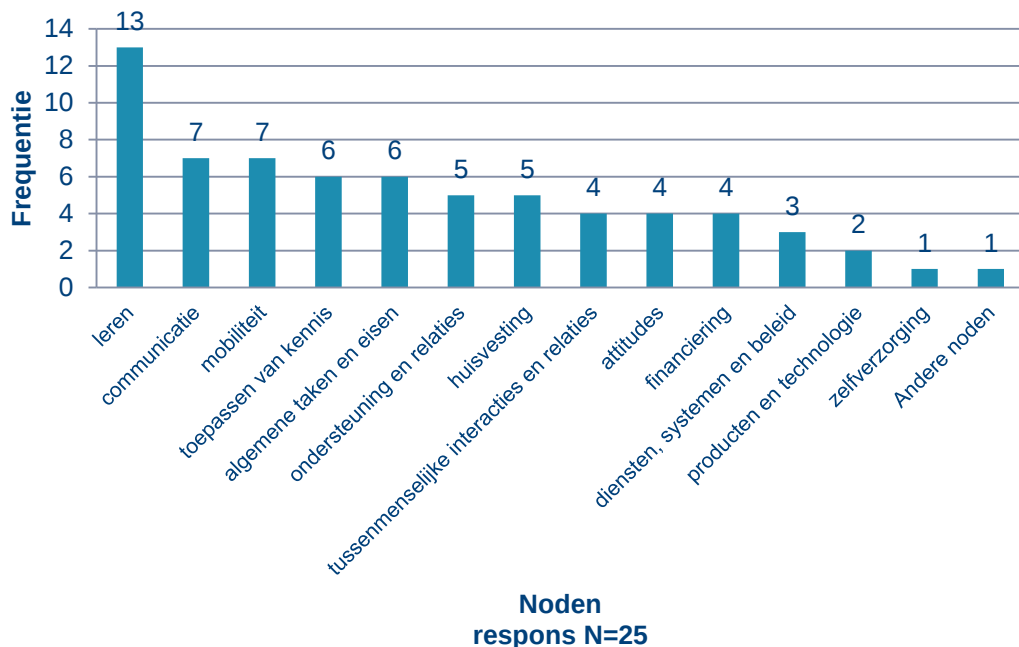
31 Er is monitoring en evaluatie van het gevoerde beleid. Het spreekt voor zich dat het voeren van een beleid indicatoren behoeft. Zo kunnen evolutie en vooruitgang geëvalueerd worden (VLOR, 2006).

32 Er is voldoende personeel vrijgesteld om het beleid voor studeren met functiebeperkingen waar te maken. We denken onder meer aan de volgende functies: zorgcoördinatie, aanspreekpunt, monitoring van de zorgcoördinatie, informeren en sensibiliseren in de instelling (VLOR, 2006).



Figuur 21. Studentendoelgroep basisvoorzieningen – bevraging studentenbegeleiders

Er werden verschillende noden in kaart gebracht (zie Figuur 22). De noden die het vaakst in kaart worden gebracht zijn noden die te maken hebben met leren (n=13; 52%), communicatie (n=7; 28%) en mobiliteit (n=7). De noden die het minst in kaart werden gebracht zijn noden die te maken hebben met producten en technologie (n= 2; 8%), zelfverzorging (n=1) en andere noden zoals bijzondere statuten (n=1). (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 2, n=29)



Figuur 22. Noden basisvoorzieningen - bevraging studentenbegeleiders

Deze noden in verband met basisvoorzieningen werden in kaart gebracht met interviews (n=7; 28%), omgevingsanalyse (n=6; 24%), werkgroepoverleg (n= 5; 20%), onlinebevragingen (n=4; 16%), brainstormsessies (n=3; 12%) of bevraging op papier (n=1).

Om deze noden in kaart te brengen werd er beroep gedaan op een aantal informanten (zie Tabel 11). Studentenbegeleiders werden het meest frequent gebruikt als informant (n=11; 44%) voor het in kaart brengen van de noden in verband met basisvoorzieningen en ouders het minst frequent.

Tabel 11 Informanten noden basisvoorzieningen- bevraging studentenbegeleiders

Informanten	Frequentie¹
Studentenbegeleiders	11
Studenten met een functiebeperking	9
Alle studenten	5
Docenten	4
Ander personeel in de onderwijsinstelling	4
Studenten zonder functiebeperking	2
Ouders van alle studenten	1
Ouders van studenten met een functiebeperking	1

Noot. ¹N=25

Deze noden werden onderzocht, verwerkt en geïnterpreteerd door de studentenbegeleiders (n=8; 36%), de centrale diensten van de school (dienst studentenvoorzieningen of sociale dienst) (n=4; 16%) of door de studentenbegeleiders in samenwerking met een externe dienst³³ zoals STUVO³⁴ (n=2; 8%).

3.1.5.4 Beleid redelijke aanpassingen

Het beleid rond redelijke aanpassingen wordt besproken in termen van de inspraak in evaluatie van redelijke aanpassingen en het in kaart brengen van de noden in verband met redelijke aanpassingen.

a) Inspraak en evaluatie van het aanbod van redelijke aanpassingen

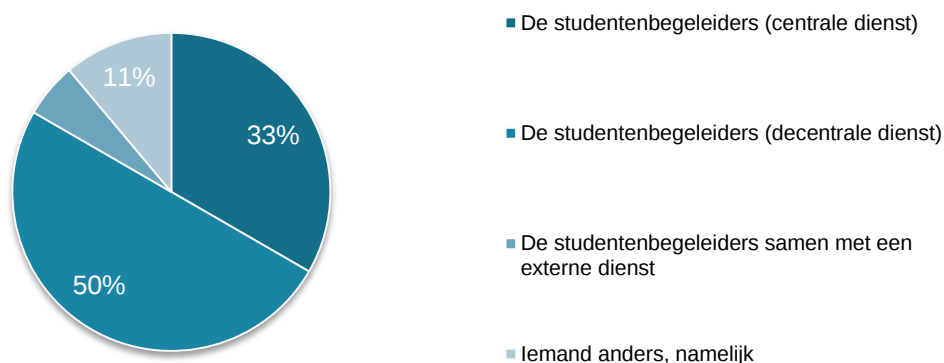
Zowel studenten (n=12; 80%) als docenten (n=13; 87%) hebben inspraak in het aanbod van redelijke aanpassingen. Deze inspraak wordt voor studenten georganiseerd aan de hand van mondelinge of schriftelijke evaluatie. Tevens kunnen de studenten redelijke aanpassingen die niet in de lijst voorkomen ter goedkeuring voorleggen. De maatregelen worden vaak in overleg vormgegeven, samen met (GON-)ondersteuning, het opleidingshoofd of de studentenpsycholoog. Docenten hebben inspraak doordat men de

³³ Externe dienst gedefinieerd door de studentenbegeleider zelf.

³⁴ STUVO staat voor Studentenvoorzieningen

praktische haalbaarheid en het gelijkheidsbeginsel³⁵ aftoetst bij hen. Daarnaast kunnen ze ook deelnemen aan overleg en aangeven of ze de vooropgestelde redelijke aanpassingen aanvaardbaar vinden. (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 2, n=29)

Het aanbod aan (standaard aangeboden) redelijke aanpassingen werd vooral geadviseerd door studentenbegeleiders die decentraal georganiseerd (n=9) zijn, maar ook door gecentraliseerde studentenbegeleiders (n=6) en anderen, zoals het hoofd van de opleiding of in samenwerking met STUVO (zie Figuur 23).



Figuur 23. Advies aanbod redelijke aanpassingen- bevraging studentenbegeleiders

Om het standaard aanbod van redelijke aanpassingen te voorzien en aan te vullen, werd er rekening gehouden met verschillende parameters. Zo hield men het vaakst rekening met de noden van studenten (n=15), de aan-, of afwezigheid van logistieke mogelijkheden (n=10; 67%) en de aan-, of afwezigheid van middelen (n=8; 53%). Men hield ook nog rekening met andere parameters zoals het advies van de zorgcoördinator, en de opleidingsvereisten en centrale eindcompetenties behorende tot de opleiding (bijvoorbeeld foutloos kunnen schrijven binnen de leerkrachtenopleiding voor het vak Nederlands). (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 2, n=29)

Tabel 12 Parameters aanbod redelijke aanpassingen – bevraging studentenbegeleiders

Parameters	Frequentie ¹
De in kaart gebrachte noden van de studenten	15
De aan- of afwezigheid van logistieke mogelijkheden ter invulling van deze redelijke aanpassing	10
De aan- of afwezigheid van middelen	8
De aan- of afwezigheid van personeel	6

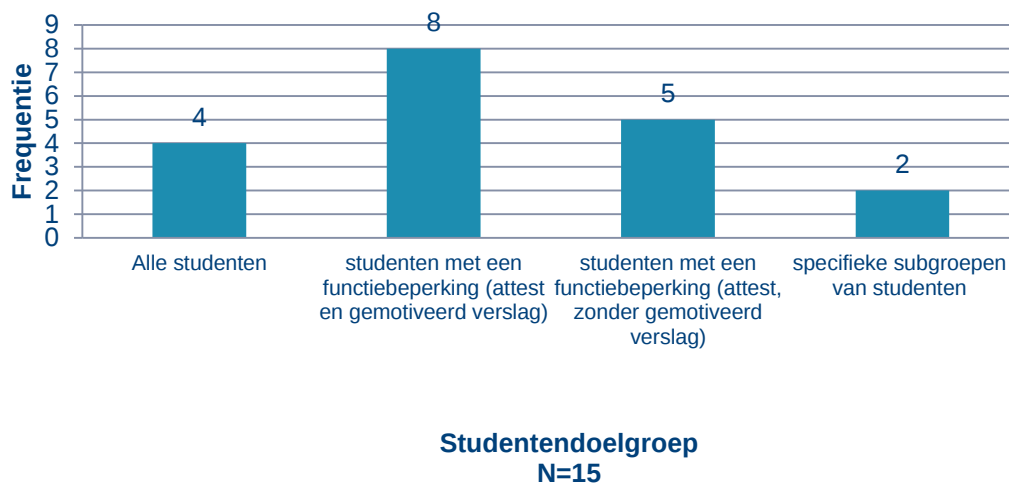
³⁵ Het gelijkheidsbeginsel houdt in dit geval in dat alle studenten gelijke kansen krijgen en geen enkele student bevoordeeld of benadeeld wordt.

De aan- of afwezigheid van expertise betreffende deze redelijke aanpassing	5
Andere	5

Noot. ¹N= 15

b) Noden ter toekenning redelijke aanpassingen

De behoefte aan redelijke aanpassingen werd zoals geïllustreerd in Figuur 24 het meest in kaart gebracht voor studenten met een functiebeperking die beschikken over een attest en gemotiveerd verslag (n=8; 53%), gevolgd door studenten met een functiebeperking met een attest maar zonder gemotiveerd verslag (n=5; 33%). Deze noden ter toekenning van redelijke aanpassingen werden onderzocht, beoordeeld en gevalideerd door voornamelijk studentenbegeleiders (n=9; 60%) of door studentenbegeleiders in samenwerking met een (externe) dienst zoals STUVO of in samenwerking met het opleidingshoofd (n=2; 13%).



Figuur 24. Noden ter toekenning van redelijke aanpassingen – bevraging studentenbegeleiders

3.1.6 Redelijke aanpassingen

Binnen het thema redelijke aanpassingen kijken we naar het aanbod van redelijke aanpassingen. Hier maken we een onderscheid tussen redelijke aanpassingen binnen de onderwijspraktijk, redelijke aanpassingen voor evaluatie en examens en overige redelijke aanpassingen. Naast het aanbod kijken we ook naar de visie op deze redelijke aanpassingen en mogelijke hiaten in de huidige ondersteuning.

3.1.6.1 Aanbod redelijke aanpassingen

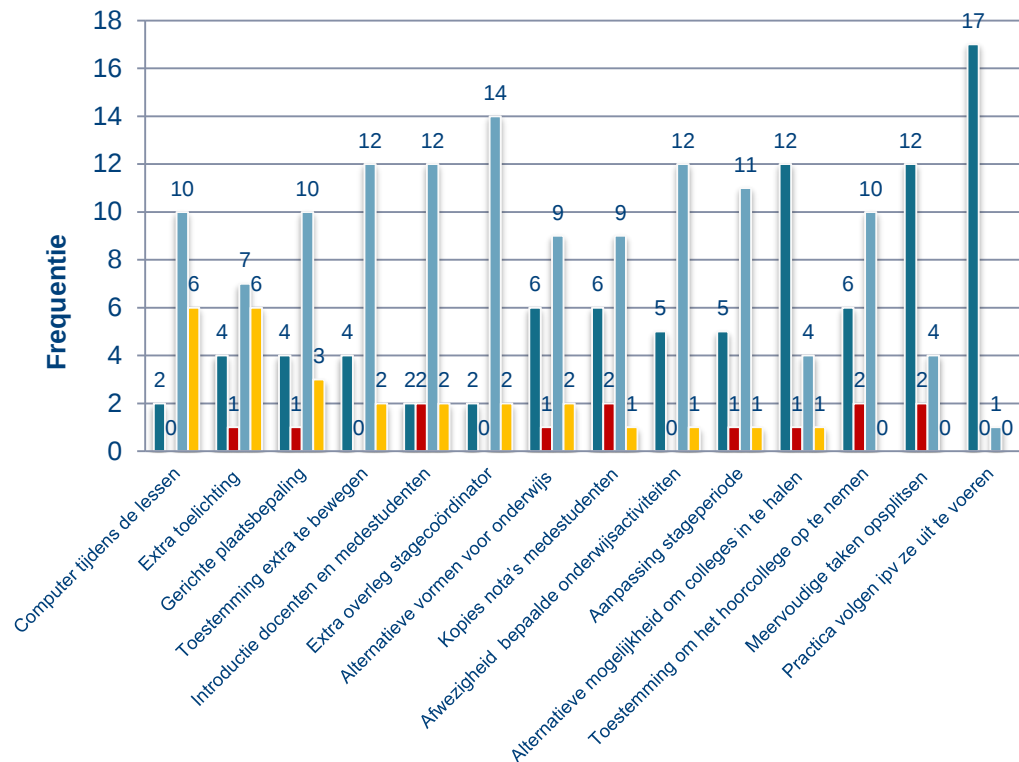
In vragenlijst deel twee werd er gepeild naar het aanbod en gebruik van redelijke aanpassingen. We bespreken deze redelijke aanpassingen per gebruikscategorie.

a) Redelijke aanpassingen onderwijspraktijk

In Figuur 25 worden de redelijke aanpassingen voor de onderwijspraktijk afgebeeld. Hieruit blijkt dat de redelijke aanpassing “het volgen van practica in plaats van ze uit te voeren” nauwelijks werd aangeboden als optie om aan te vragen als redelijke aanpassing (n=17; 94%). Ook het opsplitsen van meervoudige taken in kleinere deeltaken en een alternatieve mogelijkheid om colleges in te halen maakte vaak geen deel uit van de suggesties (n=12; 67%). (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 2, n=29)

In een klein aantal gevallen werden bepaalde redelijke aanpassingen aangeboden, maar niet gebruikt door de studenten. Dit was het geval voor het opsplitsen van meervoudige taken in kleinere deeltaken (n=2; 11%), de toestemming krijgen om hoorcolleges op te nemen (n=2), kopieën ontvangen van nota's van medestudenten (n=2) en de introductie van de functiebeperking bij docenten en medestudenten (n=2). Toch werd de introductie van de functiebeperking door 12 studentenbegeleiders (67%) wel gezien als een redelijke aanpassing die soms wordt gebruikt.

Redelijke aanpassingen die soms gebruikt werden, zijn het verkrijgen van extra overlegmomenten met de stage-coördinator (n=14; 77%), de mogelijkheid tot afwezigheid voor bepaalde onderwijsactiviteiten (n=12; 67%), computer tijdens de lessen (n=10; 55%), gerichte plaatsbepaling (n=10; 55%). De redelijke aanpassingen waar het vaakst gebruik van gemaakt werd is het gebruik van computer tijdens de lessen (n=6; 33%) en extra toelichting van de docenten (n=6; 33%).



Redelijke aanpassingen onderwijspraktijk respons N=18

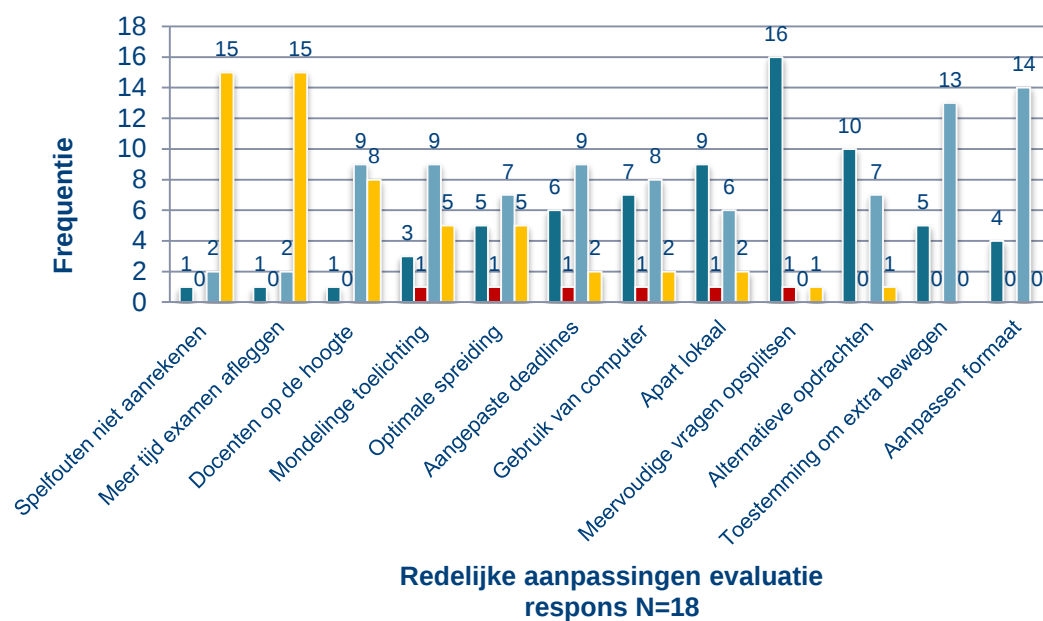
- Wordt niet aangeboden
- Wordt aangeboden en niet gebruikt
- Wordt aangeboden en soms gebruikt
- Wordt aangeboden en vaak gebruikt

Figuur 25. Redelijke aanpassingen in de onderwijspraktijk – bevraging studentenbegeleiders

b) Redelijke aanpassingen evaluatie en examens

De categorie redelijke aanpassingen voor evaluatie en examens wordt afgebeeld in Figuur 26. De mogelijkheid om meenvoudige examenvragen op te splitsen in kleinere deelvragen werd niet vaak aangeboden (n=16; 89%) evenmin als de mogelijkheid om alternatieve evaluatie opdrachten te maken (n=10; 55%) of om de examens af te leggen in een apart lokaal (n=9; 50%).

Het aanpassen van het examenkopij naar een groter formaat bleek vaker te worden aangeboden tegenover de andere redelijke aanpassingen en soms te worden gebruikt (n=14; 78%) naast de toestemming om extra te kunnen bewegen tijdens een examen (n=13; 72%). (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 2, n=29)



- Wordt niet aangeboden
- Wordt aangeboden en niet gebruikt
- Wordt aangeboden en soms gebruikt
- Wordt aangeboden en vaak gebruikt

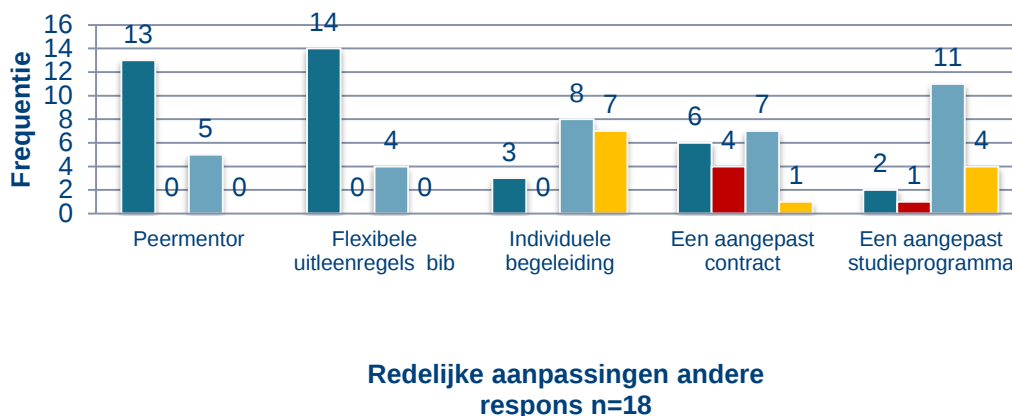
Figuur 26. Redelijke aanpassingen voor evaluatie - bevraging studentenbegeleiders

De redelijke aanpassingen om spelfouten niet aan te rekenen tijdens een examen en meer tijd krijgen om een examen af te leggen (n=15; 83%) bleken het vaakst gebruikt te worden, gevolgd door het op de hoogte brengen van docenten (n=8; 44%). (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 2, n=29)

c) Overige redelijke aanpassingen

De overige redelijke aanpassingen worden afgebeeld in Figuur 27 (n=14; 78%) en gebruik kunnen maken van een peermentor (n=13; 72%) bleken redelijke aanpassingen die vaak niet worden aangeboden.

Een aangepast diploma- of creditcontract werd wel aangeboden, maar vaak niet gebruikt volgens vier studentenbegeleiders (22%). Zeven studentenbegeleiders gaven aan dat dit toch soms wordt gebruikt (39%). (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 2, n=29). Een aangepast studieprogramma of een individueel traject werd soms (n=11; 61%) of vaak gebruikt (n=4; 22%) naast het aanbod van individuele (psychosociale) ondersteuning door een studentenbegeleider (n=8; 44% en 7; 39%).



- Wordt niet aangeboden
- Wordt aangeboden en niet gebruikt
- Wordt aangeboden en soms gebruikt
- Wordt aangeboden en vaak gebruikt

Figuur 27. Redelijke aanpassingen overige - bevraging studentenbegeleiders

Er werd ook aangegeven dat er nog andere redelijke aanpassingen waren die ze niet tegenkwamen in de vragenlijst (opties analoog aan de opties in Figuur 26), zoals het laten voorlezen van examenvragen, een schrijftolk, het op voorhand beschikbaar maken van studiemateriaal (zoals PowerPoint), het omzetten van studiebestanden naar digitale bestanden of een aanpassing in het uurrooster.

3.1.6.2 Visie redelijke aanpassingen

Volgens twaalf studentenbegeleiders zijn er momenteel nog hiaten in de ondersteuning via redelijke aanpassingen (zie Tabel 13). Zo is er volgens hen te weinig informatie over de mogelijkheden tot ondersteuning beschikbaar voor studenten (n=8; 44%), zijn er te weinig middelen en is er te weinig ondersteuning voor het personeel (n=7; 39%). Er werden ook een aantal andere hiaten vernoemd, onder andere dat studenten vooraf niet goed kunnen inschatten wat hen zal helpen, dat studenten zich vaak eerder laat aanmelden en dat alle betrokken partijen te weinig ervaring hebben met digitale ondersteuning. (Deze gegevens werden bekomen uit vragenlijst deel 2, n=29)

Tabel 13 Hiaten in de ondersteuning – bevraging studentenbegeleiders

Hiaten in ondersteuning	Frequentie ¹
Te weinig informatie over mogelijkheden voor ondersteuning	8
Te weinig middelen	7
Te weinig ondersteuning voor het personeel	7
Te weinig tijd	6
Te weinig structureel beleid	6
Te weinig personeel	5
Te weinig informatie over functiebeperkingen	5
Te weinig ondersteuning van de overheid	4
Te weinig duidelijkheid over beleid en procedures	4
Te weinig communicatie over procedures	4
Te weinig procedures	3
Te veel eisen	3
Andere	3
Te veel studenten	2
Te moeilijke procedures	1

Noot. ¹N=18

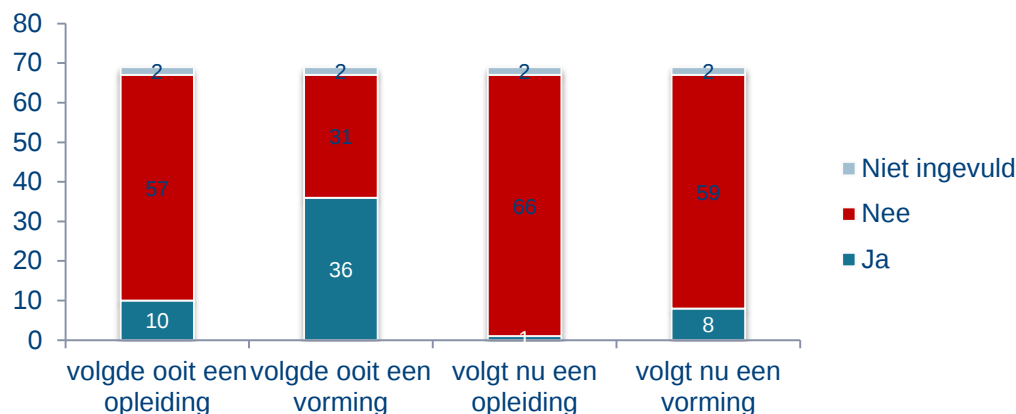
3.1.7 Professionalisering

In het thema professionalisering bekijken we of studentenbegeleiders een opleiding of vorming volg(d)en in het kader van studeren met een functiebeperking. We gaan ook in op de standaardelementen die volgens studentenbegeleiders aanwezig dienen te zijn tijdens deze professionalisering en vragen ook naar de indruk van professionalisering bij docenten op het vlak van studeren met een functiebeperking.

3.1.7.1 Opleiding en vorming

Er werd bevraagd of de studentenbegeleiders een opleiding of vorming volg(d)en in het kader van studenten met een functiebeperking (zie Figuur 28). Opleiding werd gedefinieerd als “een totaalpakket van verschillende opleidingsonderdelen die in een bepaalde vorm van onderwijs gegeven werden. Bij het afronden van een opleiding verwerft u een diploma” (van Dale, 2005).

Met vorming bedoelden we “een kortdurende (les)periode betreffende een eerder afgebakend onderwerp. Bij het afronden van een vorming verwerft u (mogelijk) een getuigschrift”. Tien studentenbegeleiders (15%) volgden ooit een opleiding en 36 studentenbegeleiders (52%) volgden ooit een vorming over dit thema. Eén studentenbegeleider volgde op het moment van de bevraging een opleiding en acht van hen een vorming (12%).



Figuur 28. Professionalisering opleiding en vorming – bevraging studentenbegeleiders

Ze volgden deze opleidingen vooral intern binnen de eigen onderwijsinstelling, maar ook extern in andere onderwijsinstellingen, zoals Hogeschool Antwerpen, Universiteit Hasselt, KdG Hogeschool Antwerpen, Vrije Universiteit Brussel, SLO en UGent. Daarnaast volgden ze deze opleidingen ook in het Instituut voor de Overheid, bij het SIHO of bij een VZW zoals Coretalents.

Deze professionalisering had een invloed op de manier waarop studentenbegeleiders kijken naar en omgaan met studenten met een functiebeperking. Twee studentenbegeleiders gaven aan dat dit kwam doordat ze een bredere kijk of breder draagvlak krijgen, ze de ervaring van anderen kunnen meenemen naar de praktijk en ze meer achtergrondinformatie verkrijgen.

3.1.7.2 Standaardelementen professionalisering

De elementen die volgens studentenbegeleiders standaard aanwezig moeten zijn in een professionalisering staan samengevat in Tabel 14.

Tabel 14 Standaardelementen professionalisering – bevraging studentenbegeleiders

Elementen	Frequentie ¹
Gevolgen van deze functiebeperkingen	7
Een overzicht van frequent werkzame redelijke aanpassingen	7
Het implementeren van werkzame redelijke aanpassingen	7
De ondersteuning van studenten in het algemeen	6
Uitleg over de meest voorkomende functiebeperkingen	5

Noot. ¹N=8

Studentenbegeleiders die deze vraag beantwoordden (n=8), wensten initiatieven rond algemene vorming over bepaalde functiebeperkingen en over helpende redelijke aanpassingen en hoe deze te organiseren. Ze zouden graag “best practices” uitwisselen binnen de verschillende campussen en weten hoe je een draagvlak creëert binnen een organisatie voor studenten met redelijke aanpassingen.

Er was tevens behoefte aan intervisie tussen de verschillende zorgcoördinatoren (wordt nu aan gewerkt door de integratie). Ze wilden ook meer overleg met docenten over het belang, de nood en behoefte aan inclusief beleid.

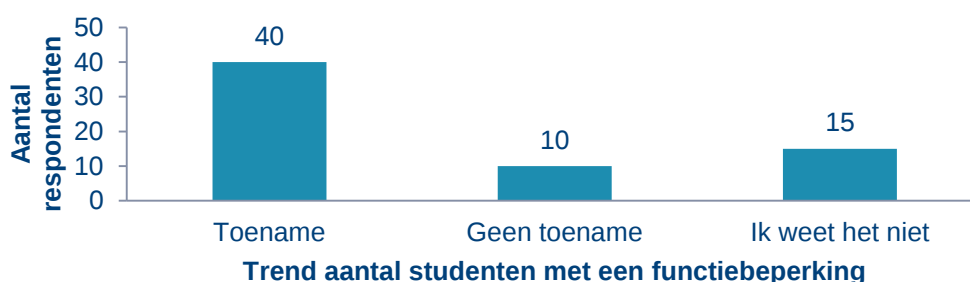
3.1.7.3 Professionalisering docenten

Studentenbegeleiders ervoeren (soms $n=7$; 54%) onderlinge verschillen in de manier waarop studentenbegeleiders of docenten kijken naar of omgaan met studenten met een functiebeperking ($n=5$; 38%). Negen studentenbegeleiders gaven aan dat er geen studiedagen of professionalisering voorzien is voor docenten, terwijl vier studentenbegeleiders zeiden dat dit wel het geval is. Tien van de studentenbegeleiders (76%) dachten dat docenten op dit moment onvoldoende geprofessionaliseerd zijn inzake studeren met een functiebeperking.

3.1.8 Trend aantal studenten met een functiebeperking

Er werd ook gepeild naar de trend in verband met het aantal studenten met een functiebeperking dat zich bekend maakt. Hierbij gaf meer dan de helft van de studentenbegeleiders ($n=40$) aan dat er een toename is, slechts tien studentenbegeleiders dat er geen toename is vast te stellen en een ander deel ($n=15$) wist het niet (zie Figuur 29).

Wanneer er gepeild werd naar de reden van toename, werd er onder andere vermeld dat studenten met een functiebeperking vaak ondersteuning (GON, ION) kregen in het secundair onderwijs en dan ook verwachtingen hadden op het vlak van ondersteuning in het hoger onderwijs.



Figuur 29. Trend aantal studenten met een functiebeperking – bevraging studentenbegeleiders

Studentenbegeleiders gaven daarnaast ook aan dat deze toename van het aantal aangemelde studenten met een functiebeperking te wijten was aan een verbeterd algemeen klimaat van open communicatie, waardoor studenten minder schroom hebben (zowel in de maatschappij als in de onderwijsinstelling) om hiermee naar voren te komen, mondigere studenten, bekendheid van de studentendiensten en betere diagnostisering.

B. Kwalitatieve resultaten

Complementair aan het kwantitatieve gedeelte van het onderzoek, gingen we op zoek naar de verhalen achter de statistieken. Hiervoor maakten we gebruik van focusgroepen. In dit deel bespreken we eerst de methode waarmee de focusgroepen ingericht werden, vervolgens de procedure en tenslotte per thema de resultaten.

Methode focusgroepen studentenbegeleiders

We maakten gebruik van focusgroepen om te exploreren welke ervaringen, overwegingen en verhalen er leven bij de studentenbegeleiders met betrekking tot de vijf thema's die we opstelden in verband met studeren met een functiebeperking in het hoger onderwijs.

- Thema 1 Achtergrondkenmerken studentenbegeleiders
- Thema 2 Profiel van de studenten met functiebeperkingen
- Thema 3 Procedures in verband met de aanvraag tot ondersteuning
- Thema 4 Aanbod en gebruik van basisvoorzieningen en redelijke aanpassingen
- Thema 5 Bijkomende Professionalisering

De deelnemende studentenbegeleiders werden gecontacteerd op basis van hun deelname tijdens het kwantitatieve luik van het onderzoek. Studentenbegeleiders die hadden aangegeven dat ze nog gecontacteerd wilden worden voor verdere deelname, werden uitgenodigd voor de focusgroepen. Er werd een uitnodigingsmail verzonden, gevolgd door twee herinneringsmails. De actoren konden zich inschrijven voor een welbepaald tijdslot met een specifieke locatie. Er werden twee focusgroepen georganiseerd die doorgingen in Leuven en Antwerpen in de maanden oktober en november.

Deze focusgroepen werden geleid door een moderator en werden geobserveerd door een observator. Bij alle gesprekken waren dezelfde moderator en observator aanwezig. Voor iedere groep werden er acht studentenbegeleiders uitgenodigd en die hun aanwezigheid via inschrijving bevestigden, maar door omstandigheden (ziekte, file, niet afmelden) waren er veel afwezigheden. Uiteindelijk vonden er twee focusgesprekken met elk twee studentenbegeleiders plaats (zie tabel 15). Er namen in totaal vier vrouwelijke studentenbegeleiders deel, werkzaam in hoger onderwijsinstellingen in Leuven, Hasselt, Geel en Antwerpen. Beide focusgroepen duurden ongeveer twee uur.

Omwille van de geringe opkomst bij de focusgroepen voor studentenbegeleiders gingen we over tot een member checking. Concreet contacteerden we, via email, de twaalf studentenbegeleiders die zich hadden ingeschreven voor de focusgroepen maar niet aanwezig konden zijn. We stuurden hen een samenvatting met de belangrijkste resultaten door in een document, vergezeld van een aantal begeleidende vragen.

Van de twaalf gecontacteerde studentenbegeleiders, reageerden er drie met een confirmerende email, dat ze zich goed konden vinden in de resultaten en dat ze geen aanvullingen hebben en één met schriftelijke feedback. Op basis van deze feedback werden er een aantal aanvullingen gedaan in de resultaten. Dit zullen we duidelijk aangeven.

Tabel 15 Participantenmatrix focusgroepen

Functie	Geslacht	Geografische spreiding
---------	----------	------------------------

Studentenbegeleider	V	Vlaams Brabant
Studentenbegeleider	V	Limburg
Studentenbegeleider	V	Antwerpen
Studentenbegeleider	V	Antwerpen
Studentenbegeleider ³⁶	V	Vlaams Brabant

De respons in deze focusgroepen is laag omwille van pragmatische redenen. Er waren voldoende deelnemers ingeschreven voor de deelname. Maar wegens afmeldingen (ziekte, file en andere problemen), was de eigenlijke opkomst laag.

Procedure

Elke groep kreeg vragen voorgelegd, geclusterd op basis van de volgende thema's: (1) achtergrondkenmerken van studentenbegeleiders (onderverdeeld in opleiding, ervaring en invulling van het takenpakket); (2) het profiel van studenten met een functiebeperking (onderverdeeld in de impact van disclosure, achtergrondkenmerken en studieverloop); (3) de procedure ter aanvraag van redelijke aanpassingen (onderverdeeld in de voorwaarden, evaluatie en informatieoverdracht); (4) het aanbod en gebruik van redelijke aanpassingen (onderverdeeld in algemeen beleid en redelijke aanpassingen zelf) en (5) bijkomende professionalisering. Voor een volledig overzicht van de focusgroepleidraad, zie bijlage 3. De gesprekken werden op video opgenomen en nadien in hun geheel getranscribeerd. Deze transcripties werden vervolgens thematisch geanalyseerd aan de hand van NVivo 10.

De resultaten worden weergegeven volgens de vijf overkoepelende thema's die besproken werden. Er werd verdieping en verheldering van de kwantitatieve resultaten nagestreefd op basis van praktijkvoorbeelden en ervaringen. Authentieke opmerkingen van deelnemers zijn tussen aanhalingstekens weergegeven.

3.1.1 Achtergrondkenmerken studentenbegeleiders

Opleiding studentenbegeleiders

Studentenbegeleiders gaven aan dat het belangrijk is om te beschikken over bepaalde kennis, vaardigheden en attitudes. In verband met kennis gaven ze aan dat studentenbegeleiders minstens moeten weten wat de verschillende functiebeperkingen inhouden en wat de gevolgen hiervan zijn op het gebied van onderwijs. Ook kennis van procedures en aanpassingen die er bestaan werden aangehaald. Daarnaast blijken ze attitude veel belangrijker te vinden dan kennis. Ze geven aan dat een studentenbegeleider een zeer open en respectvolle houding moet hebben.

"Ik denk dat ze competenties moeten hebben in gespreksvoering, dus dat ze empathisch zijn, en heel goed de behoefte van de student kunnen beluisteren, achterhalen en ook waar de behoeften vandaan komen. Ik denk dat communicatieve vaardigheden vooral het luisteren heel erg belangrijk zijn, om te beginnen".

Een studentenbegeleider gaf aan dat ze in het begin ook tegen een aantal uitdagingen aanliep, zoals de grote hoeveelheid van studenten met een functiebeperking en het groot

³⁶ Geen deelname aan de focusgroep maar via Member check

aantal te kennen procedures op hele korte tijd. Een andere studentenbegeleider vertelde dat ze eerder moeilijkheden ondervond met de communicatie tussen studentenbegeleiders en docenten. Ze had even moeten zoeken om de juiste houding te vinden om als tussenfiguur (tussen student en docent) te fungeren.

Een bijzondere uitdaging waar beginnende studentenbegeleiders tegenaan liepen, was de rol van ouders in het proces van studeren met een functiebeperking. De verwachtingen die ouders hebben van hun kind komen niet altijd overeen met de competenties die het kind /de student bezit. Hierover in dialoog gaan met de ouders blijkt niet altijd een simpele opdracht.

Tijdens hun ervaring leerden de studentenbegeleiders nog heel wat vaardigheden bij, zoals blijkt uit het volgende voorbeeld waar een studentenbegeleider zegt dat ze gegroeid is in haar geloof in studenten met een functiebeperking:

“Ik heb vooral geleerd om daar niet te snel van uit te gaan, dat iets niet gaat lukken. Ik kan mij zo een aantal studenten inbeelden waar heel de opleiding toen zij zich inschreven in collectieve kramp schoot, van: ‘Hoe gaan we dat in godsnaam doen?’ maar wel bereid was om creatief na te denken en waar dan misschien ook extra ondersteuning nodig was, die wij niet zelf in huis hadden, maar als dan die ondersteuning daar wel is. [...] Dat docententeam daar toen voor open stond om dat te proberen.”

Studentenbegeleiders leerden ook veel vaardigheden bij tijdens hun ervaring door de praktijk, maar ook door deel te nemen aan studiedagen. Dit wordt verderop besproken, in het de paragraaf bijkomende professionalisering.

Niveau tewerkstelling

Twee studentenbegeleiders waren centraal tewerkgesteld en gaven aan dat dit voor henzelf vele voordelen heeft. Zo kunnen ze veel meer studenten ineens zien en kunnen ze op die manier de procedures op een centrale manier standaardiseren. Iedereen moet namelijk via die dienst gaan en zo gebeurt alles op dezelfde manier.

“Voordelen van centraal werken zijn dan weer dat het gemakkelijker is om dingen centraal georganiseerd te krijgen, centraal geregeld met minimumfaciliteiten die over de hele universiteit zijn goedgekeurd waar alle studenten, enzovoort, met dyslexie en zo verder... dat krijg je per faculteit niet geregeld. Dat is dan het voordeel van centraal werken”.

Naast de voordelen voor de studentenbegeleiders zelf, gaven de studentenbegeleiders aan dat er ook voordelen zijn voor de studenten. Zo is de procedure uniform over geheel de onderwijsinstelling en blijkt dit volgens hen ook duidelijker te zijn voor studenten. Een ander voordeel werd gezien voor het beleid. Het nemen van beslissingen over faculteiten heen, zoals over de erkenningsprocedure, geeft een gevoel van transparantie en maakt het de student gemakkelijker om te veranderen van richting of opleiding.

De nadelen die studentenbegeleiders hierin zagen, zijn vooral verbonden met de communicatie naar docenten toe. Ze kennen de docenten minder goed en de communicatielijnen waren langer. Studentenbegeleiders zagen ook wel een aantal nadelen voor studenten. Door het feit dat ze centraal werken, dienen de studenten zich te verplaatsen naar de centrale diensten, wat niet altijd evident is. De studenten dienden dan

ook een afspraak te maken, wat volgens de studentenbegeleiders als drempelverhogend ervaren kon worden.

Twee andere studentenbegeleiders die decentraal, verbonden aan een opleiding werken, vulden hun visie op dit onderwerp aan. Zo gaven ze aan dat de communicatie zeer vlot verloopt tussen studentenbegeleiders en docenten, zoals blijkt uit het volgende voorbeeld:

“Dat heeft een heleboel voordelen, ja. De docenten lopen voorbij, die springen binnen ‘zeg! Nu hebben we dit hier aan de hand’. Ze kennen u. Ik vind dat heel veel voordelen hebben. Je kent de docenten ook, als de studenten iets vragen dan kan je dan dat ook meteen plaatsen en dan vaak, weet je dingen veel beter van aanbrengen aan docenten toe, hoe je dat kan verkopen, bij wijze van spreken. Dat is zo’n beetje een heel groot voordeel aan decentraal werken. Maar dat kan alleen maar als het redelijk kleinschalig is.”

Tewerkstellingspercentage

Twee studentenbegeleiders waren volledig tewerkgesteld in functie van studenten met een functiebeperking en waren dan ook centraal tewerkgesteld. Voor de twee andere studentenbegeleiders gold dat zij maar tien procent van hun tewerkstellingspercentage vrij kunnen maken voor studenten met een functiebeperking. Ze gaven wel aan dat dit voldoende tijd en ruimte is omdat alles (de procedure) zich intensief in het eerste semester bevindt.

“Dat zijn andere piekmomenten, je hebt- bij het begin van het academiejaar krijg je aanvragen rond bijzondere statuten, maar eenmaal dat rond is-, hopelijk tegen dat het examens zijn, dat de ombuds vragen krijgt rond problemen op examens, dan is dat stuk wel gepasseerd.”

Takenpakket

We zien dat er een grote spreiding is in de taakverdeling betreffende studenten met een functiebeperking. Er blijkt heel wat versnippering te zijn in verband met aan te spreken diensten en personen, wat vaak leidt tot tijdverlies en fouten in de communicatie. Het volgende voorbeeld haalt een aantal van deze taakverdelingen aan:

“Bij ons zijn we met zorgcoördinatoren, waaronder het hele stuk van erkenning en documentatie enzovoort zit van assessment. Ook van het toekennen van examenfaciliteiten, informeren van docenten in het begin van het academiejaar. [...] En dan, als het gaat om het praktisch regelen van examenfaciliteiten, dat gebeurt dan op de faculteit, door de ombuds. [...] Leerstof-studiebegeleiding zit bij ons bij de mensen van studieadvies, studieadviseurs, daar. Als het meer gaat over therapeutische begeleiding, dan zit dat meer op het studentengezondheidscentrum. Dat zijn zowat de grootste taakverdelingen. [...] Het gebeurt dat er tijdverlies is, omdat communicatie een groot aandachtspunt is. Dat er wel eens misverstanden gebeuren, dat iemand zegt tegen de student dat dat zeker goed zal gaan, en dan blijkt dat dat totaal niet goed gaat, dat regelen, of dat een student er zich een beetje verloren in voelt.”

In de member check werd aangegeven dat het als praktijklector soms moeilijk is om bij te scholen omdat het takenpakket omtrent studiebegeleiding vaak erg klein of tijdelijk is. Ze vindt het belangrijk om deze nuance mee te nemen bij het lezen van de resultaten omdat

hier niet bekend is hoe groot dit takenpakket precies is en hoe lang ze deze functie uitoefenen of zullen uitoefenen.

3.1.2 Profiel studenten met een functiebeperking

Disclosure

Een studentenbegeleider gaf aan dat de aanwezigheid van studenten met een functiebeperking die hun diagnose bekend maken de kwaliteit van het onderwijs verbetert, doordat zij vaak als eerste merken en kunnen aangeven waar het onderwijs spaak of moeilijk loopt:

“Ik vind/zie onze studenten eigenlijk vaak als knipperlichten voor hoe het komt dat het dan fout gaat. Want zij zijn de eersten die zullen merken dat er iets niet goed gaat: verloren lopen als het chaotisch gebeurt, of als er te late afmeldingen zijn, of als er teveel lokalen bezet zijn. Ik denk dat dat de kwaliteit ondermijnt, maar dat onze studenten daar het eerst last van hebben. En dat het misschien daardoor is dat docenten dat gevoel hebben, maar ja, wij vragen hen net om planmatig te zijn, gestructureerd te zijn, voorbereid te zijn. Ik denk dat dat net de kwaliteit verbetert.”

Het aangeven van een diagnose heeft volgens de studentenbegeleiders ook andere gevolgen voor de leeromgeving (andere studenten, docenten). Er is vaak een verhoogde zorg van andere medestudenten, maar vaak wordt er ook waargenomen dat medestudenten verzanden in vooroordelen en dat het daarom moeilijk wordt om deel te nemen aan groepswerken. Studentenbegeleiders ervoeren een verschil in studenten die persoonlijk contact hebben met een student met een functiebeperking en zij die dit niet hebben.

“Ik denk ook dat dat het is: het verschil tussen persoonlijk contact of gewoon iets zien. Als ze zien dat er sommige studenten langer mogen werken of extra dingen krijgen, of op de laptop mogen werken, dan is er een beetje jaloezie. En dan, ja, horen we soms wel iets van negatieve reacties, bijvoorbeeld dat ze fluisteren naar andere studenten. Dat is heel jammer, maar van zodra er persoonlijk contact is, als ik studenten en medestudenten inlicht: ‘Kijk, hij heeft dit of dit aan de hand’, dan zijn die reacties meestal heel positief.”

Studentenbegeleiders gaven aan dat het aangeven van een diagnose toch ook een impact heeft op docenten. Studenten blijken nog altijd schrik te hebben voor een negatieve evaluatie en vinden het ook moeilijk om meer tijd te vragen op het examen door hun attest te tonen aan docenten. Een ander voorbeeld dat hier gegeven werd, was de angst om hun diagnose te vertellen in verband met hun diploma:

“Ik ben het vergeten te zeggen, dat ik het een paar keer van studenten heb gehoord, de vraag van: ‘dat komt dan toch niet op mijn diploma, hè?’ En ik vind dat zo erg, dat die dat nog altijd denken. Dat komt jaarlijks wel eens terug. [...] Maar inderdaad, veel studenten zijn daar bezorgd door. [...] Studenten die een masteropleiding hebben, willen dat alle faciliteiten gewist worden. Dus bij ons blijft dat staan in een studiecontract. Dus daar komen elk jaar nieuwe vakken bij en die faciliteiten staan daar telkens boven. En ze willen dat daar dan echt uit. Alleen wij zien dat dan en jijzelf, dat jij die faciliteiten nog hebt. Dus je kan die daar beter laten staan, voor de zekerheid. Voor moest er toch ergens... En dat ze dat er toch absoluut uit willen, dat is dus de schrik.”

In verband met attitudes naar studenten met een functiebeperking blijken er soms inderdaad problemen te zijn. Er zijn docenten die minder begrip tonen voor studenten met een functiebeperking. Volgens de studentenbegeleiders moeten we dit aanpakken door succesverhalen te tonen, inleefmomenten te organiseren en docenten te professionaliseren zodat de vooroordelen aangepakt kunnen worden. Een andere manier om docenten te sensibiliseren bleek te liggen in het dichter bij elkaar brengen van deze twee partijen, zoals geïllustreerd in het volgende voorbeeld:

“Ja, ik denk dat daar vaak een probleem zit, of de oorzaak zit, dat de docenten vaak perfecte studenten zijn geweest die nooit iets van problemen hebben ervaren en de context van waaruit wij werken is heel anders en wij zien andere dingen. Ik vind dat die studenten ook een kans moeten krijgen. Maar die weten daar niet heel veel van. Maar het zou mooi zijn, moesten we die dichter bij elkaar kunnen brengen. En de manier waarop, het meest efficiënte, is denk ik ook door succesverhalen van studenten die er zijn en die het goed doen en dan merk je dat heel die opleiding meedraait.”

Daarnaast blijkt het ook van belang te zijn om te onderstrepen dat er met redelijke aanpassingen niet aan de eindtermen wordt geraakt en dat de verwachte competenties dezelfde blijven voor alle studenten. Dit zou volgens de studentenbegeleiders vooral moeten komen vanuit de onderzoekswereld:

“En het besef dat wat we vragen niet raakt aan de eindtermen. Vaak zitten daar van die ideeën rond, wilde ideeën rond, wat wij eigenlijk allemaal vragen. Bij alles wat we vragen, raken we niet aan de eindtermen. En ik denk dat ze dat niet altijd doorhebben. Maar ik denk dat het daar bij hen [onderwijsinstellingen] dan, bij hen het vooral cijfergegevens, onderzoeksmateriaal... daar zijn zij vooral vatbaar voor, onderzoek gelijk dit analyseren: studenten met faciliteiten, studenten zonder, en dan blijkt dat studenten met faciliteiten geen voordeel hebben. Dat soort dingen.”

Studieloopbaan

Alle studentenbegeleiders gaven aan dat er eigenlijk geen aanwijsbare groep van studenten met een functiebeperking is die volgens hun meer drop-out vertoont tijdens de opleiding. Ze gaven wel allen aan dat het verstandig zou zijn om hier een overkoepelend onderzoek naar te doen in verband met drop-out in het algemeen, omdat ze een vermoeden hadden dat de meeste studenten uitvallen na een praktijkervaring zoals werkplekleren of stage. Daarnaast werd er wel het voorbeeld gegeven van studenten met een psychiatrische problematiek en een minder gemakkelijke doorstroom:

“Voor mensen met psychiatrische problematiek, zeggen we wel specifiek van: ‘Hoeveel tijd heb je nodig voor je persoonlijke problemen? Je hebt dan die begeleidingstijd of je bent, ik zeg maar iets, opgenomen of je hebt ambulante zorg... Zie dat ook maar als werk of als studiepunten. Hoeveel studiepunten zou je daar op plakken in termen van tijd en anderzijds een term van mentale belasting?’ [...] Want dikwijls is het noodzakelijk om voldoende veerkracht te hebben om die studie goed te doen.”

Begeleiding in het secundair onderwijs

Studentenbegeleiders weten vaak wel welke ondersteuning studenten kregen in het secundair onderwijs. Deze informatie vernemen ze via de studenten zelf, via de ouders die vaak meekomen bij inschrijving of via een verslag van de GON-begeleiding. Een andere

studentenbegeleider gaf aan dat studenten dit vermelden op een informatiefiche die de studentenbegeleiders digitaal kunnen raadplegen.

3.1.3 Procedure

Het derde cluster behandelt de procedure ter aanvraag van redelijke aanpassingen. Volgens een studentenbegeleider werd de aanvraag zelf vaak ingezet op een informele manier, waarbij studenten bij hun inschrijving al kwamen vertellen (vaak met hun ouders) dat ze een functiebeperking hebben en dat ze daarover graag met iemand zouden willen spreken.

In verband met de eigenlijke procedure gaf een studentenbegeleider aan dat de procedure te zwaar en te bureaucratisch is voor de studenten. In dezelfde context gaven twee studentenbegeleiders aan dat de zwaarte van de procedure ook afhangt van de informatie die studenten al hebben en of het hun eerste (of verdere aanvraag) betreft en welke testing ze nodig hebben, zoals wordt aangegeven in het volgende citaat:

“Ik denk dat het voor de ene student zwaarder is dan voor de andere, afhankelijk van de informatie die zij al hebben. Maar in het algemeen denk ik dat die zeer zwaar is, die procedure. Ook veel tijd vraagt, veel energie vraagt. Zij moeten soms naar iemand, naar de psychiater of dergelijke, dat steekt zwaar.”

Een studentenbegeleider vertelde ook dat de procedure ervaren wordt als een formaliteit die studenten graag achter de rug hebben, zodat de studenten praktisch aan de slag kunnen gaan. Volgens haar is de procedure regelmatig ook vereenvoudigd en is het voor studenten tijdsbesparend om een aanvraag te kunnen doen via een webformulier.

Voorwaarden aanvraag redelijke aanpassingen

Daarnaast werd er ook gekeken naar de verschillende voorwaarden in verband met het aanvragen van redelijke aanpassingen. Een eerste probleem dat werd aangekaart, zijn de verschillen in voorwaarden tussen verschillende onderwijsinstellingen. Een studentenbegeleider gaf aan dat ze wel eens problemen ervaart met studenten die instromen uit andere onderwijsinstellingen omdat er vaak niet dezelfde regels gelden in verband met redelijke aanpassingen. Maar deze problemen werden niet verder uitgediept omdat de studentenbegeleiders niet meteen een voorbeeld konden bedenken. Toch blijkt dit probleem niet enkel voor te komen tussen onderwijsinstellingen maar ook binnen onderwijsinstellingen. We zien bij een studentenbegeleider dat deze voorwaarden kunnen verschillen per opleiding binnen eenzelfde faculteit. Dit geeft soms enkele organisatorische problemen, zoals blijkt uit volgend citaat:

“De ultieme beslissing voor de toekenning van de maatregelen ligt bij het opleidingshoofd, op dit moment. Maar dat staat terug ter discussie, omdat dat inderdaad zorgt dat er grote verschillen binnen opleidingen ontstaan, soms binnen dezelfde onderwijsgroep. Wat kan en wat niet kan. Niet zozeer op niveau van competenties, want daar is dat logisch, maar wel op de paraplu van de organisatorische haalbaarheid. Wie bepaalt of iets organisatorisch haalbaar is.”

Een veelvoorkomende voorwaarde is het voorleggen van een attest. Een studentenbegeleider gaf aan dat het niet altijd nodig is om een attest voor te leggen om

bepaalde ondersteuning te krijgen, maar dat dit wel essentieel is om redelijke aanpassingen te verkrijgen.

“Ze hebben wel een attest nodig om faciliteiten te krijgen, maar bij mij mag iedereen gewoon langskomen, omdat ik ook leerbegeleider ben. En dan, of hij een attest heeft of niet: er zijn altijd bepaalde hulpmiddelen die je wel kan bieden, maar een echte faciliteit, zoals bijvoorbeeld langere examentijd, wordt dan niet toegekend.”

Attest

Als belangrijkste voorwaarde ter verkrijging van redelijke aanpassingen, werd het attest ook nog eens onder de loep genomen. Het feit dat studenten een attest moeten voorleggen bleek volgens een studentenbegeleider pas belangrijk te zijn geworden na introductie van tegemoetkoming via het aanmoedigingsfonds³⁷ :

“Wij werkten niet met de attesten, dus voor de leerstoornissen was een gemotiveerd verslag niet strikt noodzakelijk. [...] Tot dan het verhaal van het aanmoedigingsfonds van voor de zomervakantie en dan is er met veel gemor door de studentenbegeleiders gezegd van: ‘Ja, we zullen het (stroomlijnen attestering) dan maar zo doen, zeker.’”

Een studentenbegeleider gaf aan dat de regels van de VLOR gelden in verband met het uitschrijven van een attest door een bepaalde vooropgestelde discipline. Het betreft een erkende discipline, zoals beschreven in het volgende voorbeeld:

“Dat zijn bij ons de regels van de VLOR: dus de huisarts of de psychiater, psycholoog (moet dan voor ons Praxis P zijn) of... Bij leerstoornissen kijken wij vooral naar de drie criteria die in het attest staan of bij het verslag.”

Een studentenbegeleider gaf aan dat het voor sommige functiebeperkingen moeilijk is om te bepalen wie er nu een attest moet uitschrijven. Ze gaf hier het voorbeeld van dyspraxie:

“Dyspraxie vind ik ook moeilijk. Ze zijn er in (VLOR-groepen) opgenomen, maar onder ontwikkelingsstoornissen, terwijl die studenten naar een psychiater moeten sturen nogal vreemd lijkt.”

Verder vonden studentenbegeleiders het ook tijdrovend om studenten te laten testen en hertesten door bepaalde disciplines. Ze kwamen situaties tegen waarbij de attesteringsbundels die de disciplines hanteren niet overeenkomen met de attesten die de studenten nodig hebben voor hun redelijke aanpassingen en dan dienen ze opnieuw te gaan naar een andere dienst, wat vooral tijdrovend is en een dure kostprijs heeft.

Standaardcontract

Twee studentenbegeleiders gaven aan dat ze standaardcontracten gebruiken voor bepaalde vormen van functie-uitval. Zo blijkt dit het geval te zijn voor de doelgroep van dyslexie:

³⁷ Het aanmoedigingsfonds is een financieel fonds waarop hogescholen en universiteiten beroep kunnen doen om gelijke kansen en diversiteit aan te moedigen binnen de instellingen. De functiebeperking van een student moet aangetoond worden om middelen te krijgen om RA door te voeren.

“Ja, dat maakt ook dat de groep van dyslexie veel groter is, ook al laten we ze maar één keer tot bij ons komen, dat we die in groepen gaan zien. Dus daarvoor gebruiken we standaardcontracten.”

Aan deze standaardcontracten zijn volgens de studentenbegeleiders een aantal voordelen verbonden zoals het gemakkelijker kunnen werken als studentenbegeleider, meer transparantie voor de docenten en een behoorlijke tijdswinst voor zowel studenten als studentenbegeleiders. Wanneer een dergelijk grote groep dezelfde faciliteiten krijgt dan is dit veel duidelijker voor de rest van de leeromgeving. Maar het heeft ook als nadeel dat men na toekenning van deze standaardaanpassingen geen gebruik meer kan maken van andere redelijke aanpassingen waar ze mogelijks ook baat bij kunnen hebben, zoals blijkt uit volgend citaat:

“Dus voor hen (de studenten) is het gemakkelijker. Maar het maakt dat sommige studenten die meer nodig hebben, of meer gewoon zijn om te krijgen, dat niet gewoon krijgen. Dat is jammer.”

Maar we zien ook dat er in bepaalde hoger onderwijsinstellingen niet gewerkt worden met standaardcontracten. Dit omdat zij graag willen benadrukken dat het geen “aanbod” is, maar altijd een individueel samengesteld pakket.

“Maar bij ons wordt dat toch individueel bekeken, zodat de student geen faciliteiten op zijn faciliteiten kaartje heeft staan die niet gebruikt worden. Dus bij ons kunnen studenten met dezelfde stoornis, daartussen kunnen toch verschillen in faciliteiten terug komen.”

Evaluatie redelijke aanpassingen

In de focusgroepen brachten we ook de evaluatie van redelijke aanpassingen naar voor. Alle studentenbegeleiders gaven aan dat er slechts weinig aan evaluatie wordt gedaan. Vaak gebeurt de evaluatie heel impliciet en vooral niet bij studenten waar het goed loopt, zoals blijkt uit het volgende voorbeeld:

“Die evaluatie gebeurt bij ons heel impliciet, in de zin dat bij studenten waar het goed loopt er eigenlijk niet geëvalueerd wordt. Waardoor die inderdaad soms een paar jaar maatregelen op hun contract hebben waar die eigenlijk niks mee doen, maar wat wij op dit moment niet als probleem ervaren. Iemand die recht heeft op extra tijd, maar die extra tijd op verloop van tijd niet meer nodig heeft... maakt niet uit.”

Vaak wordt er wel geëvalueerd bij studenten waar het moeilijk loopt, omdat ze deze studenten sowieso vaker zien in verband met andere problemen, zoals problemen binnen hun traject. Een andere studentbegeleider gaf aan dat deze evaluatie wel gebeurt voor de eerder zwaardere functiebeperkingen. Verder nodigen ze ook alle studenten met een functiebeperking uit voor een evaluatie op het einde van het academiejaar, een aanbod waar blijkbaar niet vaak op wordt ingegaan door de studenten:

“En daarnaast leren wij ook elke student op het einde van het academiejaar, of bij het begin van het volgende academiejaar, om te vragen hoe het voorbije academiejaar is geweest, om te vragen of ze graag nog eens op gesprek willen komen om de faciliteiten te evalueren en bij te sturen naarmate mogelijk of nodig. Daar gaan bijna geen studenten op in.”

Informatieoverdracht redelijke aanpassingen

In verband met de informatieoverdracht blijkt er nog heel wat discrepantie te bestaan. Zo gaven alle studentenbegeleiders aan dat juridisch is vastgesteld welke informatie er mag worden doorgegeven, op welke manier en aan wie. Maar vaak gebeurt dit niet zoals het zou moeten gebeuren volgens hen. Zo gaven twee studentenbegeleiders aan dat de diagnoses nooit worden doorgegeven, maar enkel de motivatie van een bepaalde redelijke aanpassing.

Informeel wordt er ook vaak informatie doorgegeven die niet op deze manier zou mogen doorstromen. Een studentenbegeleider gaf hiervan een voorbeeld:

“Niet voor uzelf, maar ook niet voor de student en collega’s [is het vaak niet duidelijk wat er wel en niet gezegd mag worden]. Dat is in theorie duidelijk. In de praktijk, hoor ik soms dingen in het docentenlokaal of zie ik soms dingen via mail gebeuren waar ik van denk: ‘Ai ai ai collega’s, hier moeten we het eens over hebben.’”

Volgens een studentenbegeleider komt het ook vaak voor dat docenten zelf diagnoses gaan plakken op problemen van studenten en dat er op die manier verschillende diagnoses groeien in de wandelgangen. Hierbij gaf de studentenbegeleider ook aan dat het dan schipperen wordt tussen de privacy van de student in combinatie met het creëren van een draagvlak bij de docenten, die vaak vragen om meer informatie.

Een studentenbegeleider gaf aan dat studenten soms ook te open zijn over hun problemen waardoor docenten vaker op de hoogte zijn van bepaalde problemen, die ze niet zouden vernemen via de studentenbegeleiders. Het blijft vaak een afweging van wat docenten moeten weten en wat ze eigenlijk niet moeten weten.

“Soms zijn studenten daar te open in. En dan gaat het niet over dyslexie hé, maar... Maar dat is een oefening. Dat is ook geen makkelijke materie, denk ik hé. Het onderscheid van: wat is nu gewoon leuk om te weten en wat is nu echt noodzakelijk.”

Volgens twee studentenbegeleiders geldt het beroepsgeheim voor hulpverleners en discretieplicht voor studentenbegeleiders in het onderwijs die te maken hebben met studenten met een functiebeperking. Voor twee studentenbegeleiders geldt er ook de afspraak dat de student ondertekent wat er mag doorstromen aan informatie zoals blijkt het uit volgende citaat:

“Bij ons tekent de student tijdens het intakegesprek een document voor discretieplicht. Dat hij weet dat wij ook discretieplicht hebben en ik zeg altijd: ‘ik vertel niks aan docenten als jij het er niet mee eens bent. Dus door dit te ondertekenen, geef je aan mij de toestemming om bepaalde dingen te vertellen of die en die...’ Dat spreken we dan ook af, wat ik wel of niet vertel.”

3.1.4 Aanbod en gebruik van ondersteuning

Studentenbegeleiders gaven aan dat er voor hun een rol is weggelegd in het beleid in verband met input geven. Ze vermeldden dat op basis van hun noden en vragen er beleid geformuleerd kan worden en dat het op die manier beter wordt geaccepteerd. We zien ook dat beleid wordt ondersteund door projectgroepen en dat er vanuit deze groepen input doorstroomt naar het bestuursniveau.

VLOR-richtlijnen

Naast het algemeen beleid werd er ook gevraagd naar het gebruik van de VLOR-richtlijnen. Studentenbegeleiders gaven aan dat de VLOR-richtlijnen vaak gebruikt worden en dat de eerdere richtlijnen daarmee conform waren. Toch bleek de overstap van eigen richtlijnen naar de VLOR-richtlijnen niet altijd even gemakkelijk in samenwerking met andere disciplines en is er intern wel wat wroeging in verband met de richtlijnen als deze strenger bleken te zijn dan de eerdere richtlijnen in de onderwijsinstelling:

“Daarvoor was het [de VLOR-richtlijnen] niet zo populair. Omdat wij eigenlijk minder streng waren dan de nieuwe richtlijnen en ja, onze onderwijsinstelling heeft dan beslist van: ‘dan gaan we dat gelijk trekken’, terwijl de studentenbegeleiders zeiden: ‘wij willen soepeler, wij willen soepeler mogen zijn.’”

Een groot voordeel van de VLOR-richtlijnen is volgens een studentenbegeleider de transparantie, die kan bijdragen aan het algemeen draagvlak van redelijke aanpassingen of ondersteuning, zoals wordt verteld in het volgende voorbeeld:

“Ja, ik was zorgcoördinator voor het VLOR-systeem er was en ik merk wel dat de transparantie van het systeem maakt dat er grotere draagvlakken gecreëerd worden. Op faculteiten, maar ook op andere centrale diensten bij ons: men weet welke procedure studenten door moeten en dat ze niet kunnen denken dat we dat daar individueel hebben beslist. En dat maakt dat een heel stuk discussies niet meer optreden. Ik vind dat voor ons persoonlijk, de werking op zich wel verbeter, omdat dat het individuele besluit verzwakt”

Wanneer er gevraagd werd naar de uitdagingen in verband met de VLOR-richtlijnen, werd vermeld dat bepaalde diagnoses lastig vast te stellen zijn en dat bepaalde groepen behoorlijk veel opdelingen hebben zoals voor “leerstroomlijnen”. Zijzelf (studentenbegeleiders) zien dit vaak als één groep.

Redelijke aanpassingen

Verder werd er ingegaan op het aanbod van redelijke aanpassingen. Studentenbegeleiders gaven aan dat het aanbod van redelijke aanpassingen duidelijk is voor studenten en dat dit altijd individueel wordt bepaald. Voor docenten blijkt het aanbod vaak iets minder duidelijk. Volgens de studentenbegeleiders vragen docenten vaak naar een lijst met mogelijke redelijke aanpassingen. Voor examenfaciliteiten bestaat er vaak een dergelijke lijst. Studentenbegeleiders bleven in dit kader benadrukken dat het van belang is om geen aanbod te maken maar in te gaan op de individuele noden van de studenten die functie-uitval ervaren.

De redelijke aanpassingen die het vaakst werden aangeboden volgens de studentenbegeleiders zijn achtereenvolgens “meer examentijd”, “rekening houden met spelling” en “voorleesfaciliteiten” zoals blijkt uit volgend voorbeeld:

“... merkten we dat vooral meer tijd, met spelling geen rekening houden en dan voorleesfaciliteiten, onder de vorm van software, MP3 of het voorlezen van de vraag [...] het vaakst voorkomen. Maar als je open vragen, het mogen veranderen naar een mondeling examen of meerkeuzevragen te vervangen, dan loopt het moeilijker.”

Er werden ook een aantal uitdagingen meegegeven in verband met redelijke aanpassingen. Zo zouden studentenbegeleiders graag meer weten over de effectiviteit van bepaalde redelijke aanpassingen die zij aanbieden. Naast deze uitdagingen verwachtten studentenbegeleiders ook wat meer ondersteuning in verband met praktische zaken zoals “extra lokalen”, “extra surveillanten vinden”, “administratieve ondersteuning” en ze gaven aan dat de procedures in verband met redelijke aanpassingen dringend gedigitaliseerd moeten worden. Dit blijkt ook uit het volgende voorbeeld:

“Zo’n zaken, dat hebben we soms ook voor, met tolkondersteuning, dat voor bepaalde activiteiten toch niet mogelijk zijn. Er zijn ook niet voldoende tolken. Wij hebben heel wat moeite om tolken te vinden daar. Ik denk dat zowat, de voornaamste- ja, een aantal praktische zaken ook: extra lokalen, extra surveillanten op het examen... Ook weer lokalen, te weinig lokalen. Administratieve ondersteuning, dat er ook niet is. En, zo’n procedures zouden dringend gedigitaliseerd moeten worden op een aantal vlakken. Daar zijn plannen voor, maar het moet eerst, euhm, iets, ja ... Daar moet programmeren in zitten, dus mogelijk werk, dus op dat vlak vooral, hebben we veel minder studenten met visuele, auditieve, motorische functiebeperkingen, dus daar ervaren niet direct tekorten. Ja inderdaad, die computerzaken, die technische ondersteuning.”

De digitalisering wordt ook door een andere studentenbegeleider aangehaald. Ze zou graag ondersteund worden in de vereenvoudiging van procedures naar de docenten toe en ijveren voor een tool om aan te geven wie welke faciliteiten krijgt, zodat dit niet langer handmatig moet gebeuren.

Visie op redelijke aanpassingen

Redelijke aanpassingen worden volgens studentenbegeleiders niet altijd aanzien als redelijk. Studentenbegeleiders waren weinig op de hoogte van de opinie van studenten in verband met de redelijke aanpassingen, maar horen wel geluiden vanuit het docentencorps in verband met redelijkheid zoals blijkt het volgende citaat:

“Het lectorenteam, daar zijn absoluut mensen bij die vinden dat wij onze studenten veel te veel pampere en daar zijn absoluut mensen bij die helemaal achter de visie van de hogeschool staan of die de visie op dezelfde manier concretiseren als de studentenbegeleiders en zo. [...] Ik merk het grootste spanningsveld tussen- dat is dan het verhaal van overbevraging (van docenten) van daarstraks weer- tussen dan de overbevraagde docenten die dan vooral een probleem hebben met de directie die zich hier dan ook nog eens denkt mee bezig te houden... en dan soms wat onrealistische dingen lijken te verwachten of dan beslissen dat we dat doen maar hoe het dan concreet moet... Ja, dat moet dan in de klas bekeken worden.”

Zo gaven ze aan dat docenten de redelijke aanpassingen vaak niet als redelijk zien omdat ze (volgens de studentenbegeleiders) een stukje informatie missen in verband met de achtergrond van de student. De visie in verband met de redelijkheid van redelijke aanpassingen hangt volgens studentenbegeleiders samen met de kennis die men heeft over een functiebeperking.

3.1.5 Bijkomende professionalisering

Alle studentenbegeleiders voelden zich voldoende geprofessionaliseerd. Eén studentenbegeleider gaf daarbij aan dat het ook de taak en verantwoordelijkheid is van een studentenbegeleider om zichzelf bij te scholen in functie van studeren met een functiebeperking. Ze gaven ook allen aan dat er voldoende aanbod is van bijscholingen of professionalisering.

Volgens de studentenbegeleiders is het wel van belang om ook andere actoren in het onderwijs te professionaliseren zoals de docenten. Deze zouden geprofessionaliseerd moeten worden op vlak van kennis en aanpak van studenten met een functiebeperking.

Een andere studentenbegeleider ging nog een stap verder en stelde dat alle actoren geprofessionaliseerd zouden moeten worden in functie van visie, zoals blijkt uit volgend citaat:

“Ja, neen, niet enkel docenten, denk ik. Maar ook, allez, vice-rectors ook. Ja, over studie- en functiebeperking, diversiteit, onthaal enzovoort. Vooral dan ook over de visie daarop, en dan minder vreemd aan elkaar vinden. En dat we moeten streven naar inclusief werken, maar niet van: ‘oké het is toch allemaal geregeld’, maar dat er eigenlijk een streven moet zijn naar beter.”

C. Samengevat

Uit deze exploratieve kwalitatieve en kwantitatieve bevraging kunnen we afleiden dat deelnemende studentenbegeleiders zowel centraal als decentraal tewerkgesteld waren en verschillende functietitels hadden. De voordelen van centrale tewerkstelling zijn dat er een uniforme procedure mogelijk is voor alle studenten en de duidelijkheid en transparantie die daardoor mogelijk wordt gemaakt. Decentrale tewerkstelling maakt betere interne communicatie (tussen studentenbegeleiders en docenten) mogelijk doordat de partijen dichter bij elkaar staan, maar zorgt ook voor versnippering. De studentenbegeleiders die deelnamen aan de focusgroepen waren van mening dat een open en respectvolle attitude van een studentenbegeleider belangrijker is dan zijn/haar kennis. Er werd ook gesignaleerd dat er vooral aan het begin van elk academiejaar een drukke periode wacht voor studentenbegeleiders in de begeleiding van studenten met een functiebeperking en dat studentenbegeleiders in het begin van hun tewerkstelling erg veel bij dienen te leren over de procedures en het beleid die gelden in de onderwijsinstelling.

Deelnemende studentenbegeleiders gaven aan dat vooral leerstoornissen en autismespectrumstoornissen vaker voorkwamen bij studenten met functiebeperkingen. Dit is overeenkomstig met de gegevens die we verzamelden in de kwantitatieve bevraging van studenten, waarin leerstoornissen en communicatiestoornissen het vaakst voorkwamen. Chronische ziekte kwam ook relatief vaak voor onder de kwantitatief bevroagde studenten, maar binnen die groep kozen studenten er vaak voor om onbekend te blijven bij hun onderwijsinstelling. Hierdoor lijkt het voorkomen van chronische ziekte onder studenten met een functiebeperking te worden onderschat door deelnemende studentenbegeleiders.

Als belangrijke motivatie voor studenten met een functiebeperking om aan disclosure te doen, werd het bekomen van redelijke aanpassingen aangehaald. Bevroagde studentenbegeleiders gaven echter wel aan dat een aantal studenten mogelijk niet aan disclosure doen doordat ze vrezen voor sociale problemen en vooroordelen.

Uit zowel de kwantitatieve bevraging als de focusgroepen kwamen verschillende manieren van werken naar voren. Een aantal studentenbegeleiders gaf aan met standaardcontracten te werken, sommige werkten met een contract maar lieten graag ruimte voor individuele noden van de student en anderen gebruikten geen contract. Genoemde voordelen van een standaardcontract is dat het snel en efficiënt kan zijn en vooral handig kan zijn wanneer er zich een student met een vrij bekende functiebeperking aanmeldt, zoals dyslexie. Nadelen zijn een gebrek aan flexibiliteit en het uit het oog verliezen van de individualiteit van de aangemelde student. De voorwaarden waaraan moest worden voldaan om redelijke aanpassingen te kunnen bekomen, bleken meestal te bestaan uit het kunnen aantonen van de functiebeperking aan de hand van een medisch attest. Het was echter onduidelijk welke arts of professional juist geraadpleegd moet worden voor welke functiebeperking, omdat studentenbegeleiders dit zelf mochten bepalen.

Interne communicatie bleek een heikel punt te zijn in de beroepsuitoefening van de deelnemende studentenbegeleiders. In de kwantitatieve vragenlijst werden veel inconsistente antwoorden gegeven met betrekking tot de informatie die gedeeld werd en de privacy van de studenten. In de focusgroepen werd opgemerkt dat het soms moeilijk is voor de bevroagde studentenbegeleiders om zich te positioneren als tussenpersoon tussen de docenten en de studenten met functiebeperkingen. Er werd ook gesignaleerd dat docenten vaak meer informatie wensten over redelijke aanpassingen of de specifieke functiebeperking van een student. Dit zou hen meer begrip kunnen geven voor de betrokken student, maar schendt diens privacy. Een studentenbegeleider gaf in de focusgroepen aan de indruk te hebben dat docenten redelijke aanpassingen soms weigerden omdat ze niet genoeg informatie hadden over een situatie en dus te weinig begrip konden opbrengen.

De studentenbegeleiders gaven ook aan dat studenten inspraak hebben in de procedure via gesprek en dat de procedure voor studenten belastend en stressvol kan zijn doordat er veel papierwerk bij betrokken is en de procedure soms nogal omslachtig kan zijn. In de focusgroepen gingen er stemmen op voor digitalisering van de procedure om deze transparanter en eenvoudiger te maken.

Studentenbegeleiders in dit onderzoek gaven vooral aan dat informatie over redelijke aanpassingen bij hen of op de website van de onderwijsinstelling bekomen kon worden. Een individueel gesprek zou de meest efficiënte manier zijn om meer informatie te bekomen, omdat advies dan ook gepersonaliseerd kan worden op maat van de student die zich aanmeldt. Een pijnpunt in de implementatie van redelijke aanpassingen dat aangehaald werd, was echter een gebrek aan begrip van betrokken docenten. Er werd door studentenbegeleiders aangehaald dat meer informatie hier een antwoord op zou kunnen bieden. Studentenbegeleiders haalden ook aan dat de procedure om redelijke aanpassingen te verkrijgen vereenvoudigd zou kunnen worden.

Professionalisering werd door de meeste studentenbegeleiders in dit onderzoek beschouwd als belangrijk instrument dat impact heeft op de attitudes en handelingen van de betrokken personen. Met betrekking tot de variatie in attitudes van docenten naar studenten met een functiebeperking en redelijke aanpassingen toe werd professionalisering voorgesteld als oplossing.

3.2 Studenten

A. Kwantitatieve resultaten

In dit deel bespreken we de resultaten voor de tweede actor, met name studenten met en zonder een functiebeperking. We belichten hierbij kort het verloop van de bevraging en staan per thema uitgebreid stil bij de resultaten.

In het kader van deze vragenlijst voor studenten vermelden we nogmaals dat deze studie vorm kreeg in een exploratief karakter en dat er geen steekproefkader bestaat voor de populatie van studenten met en zonder functiebeperking in het hoger onderwijs. We beoogden een vragenlijst met spontane respons waardoor er ook ongelijke verdelingen kunnen ontstaan tussen verschillende onderwijsinstellingen.

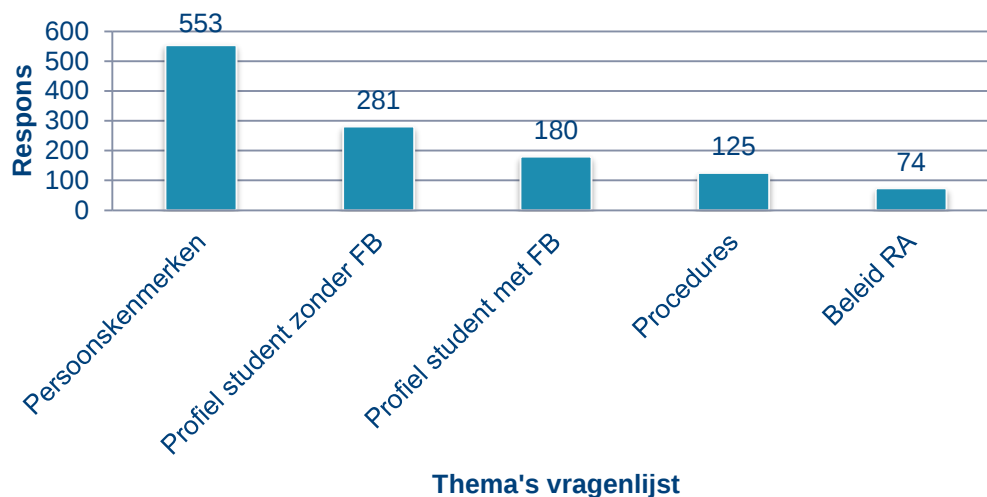
Procedure online vragenlijst

Als tweede stap in de systematische analyse van het inclusief hoger onderwijs inventariseerden we de verschillende perspectieven op de vier vooropgestelde thema's via een onlinevragenlijst voor studenten. De vragenlijst voor studenten (zie Bijlage 3) omvatte de volgende thema's: (1) achtergrondkenmerken studenten, (2) profiel van de student met functiebeperking en (3) procedures in verband met de aanvraag tot ondersteuning, (4) aanbod en gebruik van basisvoorzieningen en redelijke aanpassingen en (5) profiel en de visie van studenten zonder een functiebeperking. Deze vragenlijst werd in samenwerking met de stuurgroep ontwikkeld door het onderzoeksteam. De vragenlijst werd in maart 2014 via Qualtrics ³⁸ verspreid naar de aanspreekpunten voor studenten met een functiebeperking per onderwijsinstelling, die op hun beurt de vragenlijst verspreidden naar studenten via een mailing of via de elektronische leeromgeving. Alle Vlaamse hoger onderwijsinstellingen werden hierbij betrokken.

Respons

In totaal openden 593 studenten de vragenlijst en hebben 553 studenten (93%) de vragenlijst ook effectief ingevuld. In Figuur 30 wordt de respons per thema weergegeven.

³⁸ Qualtrics is webgebaseerde survey-software waarmee eenvoudig vragenlijsten online ontworpen en afgenomen kunnen worden.



Figuur 30. Respons Studenten

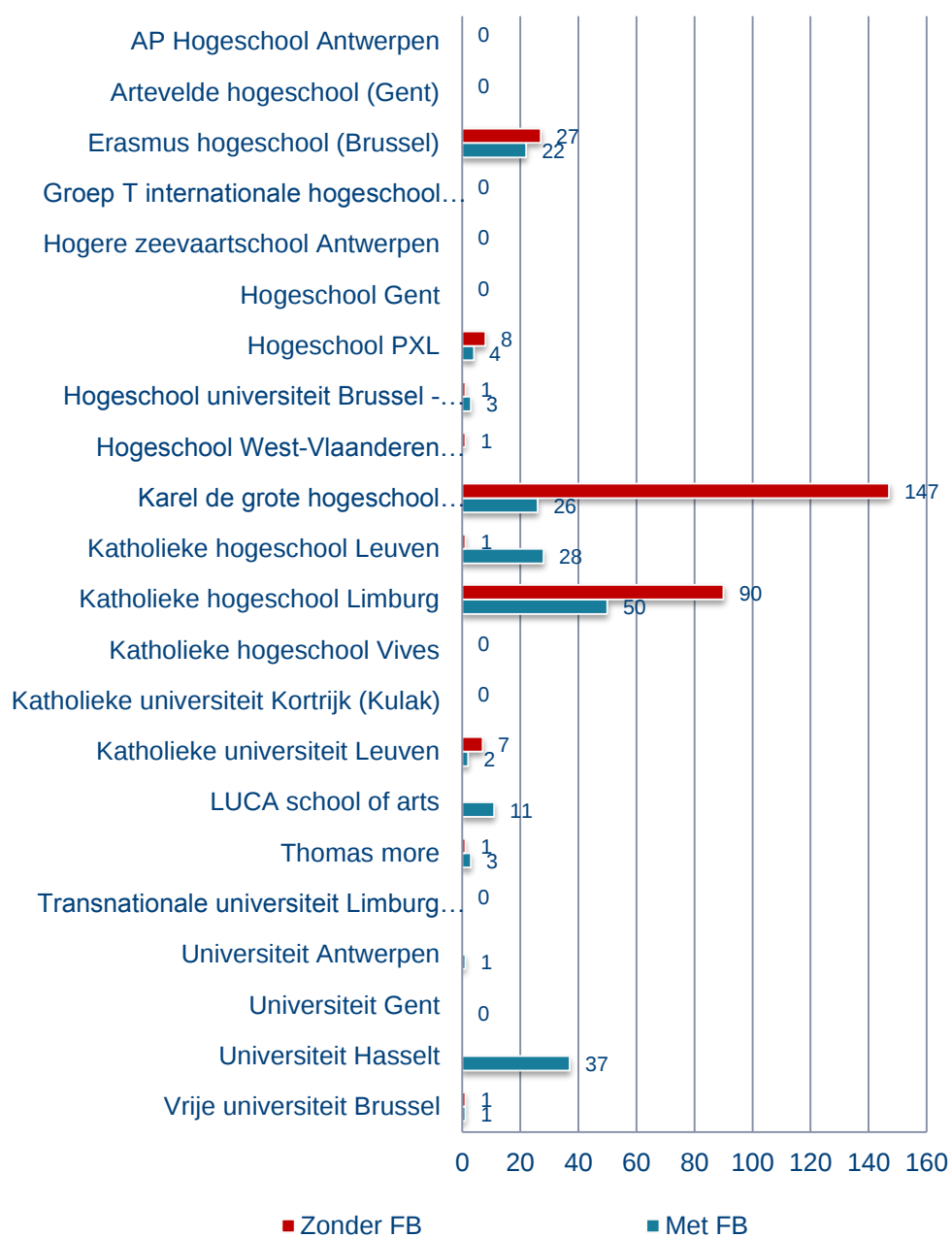
Van de 553 participanten gaven 180 studenten aan dat ze een functiebeperking ervaren tegenover 281 studenten die geen functiebeperking ervaren. Er waren ook 92 studenten die niet ingevuld hebben of ze al dan niet functiebeperking ervaren. Deze werden, niet meegenomen in de analyses, waardoor we de totale respons voor de analyses beschouwen als 461 studenten. Van de 180 studenten met een functiebeperking zijn er 143 studenten die in hun onderwijsinstelling bekend maakten dat ze functiebeperking ervaren (disclosure) en 37 die zich niet bekend gemaakt hebben en daarom onbekend bleven voor de onderwijsinstelling. Binnen de groep van studenten met een functiebeperking die zich tevens bekend gemaakt hebben binnen hun onderwijsinstelling, zijn er 101 studenten die ondersteuning hebben aangevraagd (redelijke aanpassingen [RA]) en dertien studenten die geen ondersteuning hebben aangevraagd (zie Figuur 31).



Figuur 31. Respons studenten - diagram

Deelname per onderwijsinstelling

De meerderheid van de studenten die de vragenlijst heeft ingevuld kwam uit de Karel De Grote-Hogeschool (Antwerpen) (n=207; 37%), gevolgd door de Katholieke Hogeschool Limburg (nu bekend als UC Leuven Limburg) (n=176; 30%). Dit is een grote oververtegenwoordiging die aanzet tot voorzichtigheid bij interpretatie van de resultaten, die als louter exploratief gezien dienen te worden. De aanspreekpunten voor studenten met een functiebeperking van de niet-responderende instellingen kregen achtereenvolgens twee e-mails als geheugensteuntje toegestuurd. De verdere spreiding van deelname per onderwijsinstelling wordt afgebeeld in Figuur 32.

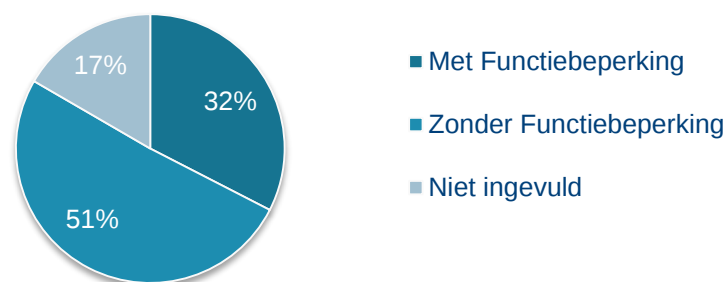


Figuur 32. Spreiding instellingen hoger onderwijs- studenten

We beschrijven de resultaten per thema. We beginnen met een eerste thema, specifiek aan de Vlaamse context: de achtergrondkenmerken van onze Vlaamse studenten (met en zonder functiebeperking). Het tweede thema dat aan bod zal komen is het profiel van de studenten met functiebeperking, waarin we kijken naar studenten die zich registreerden binnen de onderwijsinstelling evenals de studenten die zich niet registreerden. Het derde thema handelt over de procedure tot aanvraag van ondersteuning. Het vierde thema is het aanbod en gebruik van ondersteuning, waarbij we kijken naar beleid en redelijke aanpassingen. Het laatste en vijfde thema behandelt de visie van de student zonder functiebeperking op studeren met een functiebeperking in het hoger onderwijs.

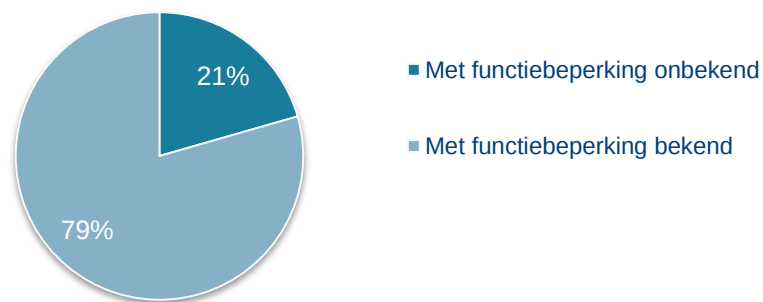
3.2.1 Achtergrondkenmerken studenten

Binnen de groep van studenten maken we een opdeling in studenten met en studenten zonder een functiebeperking (zie Figuur 33). Ongeveer de helft van de respondenten identificeerde zich als student zonder functiebeperking (51%, n=281). Een derde van de respondenten gaf aan wel een functiebeperking te hebben (32%, n=180) en een vijfde van de studenten had niet ingevuld of ze al dan niet functiebeperking ervoer (17%, n=92).



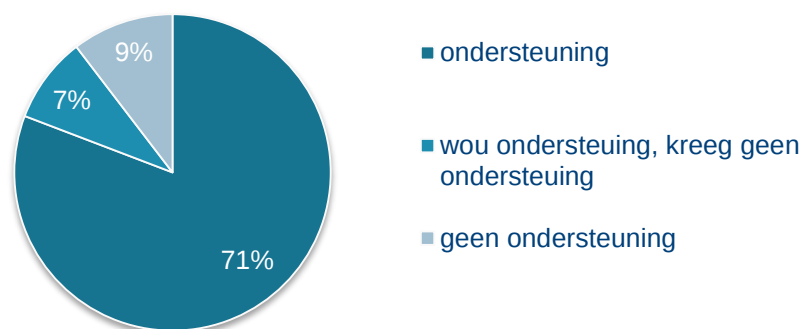
Figuur 33. Verdeling studenten met en zonder functiebeperking

Binnen de groep van studenten met een functiebeperking (n=180) hebben 143 studenten zich geregistreerd als student met een functiebeperking binnen hun onderwijsinstelling (79%) en deden 37 studenten dit niet (21%) (zie Figuur 34) .



Figuur 34. Spreiding studenten met een functiebeperking bekend - onbekend

Binnen de groep van studenten met een functiebeperking die zich geregistreerd heeft (bekend) kan men op basis van de aanvraag tot ondersteuning drie groepen onderscheiden. De meerderheid (n=101) vroeg ondersteuning aan en kreeg deze ook (71%). Enkele anderen (n=11; 7%) vroegen ondersteuning aan, maar kregen deze niet. Een andere groep van 13 studenten vroeg geen ondersteuning aan (9%) (zie Figuur 35).



Figuur 35. Spreiding studenten bekend – ondersteuning – bevraging studenten

3.2.1.1 Geslacht en leeftijd

Er hebben 385 vrouwen en 168 mannen deelgenomen aan de vragenlijst voor studenten (zie Tabel 16). In de groep van studenten met een functiebeperking was 65% vrouwelijk (n=117) en in de groep van studenten zonder functiebeperking was 73% vrouwelijk (n=206).

Tabel 16 Verdeling geslacht studenten

Groep	Geslacht	Frequentie ¹	Percentage
Studenten met functiebeperking	Vrouw	117	65.0%
	Man	63	35.0%
	Totaal	180	
Studenten zonder functiebeperking	Vrouw	206	73.3%
	Man	75	26.7%
	Totaal	281	

Noot. ¹N= 553, ²Niet aangegeven of ze wel of geen functiebeperking hebben

Door middel van een chi-kwadraattoets vergeleken we deze variabele aan de hand van de regio, gedefinieerd als provincie. Uit de χ^2 -toets tussen regio en geslacht van de studenten bleek er een significant verschil te bestaan ($\chi^2(3) = 22.172$, $p < .001$) zoals blijkt uit de onderstaande kruistabel. Met deze bijkomende analyse willen we nagaan of onze hoofdconclusie, bijvoorbeeld over gender, genuanceerd kan worden omwille van de ongelijke verdeling tussen mannen en vrouwen. We trekken dus eerst een algemene conclusie, waarop we deze controleren op een “derde” variabele zoals “regio” of “opleidingsniveau”.

Tabel 17 Kruistabel regio - geslacht studenten (frequenties)

		geslacht		
		Vrouw	Man	Total
provincie	0	145	41	186
	1	152	60	212
	2	70	45	115
	5	18	22	40
Total		385	168	553

0= niet ingevuld, 1= Antwerpen, 2=Vlaams Brabant, 3= Oost Vlaanderen, 4=West Vlaanderen, 5= Limburg, 1 deelnemer uit West-Vlaanderen werd uit de analyse gehaald, wegens te kleine groep en daarmee gepaard gaande vertekening van de resultaten.

Het verschil tussen de provincies is groter in Antwerpen waar de verhouding tussen mannen en vrouwen ($\pm 15:6$) groter is dan de verhoudingen in Vlaams Brabant ($\pm 7:5$) en Limburg ($\pm 1:1$).

Door middel van een chi-kwadraattoets vergeleken we deze variabele aan de hand van opleidingsniveau, gedefinieerd als professioneel of academische opleidingen. Uit de χ^2 -toets tussen opleidingsniveau en geslacht van de studenten bleek er een significant verschil te bestaan ($\chi^2(1) = 7,206$, $p = .007$) zoals blijkt uit de onderstaande kruistabel.

Tabel 18 Kruistabel opleidingsniveau – geslacht (frequenties)

		geslacht		
		Vrouw	Man	Total
opleidingsniveau	Professionele opleiding	319	125	444
	Academische opleiding	48	36	84
Total		367	161	528

Het verschil tussen opleidingsniveau is groter in de professionele opleidingen waar de verhouding tussen mannen en vrouwen ($\pm 5:2$) groter is dan de verhouding in academische opleidingen ($\pm 3:2$).

Aan de hand van een chi-kwadraattoets vergeleken we deze variabele aan de hand van studiegroep, gedefinieerd als humane wetenschappen, wetenschap en technologie, biomedische wetenschappen en andere. Uit de χ^2 -toets tussen studiegroep en geslacht van de studenten bleek er een verschil te bestaan ($\chi^2(3) = 75,904$, $p < .001$) zoals blijkt uit de onderstaande kruistabel.

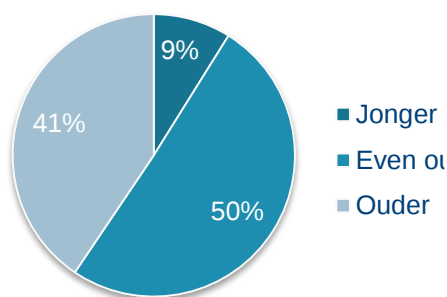
Tabel 19 Kruistabel studiegroep – geslacht (frequenties)

		geslacht		
		Vrouw	Man	Total
studiegroep	Humane wetenschappen	148	37	185
	Wetenschap en technologie	19	53	72

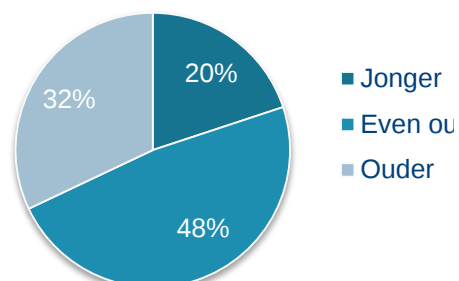
	Biomedische wetenschappen	23	7	30
	Andere	178	63	241
Total		368	160	528

Het verschil tussen de studiegroepen is het grootst in de humane wetenschappen met een verhouding tussen mannen en vrouwen van $\pm 4:1$. De studiegroepen biomedische wetenschappen en andere hebben gelijklopende verhoudingen van ongeveer $\pm 3:1$. Maar de groep TEW vertoont een omgekeerde verhouding van mannen en vrouwen ($\pm 2:5$).

De leeftijd van de deelnemende studenten varieerde van 18 tot 53 jaar. De gemiddelde leeftijd van de respondenten was 22,5 jaar en de mediane leeftijd bedroeg 21 jaar. De helft van de studenten met een functiebeperking was even oud als hun opleidingsgenoten (50%), 9% was jonger en 41% was ouder dan hun opleidingsgenoten (zie Figuur 36).



Figuur 36. Leeftijd studenten met functiebeperking

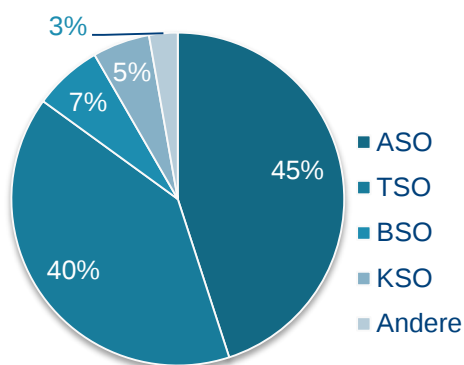


Figuur 37. Leeftijd studenten zonder functiebeperking

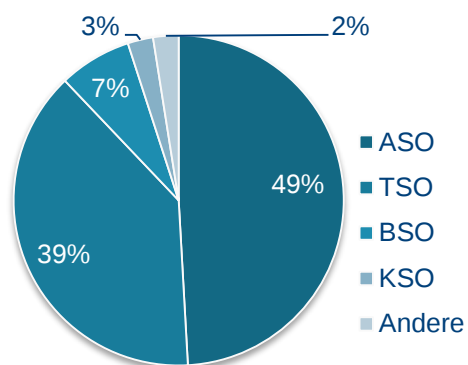
Een vijfde van de studenten zonder functiebeperking gaf aan jonger te zijn dan hun opleidingsgenoten. Ongeveer de helft van deze studenten was even oud als hun opleidingsgenoten (48%) en 32% was ouder dan hun opleidingsgenoten (zie Figuur 37).

3.2.1.2 Diploma secundair

Bijna de helft van de deelnemende studenten met een functiebeperking behaalde een diploma ASO in het secundair onderwijs (45%). De daaropvolgende groep zijn de studenten uit het TSO (40%). Er is een kleine groep studenten uit het BSO (7%) en een kleine groep studenten uit het KSO (5%). Studenten met een andere opleiding kwamen vooral uit Nederland en hebben een diploma secundair onderwijs VWO (3%) (zie Figuur 38).

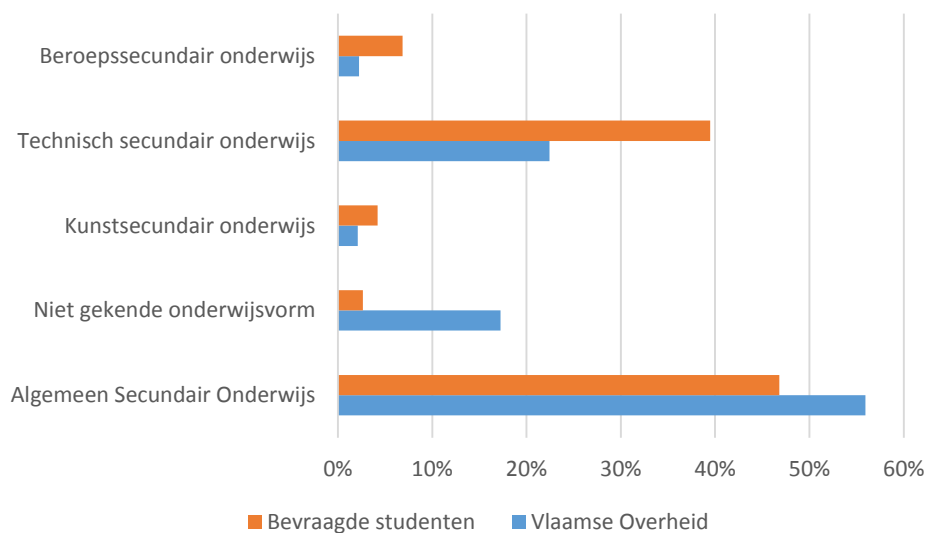


Figuur 38. Behaald diploma secundair - studenten met functiebeperking



Figuur 39. Behaald diploma secundair - studenten zonder functiebeperking

De helft van de deelnemende studenten zonder functiebeperking behaalde een diploma ASO in het secundair onderwijs. De daaropvolgende groep waren de studenten uit het TSO (39%). Er was een kleine groep studenten uit het BSO (7%) en een kleine groep studenten uit het KSO (3%). Studenten met een andere opleiding kwamen vooral uit Nederland en hadden een secundair diploma VWO (2%)(zie Figuur 39).



Figuur 40 Behaald diploma secundair onderwijs in globale populatie en in bevraagde studenten

Aan de hand van een chi-kwadraattoets vergeleken we deze variabele aan de hand van studiegroep, gedefinieerd als humane wetenschappen, wetenschap en technologie, biomedische wetenschappen en andere. Uit de χ^2 -toets tussen studiegroep en de uitstroom van het secundair onderwijs van de studenten bleek er een significant verschil te bestaan ($\chi^2(3) = 10.15$, $p = .017$) zoals blijkt uit de onderstaande kruistabel.

Tabel 20 Kruistabel studiegroep - secundair onderwijs (frequenties)

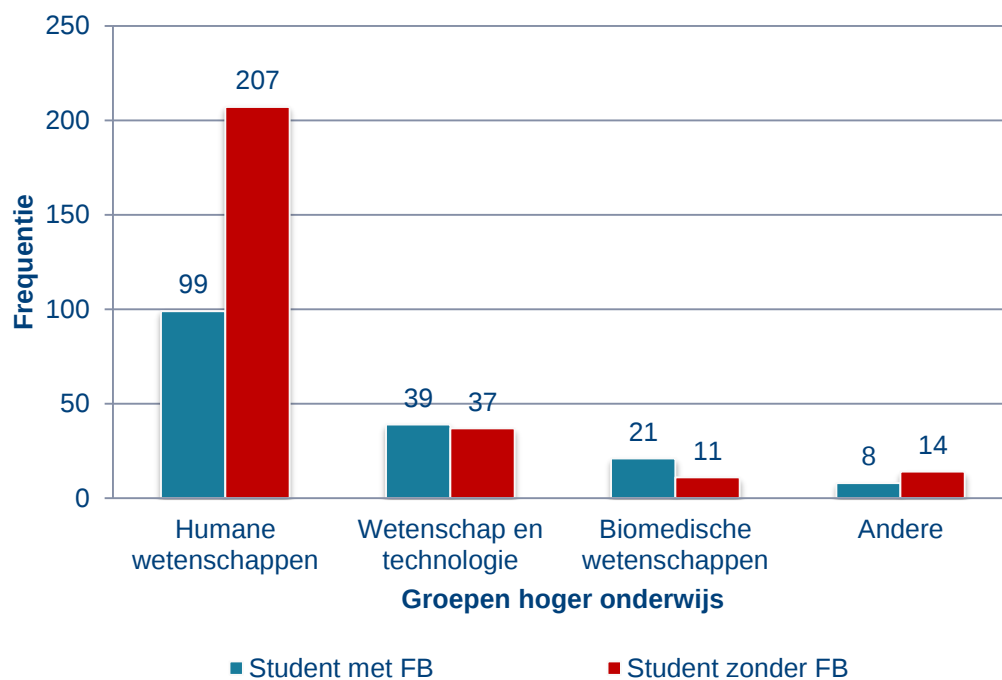
		secundair		
		ASO	Niet ASO	Total
studiegroep	Humane wetenschappen	104	81	185
	Wetenschap en technologie	32	40	72
	Biomedische wetenschappen	18	12	30
	Andere	102	139	241
Total		256	272	528

Het verschil tussen de studiegroepen is het grootst in de biomedische wetenschappen met een verhouding tussen ASO en niet-ASO van $\pm 3:2$. De studiegroep humane wetenschappen heeft een vergelijkbare verhouding van ongeveer $\pm 5:4$. Maar de groep WET vertoont hier een omgekeerde verhouding van ASO en niet-ASO ($\pm 3:4$) evenals de groep van andere ($\pm 5:7$). Met deze bijkomende analyse willen we nagaan of onze hoofdconclusie, bijvoorbeeld over uitstroom in het secundair onderwijs, genuanceerd kan worden omwille van de ongelijke verdeling tussen ASO en niet ASO. We trekken dus eerst een algemene conclusie, waarop we deze controleren op een “derde” variabele zoals “uitstroom secundair onderwijs”.

Ten opzichte van de globale populatie aan hoger onderwijsstudenten (Databank Hoger Onderwijs, 2014), stellen we een overrepresentatie van studenten die technisch-, beroeps- en kunstsecundair onderwijs gevolgd hebben en een onderrepresentatie van studenten die algemeen secundair onderwijs of een niet-gekende onderwijsvorm gevolgd hebben vast (zie Figuur 40).

3.2.1.3 Opleiding hoger onderwijs

In de groep studenten met een functiebeperking ($n=180$) volgt de meerderheid een richting in de groep humane wetenschappen ($n=99$; 55%), daarop volgt de groep wetenschap en technologie ($n=39$; 22%) en de groep van biomedische wetenschappen ($n=21$; 12%). Wanneer er werd aangegeven dat ze tot een andere onderwijsgroep behoren, ging dit vooral over de opleiding kunst (beeldende, vrije en audiovisuele) (zie Figuur 41).



Figuur 41. Opleiding hoger onderwijs

In de groep studenten zonder functiebeperking volgt de meerderheid een richting in de groep humane wetenschappen ($n=207$; 74%), daarop volgt de groep wetenschap en technologie ($n=37$; 13%) en de groep van biomedische wetenschappen ($n=11$; 4%). Wanneer er werd aangegeven dat ze tot een andere onderwijsgroep behoorden, ging dit vooral over de opleiding kunst (artistieke, beeldende, vrije en audiovisuele) en de opleiding fotografie.

In vergelijking met de globale populatie van studenten (persoonlijke communicatie met Pieter Vos, data-analist departement Onderwijs en Vorming) stellen we vast dat er zich onder de deelnemende studenten proportioneel meer studenten bevonden die humane wetenschappen studeerden (70% tegenover 53% van alle studenten) en minder studenten die biomedische wetenschappen (7% tegenover 16%) en andere studiegebieden (5 tegenover 12%) bestudeerden.

De meeste studenten volgen een professionele bacheloropleiding ($n=126$; 70% en $n=253$; 90%). Daarop volgt de groep van studenten die een academische bacheloropleiding volgde ($n=38$ en $n=18$). Vier studenten met een functiebeperking volgden een schakel- of voorbereidingsprogramma. Acht studenten met een functiebeperking volgden een masteropleiding en zes studenten zonder functiebeperking volgden een masteropleiding. Vier anderen studenten zonder functiebeperking volgden een bachelor na bachelor opleiding.

Tabel 21 Gevolgde opleiding

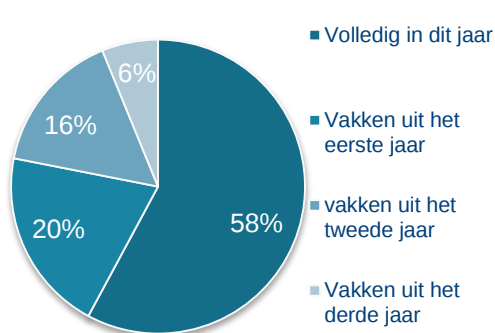
Opleidingsvorm	Met FB		Zonder FB	
	Frequentie ²	Percentage	Frequentie ¹	Percentage
Professionele bachelor	126	70%	253	90%
Academische bachelor	38	21%	18	6.5%
Schakelprogramma/voorbereidingsprogramma	4	2%		
Master	8	4.5%	6	2%
Banaba	3	2%	4	1.5%
Manama	1	0.5%		

Noot. ¹N= 281, ²N=180

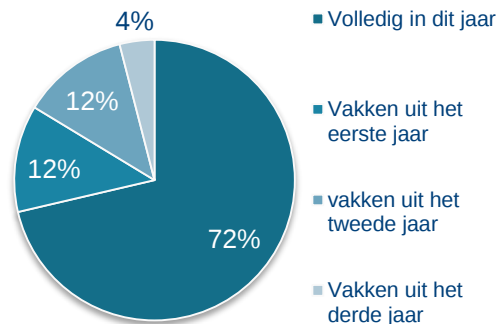
Ten opzichte van de globale populatie (Databank Hoger Onderwijs, 2014) stellen we een proportioneel veel grotere representatie van studenten die professioneel georiënteerde opleidingen volgen (84% van de bevroagde studenten tegenover 49% van de globale populatie) vast. Hierdoor zijn er in de bevraging minder studenten vertegenwoordigd die een academisch georiënteerde opleiding volgen (16% tegenover 51%). We kunnen hierbij het verband leggen met de grote aanwezigheid van studenten van de Karel de Grote-Hogeschool en Katholieke Hogeschool Limburg onder de bevroagde studenten.

3.2.1.4 Studieloopbaan

Twee derde van de deelnemende studenten met een functiebeperking zat volledig in het huidige opleidingsjaar (58%) terwijl bijna drie vierde van de deelnemende studenten zonder een functiebeperking in hun volledig jaar zat (72%). Een vijfde van de studenten met een functiebeperking nam vakken mee uit het eerste jaar tegenover 12% van de studenten zonder een functiebeperking. Deelnemende studenten met een functiebeperking namen ook vaker vakken mee uit het tweede jaar (16% t.o.v. 12%) (zie Figuur 42 en Figuur 43).



Figuur 42. Studiespreiding studenten met functiebeperking



Figuur 43. Studiespreiding studenten zonder functiebeperking

De deelnemende studenten met een functiebeperking namen gemiddeld 10,79 studiepunten mee uit vorig(e) opleidingsja(a)r(en) met een maximum aantal van 38 studiepunten. Studenten zonder functiebeperking namen gemiddeld 12,29 studiepunten mee uit de vorig(e) opleidingsja(a)r(en) met een maximum aantal van 60 studiepunten (zie Tabel 22).

Tabel 22 Studiepuntenspreiding

Studiepunten uit een vorig opleidingsjaar				
	N	Maximum aantal studiepunten	Gemiddelde aantal studiepunten	Standaardafwijking
Studenten met FB	28	38	10.79	12.087
Studenten zonder FB	34	60	12.29	15.065

Negentien studenten met een functiebeperking gaven aan dat ze vooral theoretische vakken meenemen vanuit een vorig opleidingsjaar (11%) tegenover zestien studenten zonder functiebeperking (6%). Acht studenten met een functiebeperking namen vooral praktijkvakken mee (4%) evenals zes studenten zonder functiebeperking (2%). Negen studenten met een functiebeperking gaven aan dat ze evenveel theoretische als praktijkvakken meenemen (5%) zoals achttien studenten zonder functiebeperking (6%).

3.2.2 Profiel studenten met een functiebeperking

Binnen de responsgroep gaven 180 studenten aan dat ze een functiebeperking hebben. We bespreken hier eerst het thema disclosure. Verder bevroegen we de specifieke functiebeperking die men ervoer, hun persoonskenmerken en hun opleiding en ondersteuning in het secundair onderwijs. Daarna maken we de overstap naar de ondersteuningsnood in het hoger onderwijs.



3.2.2.1 Disclosure

Van de studenten die deze vragenlijst hebben ingevuld gaven er 180 aan dat ze een functiebeperking hebben. De meerderheid van hen heeft zich ook bij de onderwijsinstelling geregistreerd als student met een functiebeperking (bekend, $n=143$; 79%), tegenover een klein deel dat zich niet registreerde (onbekend, $n=37$; 21%).

Wanneer de student zijn diagnose niet bekend wenste te maken aan de onderwijsinstellingen is dat vooral omdat (andere reden; $n=13$) men *“angst heeft om niet geloofd te worden in de kansen om het beroep uit te oefenen”*. Of *“het is (nog) niet storend”* genoeg om gemeld te worden, *“docenten/stage mentoren vragen er nooit naar”*. *“Het administratief in orde brengen van het attest voor een functiebeperking verloopt stroef”*. Het is *“niet relevant voor een maximale slaagkans”*. *“Ze hebben hier minder last van in het hoger onderwijs, ze willen er niet van profiteren”*. Daaropvolgend wou een grote groep van studenten ook niet *“dat anderen dit weten”* ($n=8$) en wilden ze ook *“niet anders behandeld worden”* ($n=6$) of een *“stigma”* krijgen ($n=4$) (zie Figuur 44).



Figuur 44. Reden onbekend blijven studenten met een functiebeperking – bevraging studenten

Van de studenten die onbekend bleven voor de onderwijsinstelling, gaven 17 studenten (46%) aan dat enkele medestudenten toch weten dat ze een functiebeperking hebben. Twaalf studenten gaven aan dat helemaal niemand in hun onderwijsomgeving weet dat ze een functiebeperking hebben (32%). Drie andere studenten zeiden dat enkele medestudenten, docenten en zorgcoördinatoren hiervan weten (8%) en twee studenten zeiden dat iedereen in hun omgeving het weet.

Aan de hand van een chi-kwadraattoets vergeleken we deze variabele aan de hand van opleidingsniveau. Uit de χ^2 -toets tussen opleidingsniveau en de disclosure van de studenten bleek er een significant verschil te bestaan ($\chi^2(2) = 94.525$, $p < .001$) zoals blijkt uit de onderstaande kruistabel.

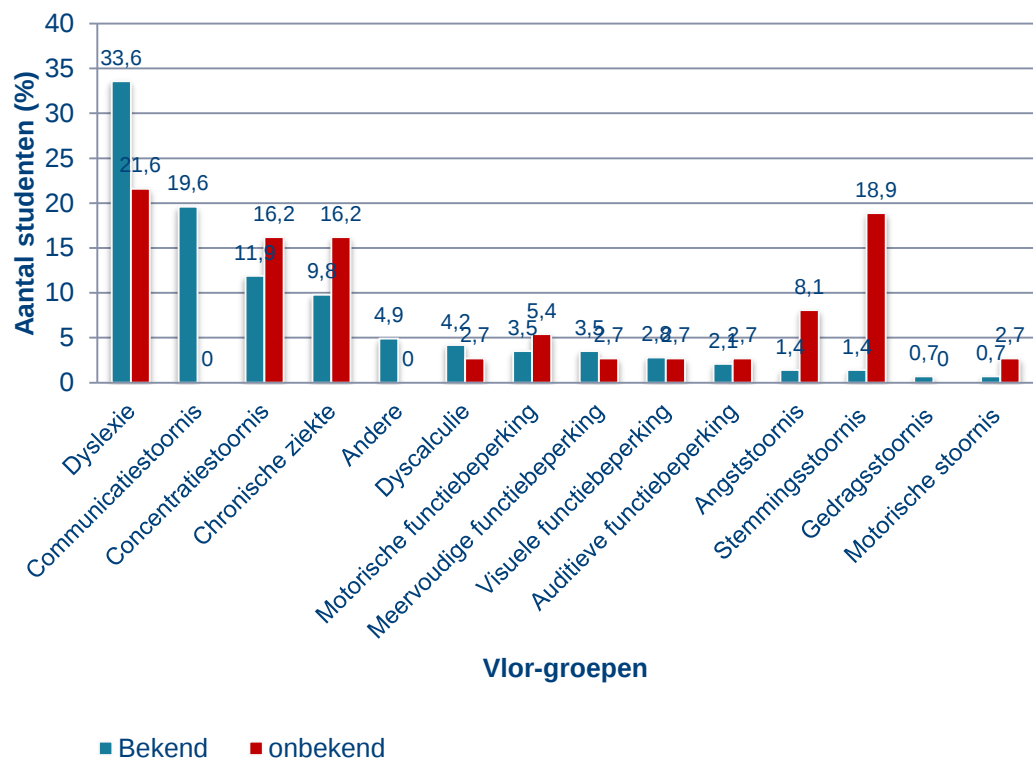
Tabel 23 Kruistabel opleidingsniveau – disclosure (frequenties)

		een student(e) met FB, de onderwijsinstelling is op de hoogte	een student(e) met FB, de onderwijsinstelling is niet op de hoogte	een student(e) zonder FB
opleidingsniveau	Professionele opleiding	94	35	257
	Academische opleiding	49	2	24
Total		143	37	281

Het verschil tussen opleidingsniveaus is groter in de groep van studenten met een functiebeperking waarvan de onderwijsinstelling niet op de hoogte is waar de verhouding $\pm 17:1$ is. Dit verschil in verhouding is groter dan het verschil in de verhoudingen van studenten met een functiebeperking die bekend zijn ($\pm 2:1$) en studenten zonder een functiebeperking ($\pm 10:1$). Met deze bijkomende analyse willen we nagaan of onze hoofdconclusie, bijvoorbeeld over opleidingsniveau, genuanceerd kan worden. We trekken dus eerst een algemene conclusie, waarop we deze controleren op een “derde” variabele zoals “opleidingsniveau”. We zien dus dat men in de professionele opleiding, verhoudingsgewijs meer studenten hun onderwijsinstelling niet op de hoogte brengen van hun functiebeperking.

3.2.2.2 VLOR-subgroepen

Binnen de VLOR-subgroep dyslexie (56% van de deelnemende studenten met functiebeperking) troffen we zowel studenten aan die zich bekend (61%) maakten als studenten die onbekend (39%) bleven. Voor studenten met communicatiebeperkingen, de tweede grootste VLOR-groep (20%), zagen we enkel studenten die zich bekend gemaakt hadden. Voor de groep concentratiestoornissen (28% van de deelnemende studenten met functiebeperking) zagen we dat het merendeel zich niet bekend maakte (58%), tegenover een deel van 42% dat zich wel meldde. Studenten met een chronische ziekte bleven veelal onbekend (62%), tegenover een groep van 38% die dit wel meldde. In het geval van dyscalculie maakte 61% zich bekend, vergeleken met 39% die dat niet deed. Van de deelnemende studenten met een motorische functiebeperking bleef 61% onbekend, in tegenstelling tot deelnemende studenten met een meervoudige functiebeperking die zich in 57 % van de gevallen wel bekend hadden gemaakt. Studenten met een visuele of auditieve functiebeperking balanceerden ongeveer op een gelijke verdeling van zowel bekende (respectievelijk 51 en 44%) als onbekende (respectievelijk 49 en 56%) studenten (zie Figuur 45). Deze verdeling van de verschillende functiebeperkingen onder de studenten stemt overeen met de literatuur en de inschatting van de studentenbegeleiders.



Figuur 45. Spreiding VLOR-groepen³⁹ – bevroegde studenten

Studenten met een angststoornis bleven in de meeste gevallen onbekend (85%), evenals studenten met een stemmingsstoornis zoals depressie (93%). Gedragsstoornissen zoals OCD kwamen zeer weinig voor en een motorische stoornis als functiebeperking bleef veelal ook onbekend (79%).

Wanneer er werd aangegeven dat men tot een andere groep behoort, zagen we de volgende antwoorden: “*Dysorthografie*”, “*Ik heb een ongeval gehad, hierdoor heb ik een concentratiestoornis, ben ik heel snel vermoeid en ben ik heel traag, zowel in informatieverwerking als op motorisch vlak*”. “*Ik heb een ongeval gehad. Ik heb last van vermoeidheid, concentratieproblemen, ik ben heel traag en heb moeite met drukke situaties*”. “*Ik heb encefalitis gehad in 2005. Als gevolg hiervan ben ik zeer snel vermoeid, werkt mijn kortetermijngeheugen niet meer goed, kan ik moeilijk dingen onthouden*.” “*In het tweede middelbaar heb ik een hersenontsteking gekregen (encefalitis). Ik ben vier jaar niet naar school geweest, ben in verschillende revalidatiecentra geweest. Ondertussen zit ik nog altijd op leeftijd, maar ik heb er wel verschillende gevolgen aan overgehouden. Mijn korte termijngeheugen is erg verslechterd, ik word zeer snel oververmoeid en heb erg veel slaap nodig*.”

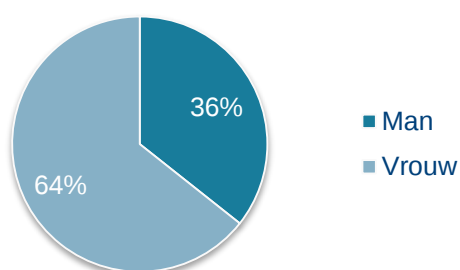
De meervoudige functiebeperkingen werden gespecificeerd als combinaties van psychiatrische diagnoses, zoals ADHD met leerstoornissen, motorische functiebeperking of de combinatie van leerstoornissen en chronische ziekte. Twee studenten met een

³⁹ Deze indeling wijkt af van de officiële VLOR-groepen doordat in de vragenlijst voor studenten andere categorieën gehanteerd werden met het doel hen meer duidelijkheid te bieden.

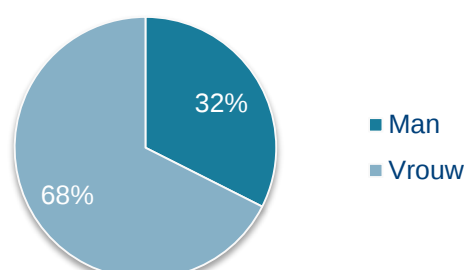
meervoudige functiebeperking gaven aan dat ze hun functiebeperking volledig hebben doorgegeven tegenover drie die dit niet deden. De reden om dit niet te doen was gelinkt aan de aard van de functiebeperking, met als voorbeeld het volgende antwoord: *“Ik deel niet graag dat ik depressieve gedachten heb met mensen die mij hierbij niet kunnen helpen. Ik ga naar school om te studeren, niet voor mentaal geholpen te worden.”*

3.2.2.3 Geslacht en leeftijd

Wat betreft de geslachtsverhouding zien we een overeenkomstige grafiek (zie Figuur 46 en Figuur 47) bij de studenten met een bekende functiebeperking en bij studenten met een onbekende functiebeperking. Het aantal mannen lag rond de 35% terwijl het aantal vrouwen rond de 65% lag.



Figuur 46. Geslacht studenten - bekend



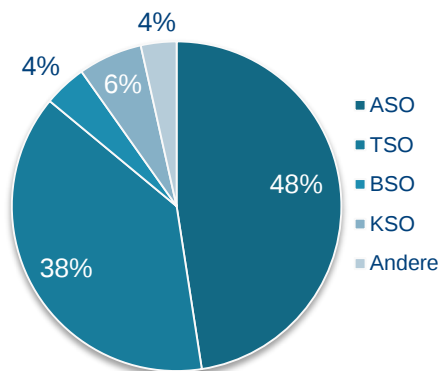
Figuur 47. Geslacht studenten - onbekend

De oudste student binnen de groep van studenten met een functiebeperking (bekend) was geboren in het jaar 1961 en de jongste in het jaar 1995.

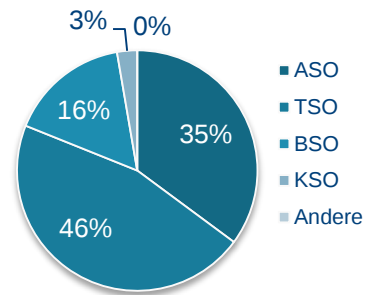
De mediane leeftijd van deze groep studenten is 21 jaar. De oudste student binnen de groep van studenten met een functiebeperking die niet geregistreerd waren, was geboren in het jaar 1975 en de jongste in het jaar 1995. De mediane leeftijd van deze groep studenten is eveneens 21 jaar.

3.2.2.4 Secundair onderwijs

Bijna de helft van de deelnemende studenten met een functiebeperking (bekend) behaalde een diploma ASO in het secundair onderwijs. De daaropvolgende groep waren de studenten uit het TSO (38%). Er was een kleine groep studenten uit het BSO (4%) en een kleine groep studenten uit het KSO (6%). Studenten met een andere opleiding kwamen vooral uit Nederland en hadden een secundair diploma VWO (4%) (zie Figuur 48).



Figuur 48. Diploma secundair student - bekend



Figuur 49. Diploma secundair student - onbekend

Bijna de helft van de deelnemende studenten met een functiebeperking (onbekend) (46%) behaalde een diploma TSO in het secundair onderwijs. De daaropvolgende groep bestond uit studenten uit het ASO (35%). Er was een middelgrote groep studenten uit het BSO (16%) en een kleine groep studenten uit het KSO (3%) (zie Figuur 49).

3.2.2.5 Ondersteuning secundair onderwijs

Vierentwintig van de studenten (17%) met een functiebeperking (bekend) gaven aan dat ze GON-begeleiding kregen in het secundair onderwijs. Eén student gaf aan dat hij ION-begeleiding kreeg en acht (5%) anderen kregen GOK-begeleiding. Zeven andere studenten (bekend) kregen een andere vorm van ondersteuning, zoals hulp van een CLB medewerker of logopedie. Van de onbekende studenten met een functiebeperking gaf slechts één student aan GOK-begeleiding gekregen te hebben en kregen drie andere ook ondersteuning in de vorm van logopedie of extra begeleiding via het CLB.

Wat betreft redelijke aanpassing in de onderwijspraktijk, gaven de studenten aan in het secundair onderwijs vooral gebruik gemaakt te hebben van: kopieën van medestudenten, extra toelichting, gebruik van een computer tijdens de les en afwezigheid tijdens bepaalde onderwijsactiviteiten (zie Tabel 24).

Tabel 24 Redelijke aanpassingen secundair onderwijs – bevraging studenten

Redelijke aanpassingen onderwijspraktijk	Bekend¹ (%)	Onbekend² (%)
Kopieën van nota's van medestudenten	13.99	21.62
Extra toelichting door docenten tijdens/na de les	13.99	16.22
Gebruik van een computer tijdens de lessen	6.99	0.00
Afwezigheid tijdens bepaalde onderwijsactiviteiten	6.99	5.41
Gerichte plaatsbepaling in de les	3.50	2.70
Toestemming om het hoorcollege op te nemen (audio opname)	2.80	2.70
Introductie van functiebeperking bij de docenten en medestudenten	2.80	2.70
Zoeken naar alternatieve vormen voor onderwijs en studieactiviteiten	2.10	2.70
Meervoudige taken opsplitsen in deeltaken	1.40	5.41
Toestemming om tijdens een hoor- of werkcollege extra te bewegen	1.40	2.70
Extra voorbereidende gesprekken of overleg met de stage coördinator	1.40	0.00
Aanpassing stageperiode	0.70	0.00
Alternatieve mogelijkheid om colleges in te halen via digitale leeromgeving	0.70	0.00
Schrijffassistentie/schrijftolk tijdens de les	0.70	0.00
Leesassistentie tijdens de les	0.70	0.00
Redelijke aanpassingen evaluatie	Bekend (%)	Onbekend (%)
Meer tijd om het examen af te leggen	28.67	18.92
Apart lokaal voor examens	20.98	8.11
Spelfouten niet aanrekenen (dyslexie)	13.99	5.41
Mondelinge toelichting bij schriftelijk examen	13.29	10.81
Docenten op de hoogte brengen	11.19	5.41
Gebruik van computer tijdens het examen	4.90	0.00
Aangepaste deadlines	4.20	13.51
Gerichte plaatsbepaling voor examens	4.20	2.70
Leesassistentie tijdens het examen	2.80	2.70
Meervoudige examenvragen opsplitsen	2.10	0.00
Alternatieve opdrachten/evaluatievormen	2.10	2.70
Mogelijkheid om examens af te leggen op een specifiek tijdstip	2.10	2.70
Vervangen van een schriftelijk examen door een mondeling examen	2.10	0.00
Toestemming om tijdens het examen extra te bewegen	1.40	0.00
Optimale spreiding van de examens	1.40	2.70
Aanpassing van het formaat van de examenkopij	0.70	2.70
Vervangen van een mondeling examen door een schriftelijk examen	0.70	2.70
Schrijffassistentie/schrijftolk tijdens examen	0.70	0.00
Redelijke aanpassingen overige	Bekend (%)	Onbekend (%)
Individuele (psychosociale) begeleiding	4.90	5.41
Een aangepast studieprogramma (individueel traject zoals IAJ)	1.40	5.41
Flexibele uitleenregels in de bibliotheek	0.70	2.70
Een aangepast contract of een combinatie van contracten	0.70	2.70

Aanpassingen naar toegang tot lokalen	0.70	0.00
Aangepaste tafel of stoel in een lokaal	0.70	2.70

Noot. ¹n=143, ²n=37

Wat betreft redelijke aanpassingen in de evaluatie, konden studenten in het secundair onderwijs vooral beroep doen op: meer tijd om het examen af te leggen, een apart lokaal, spelfouten die niet worden aangerekend en mondelinge toelichting bij het examen. Andere redelijke aanpassingen die regelmatig werden aangeboden en gebruikt in het secundair zijn individuele psychosociale begeleiding en een aangepast studieprogramma.

Studenten die in het secundair onderwijs reeds redelijke aanpassingen bekwamen, werden bevraagd over de evolutie van deze redelijke aanpassingen in de overgang naar het hoger onderwijs. Hierover gaven 17 studenten (28%) aan dat de redelijke aanpassingen die ze genoten in het secundair onderwijs werden overgenomen in het hoger onderwijs (zie Tabel 25). Veertien anderen (23%) gaven aan dat de redelijke aanpassingen die ze genoten in het secundair onderwijs werden aangevuld met andere redelijke aanpassingen. Negentien studenten gaven aan dat de redelijke aanpassingen die ze genoten in het secundair onderwijs werden verminderd toen ze overgingen naar het hoger onderwijs. De laatste tien studenten (17%) gaven aan dat de redelijke aanpassingen die ze genoten in het secundair onderwijs geen enkel verband houden met de redelijke aanpassingen die ze nu genieten.

Tabel 25 Evolutie redelijke aanpassingen – bevraging studenten

Evolutie	Frequentie¹	Percentage (%)
De redelijke aanpassingen die ik genoot werden overgenomen	17	28
De redelijke aanpassingen die ik genoot werden aangevuld	14	23
Ik geniet in het hoger onderwijs minder redelijke aanpassingen	19	32
De redelijke aanpassingen die ik genoot hebben geen enkel verband met de redelijke aanpassingen die ik nu geniet/genoot	10	17

Noot. ¹n=60

Studenten gaven aan dat er verschillende redelijke aanpassingen werden verminderd of toegevoegd. In Tabel 26 wordt deze evolutie weergegeven. We merken dat het gebruik van een computer tijdens de les, het gebruiken van kopieën van medestudenten en extra toelichting het vaakst werden toegevoegd aan de onderwijspraktijk wanneer studenten naar het hoger onderwijs gaan.

Voor examens en evaluatie zien we dat de redelijke aanpassingen zoals “Meer tijd om het examen af te leggen”, “Docenten op de hoogte brengen” en een “Apart lokaal voor examens” het meest werden toegevoegd. Voor andere redelijke aanpassingen zien we dat “Individuele (psychosociale) begeleiding” werd toegevoegd en een aangepast contract of een combinatie van contracten of een aangepast studieprogramma (individueel traject zoals IAJ) werden toegevoegd.

Tabel 26 Redelijke aanpassingen secundair - hoger onderwijs – bevraging studenten

Redelijke aanpassingen onderwijspraktijk	Verminderd	Toegevoegd
Gebruik van een computer tijdens de lessen	3	12
Kopieën van nota's van medestudenten	6	10
Extra toelichting door docenten tijdens/na de les	7	9
Extra voorbereidende gesprekken of overleg met de stage coördinator	3	8
Toestemming om het hoorcollege op te nemen (audio opname)	3	7
Introductie van functiebeperking bij de docenten en medestudenten	4	7
Zoeken naar alternatieve vormen voor onderwijs en studieactiviteiten	1	4
Toestemming om tijdens een hoor- of werkcollege extra te bewegen	4	4
Aanpassing stageperiode	1	4
Meervoudige taken opsplitsen in deeltaken	5	3
Gerichte plaatsbepaling in de les	7	2
Practica volgen i.p.v. uitvoeren	3	2
Schrijffassistentie/schrijftolk tijdens de les	2	1
Leesassistentie tijdens de les	3	
VGT tolk	2	
Redelijke aanpassingen evaluatie	Verminderd	Toegevoegd
Meer tijd om het examen af te leggen	7	24
Docenten op de hoogte brengen	6	10
Apart lokaal voor examens	13	9
Optimale spreiding van de examens	3	9
Spelfouten niet aanrekenen (dyslexie)	9	8
Mondelinge toelichting bij schriftelijk examen	10	8
Aangepaste deadlines	5	5
Toestemming om tijdens het examen extra te bewegen	3	5
Gebruik van computer tijdens het examen	8	4
Vervangen van een schriftelijk examen door een mondeling examen	5	4
Gerichte plaatsbepaling voor examens	5	3
Meervoudige examenvragen opsplitsen	6	3
Alternatieve opdrachten/evaluatievormen	5	2
Schrijffassistentie/schrijftolk tijdens examen	2	2
Mogelijkheid om examens af te leggen op een specifiek tijdstip	5	1
Aanpassing van het formaat van de examenkopij	4	1
Leesassistentie tijdens het examen	2	
VGT tolk	2	
Redelijke aanpassingen overige	Verminderd	Toegevoegd
Individuele (psychosociale) begeleiding	5	10
Een aangepast contract of een combinatie van contracten	2	5
Een aangepast studieprogramma (individueel traject zoals IAJ)	2	4
Flexibele uitleenregels in de bibliotheek	2	4
Aanpassingen naar toegang tot lokalen	2	1
Peermentor	2	1

Aanpassingen toegang tot gebouw of lokaal	3	1
Aangepaste tafel of stoel in een lokaal	3	

Noot. ¹n=143

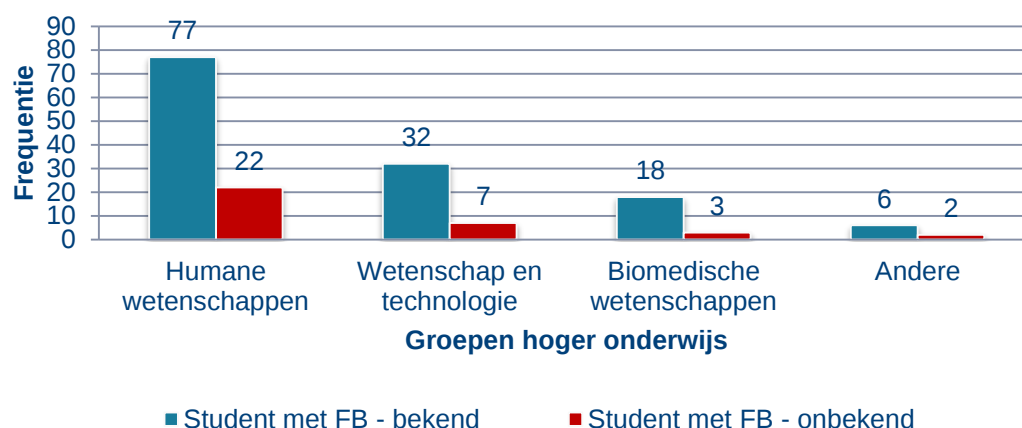
In verband met redelijke aanpassingen in de onderwijspraktijk zien we dat extra toelichting door docenten tijdens/na de les toch ook in vele gevallen verminderd werd ten opzichte van het secundair onderwijs, net zoals gerichte plaatsbepaling in de les. Voor examens en evaluatie lijkt ook een apart lokaal voor examens en mondelinge toelichting bij schriftelijk examen voor sommige studenten verminderd te zijn geweest.

Wanneer de redelijke aanpassingen werden verminderd tegenover de genoten redelijke aanpassingen van het secundair onderwijs, werd er ook gevraagd naar de gevolgen hiervan. Zo kwamen de volgende antwoorden naar voren: *“De noodzaak voor aanpassing is verminderd, zodoende heb ik geen probleem met verminderde flexibiliteit.”* *“Een aantal redelijke aanpassingen worden op papier toegestaan, maar blijken in de praktijk niet te werken: bijvoorbeeld toekennen van een rustige plaats tijdens het examen.”* *“Ik ervaar het niet mogen gebruiken van een laptop of het niet mogen vervangen van schriftelijke examens naar mondelinge examens als negatief”* *“Positief is wel dat ik een relatieve meertijd krijg om mijn examen af te leggen”.* *“Pesten van medestudenten en docenten. Ik moest er ongelofelijk hard voor werken en had ook goede resultaten. De anderen zagen niet hoe hard ik werkte en hoeveel het van mijn ogen vroeg. Er kwam een anonieme brief dat studenten met een handicap niet thuishoren op de school waar ik toen zat. Op studievak heb ik mijn diploma te danken aan twee docenten die zich echt enorm geëngageerd hebben. Zonder hen had ik het niet gehaald.”*

3.2.2.6 Opleiding hoger onderwijs

Wat betreft de opleiding in het hoger onderwijs, zien we voor beide groepen (bekend en onbekend) een gelijkaardige verdeling van studenten (zie Figuur 50). In de groep studenten met een functiebeperking (bekend n=143) volgde de meerderheid een richting in de groep humane wetenschappen (n=77; 54%), daarop volgt de groep wetenschap en technologie (n=32; 22%) en de groep van biomedische wetenschappen (n=18; 13%). Wanneer er werd aangegeven dat ze tot een andere onderwijsgroep behoorden, ging dit vooral over de opleiding kunst (beeldende, vrije en audiovisuele).

In de groep studenten met een functiebeperking (onbekend) volgde de meerderheid een richting in de groep humane wetenschappen (n=22; 59%), daarop volgt de groep wetenschap en technologie (n=7; 19%) en de groep van biomedische wetenschappen (n=3). Wanneer er werd aangegeven dat ze tot een andere onderwijsgroep behoorden, ging dit vooral over de opleiding kunst (beeldende en audiovisuele).



Figuur 50. Opleiding hoger onderwijs - studenten met functiebeperking

De studenten met een functiebeperking (bekend) volgden in de meeste gevallen een professionele bachelor (n=92; 64%). Daarop volgt de groep van studenten die een academische bachelor volgden (n= 37; 26%). Drie studenten volgden een schakel- of voorbereidingsprogramma en acht van hen een masteropleiding.

Tabel 27 Opleidingsvorm studenten met een functiebeperking

Opleidingsvorm	Frequentie FB ¹		Frequentie FB	
	bekend ²	Percent age	onbekend ³	Percentage
Professionele bachelor	92	64.3%	34	91.9%
Academische bachelor	37	25.9%	1	2.7%
Schakelprogramma/voorbe reidingsprogramma	3	2.1%	1	2.7%
Master	8	5.6%		
Banaba	2	1.4%	1	2.7%
Manama	1	0.7%		

Noot. ¹ FB: functiebeperking, ²N= 143, ³N=37

De studenten met een functiebeperking (onbekend) volgden in de meeste gevallen een professionele bachelor (n=34; 92%). Drie andere studenten volgden een academische bachelor, een schakel-, of voorbereidingsprogramma of een bachelor na bachelor opleiding.

3.2.2.7 Studieloopbaan

In de groep van studenten met een functiebeperking (bekend) zien we dat de meerderheid (68%) zijn eerste opleiding aan het hoger onderwijs volgde. Ongeveer een vijfde van de studenten volgde reeds een tweede opleiding (22%), gevolgd door een kleinere groep studenten die reeds een derde opleiding volgde (6%). Dertig van de studenten die reeds een tweede, derde, vierde of vijfde opleiding volgden veranderden van opleiding in het kader van heroriëntering.

Ook in de groep van studenten met een functiebeperking (onbekend) zien we dat de meerderheid (65%) zijn eerste opleiding volgde. Ongeveer een vierde van de studenten volgde reeds een tweede opleiding (24%) gevolgd door een kleinere groep studenten die reeds een derde opleiding volgde (11%). Zes van de studenten die reeds een tweede of derde opleiding volgden veranderden van opleiding omwille van persoonlijke heroriëntering: ze herzagen hun studiekeuze(s).

3.2.2.8 Ondersteuningsaanvraag

Binnen de groep van studenten met een functiebeperking die zichzelf registreerden in de onderwijsinstelling (n=143), hadden 101 studenten een aanvraag voor ondersteuning ingediend en ook gekregen (71%). Zoals afgebeeld in Tabel 28, hadden 13 studenten geen ondersteuning aangevraagd. De overige 11 studenten met een functiebeperking deden een ondersteuningsvraag, maar kregen geen ondersteuning. We bespreken deze groepen afzonderlijk bij ieder relevant thema.

Tabel 28 Aanvraag redelijke aanpassingen – bevraging studenten

Redelijke aanpassingen	Frequentie	Percentage (%)
Ik heb een aanvraag ingediend en ik heb ondersteuning gekregen	101	70.62
Ik wou graag ondersteuning maar kreeg geen ondersteuning	11	7.69
Neen, ik heb geen ondersteuning aangevraagd	13	9.09
Niet ingevuld	18	12.59

Noot. n=143

3.2.2.9 Studenten met ondersteuningsvraag - geen ondersteuning

Van de 143 studenten met een functiebeperking die zichzelf registreerden in de onderwijsinstelling, waren er elf studenten die wel ondersteuning hebben aangevraagd maar dit niet kregen. Twee van de studenten die geen ondersteuning kregen, gaven aan niet over het juiste attest te beschikken. Daarnaast was er voor een groot deel van deze studenten geen aanbod voor deze specifieke functiebeperking (n=5), of was men te laat voor de procedure (n=2) (zie Figuur 51).



Figuur 51. Aanvraag tot ondersteuning-geen ondersteuning – bevraging studenten

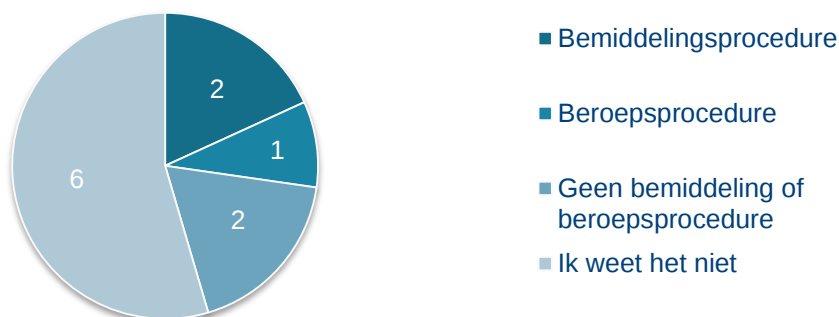
Voor deze variabele was een vergelijkende analyse, op basis van een chi-kwadraattoets, niet mogelijk wegens een te kleine steekproef.

Wanneer deze elf studenten aangaven dat ze wel ondersteuning gevraagd hebben, maar deze niet kregen, peilden we ook naar de inspraak in verband met de toekenning van de redelijke aanpassingen. Daar zien we dat vijf van deze studenten inspraak hadden in de procedure ter toekenning van de redelijke aanpassingen en dat er ook naar hen geluisterd werd. Dit tegenover drie studenten die aangaven wel inspraak gehad te hebben, waarmee geen rekening gehouden werd en drie andere studenten, die aangaven dat ze op geen enkele manier inspraak hadden (zie Figuur 52).



Figuur 52. Inspraak vraag ondersteuning - geen ondersteuning – bevraging studenten

Wanneer de studenten met een ondersteuningsvraag geen ondersteuning kregen en ze niet akkoord gingen met deze beslissing, gaven twee van de studenten aan dat er een bemiddelingsprocedure mogelijk was. Daarnaast was er volgens één student een beroepsprocedure mogelijk. Volgens nog twee studenten was er geen bemiddeling of beroepsprocedure mogelijk.

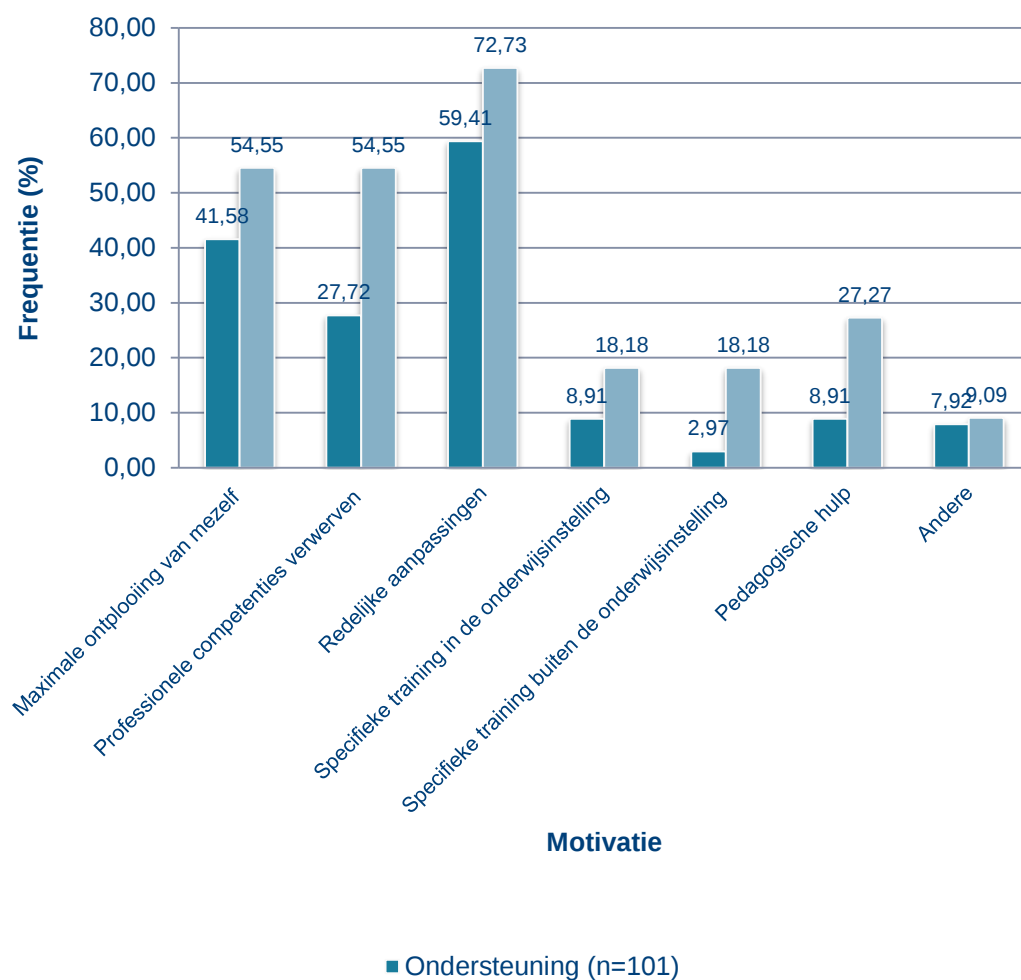


Figuur 53. Bemiddeling - beroep - ondersteuningsvraag - geen ondersteuning – bevraging studenten

Het grootste deel van deze groep studenten (n=6) wist eigenlijk niet of er wel een bemiddeling of beroepsprocedure mogelijk is wanneer men niet akkoord is met de beslissing betreffende de toekenning van ondersteuning (zie Figuur 53).

Eén student gaf aan dat ze ervaring heeft met de interne bemiddelingsprocedure en verwoordt dit als volgt: “de ombudsdienst heeft het individueel met mij uitgewerkt en heeft het voorstel dan verdedigd bij het departementshoofd”.

Bij beide groepen (de groep die ondersteuning gevraagd en gekregen heeft en de groep die ondersteuning gevraagd maar niet gekregen heeft) werd gevraagd naar de reden om ondersteuning aan te vragen. De meerderheid van de bevroagde studenten vroeg ondersteuning aan om redelijke aanpassingen te verkrijgen (59-72%), gevolgd door “maximale ontplooiing van zichzelf” (41-54%) en ‘het verwerven van professionele competenties’ (28-54%) (zie Figuur 54).

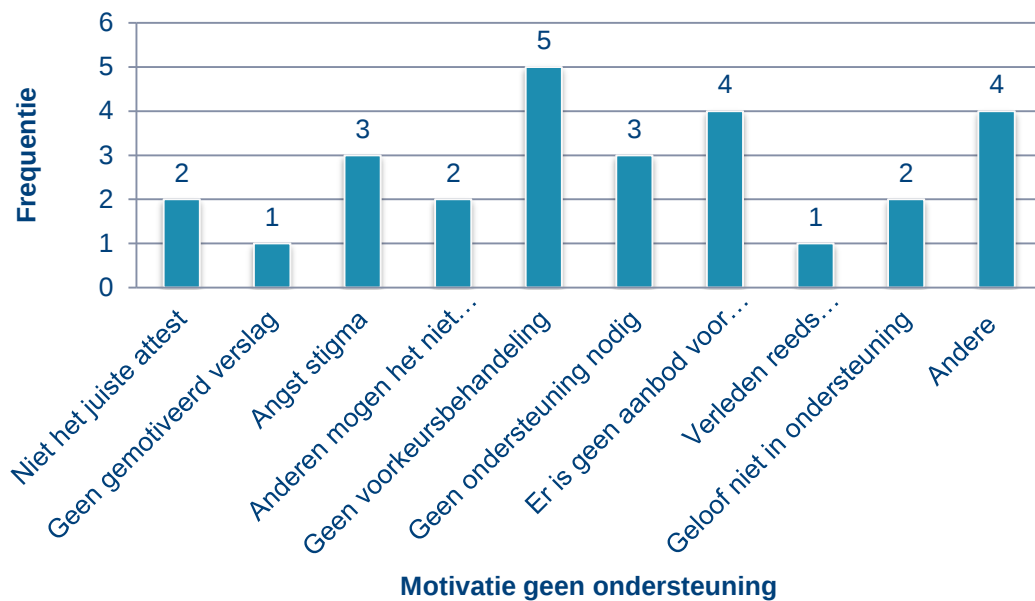


Figuur 54. Motivatie ondersteuningsaanvraag - bevroagde studenten

3.2.2.10 Studenten zonder ondersteuningsvraag

Dertien studenten die functiebeperking ervaren, vroegen geen ondersteuning aan in de hoger onderwijsinstelling. In de vragenlijst werd er gevraagd naar de reden om dit niet te doen. De meeste studenten gaven aan dat ze geen voorkeursbehandeling willen genieten

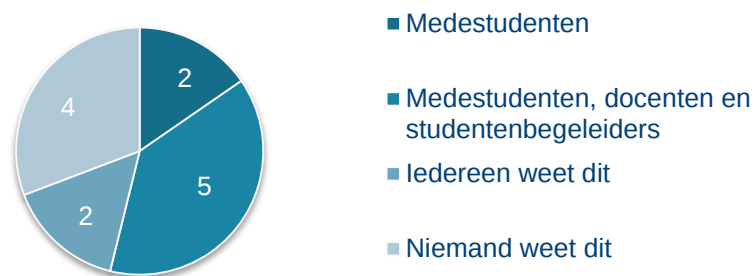
(n=5) of te denken dat er geen ondersteuning is voor het type functiebeperking dat ze ervaren (n=2) (zie Figuur 55).



Figuur 55. Motivatie geen aanvraag tot ondersteuning – bevraging studenten

Wanneer de studenten aangaven dat er een andere reden was om geen ondersteuning aan te vragen, ging dit bijvoorbeeld over: “Bang om ondersteuning aan te vragen”, “ik weet niet of ze me echt gaan kunnen helpen” en “ik heb voldoende aan de gesprekken die ik heb met de studentenbegeleider”.

Vier van de studenten die geen ondersteuning aanvroegen vertelden aan niemand in hun leeromgeving dat ze functiebeperking ervaren. Daar tegenover vertelden twee studenten aan de gehele leeromgeving dat ze een functiebeperking ervoeren (zie Figuur 56).



Figuur 56. Disclosure studenten - geen ondersteuning – bevraging studenten

Voor deze variabele was een vergelijkende analyse, op basis van een chi-kwadraattoets, niet mogelijk wegens een te kleine steekproef.

3.2.2.11 Visie op studenten met een functiebeperking

In de vragenlijst werden de verschillende groepen van studenten (met functiebeperking – bekend- onbekend en zonder functiebeperking) bevraagd in verband met hun visie op studeren met een functiebeperking. Er werden hen enkele ervaringen voorgelegd, die ze moesten beoordelen naar de mate waarin deze wel of niet voorkomen in hun situatie.

We geven het resultaat weer aan de hand van de modus. Dit is binnen een frequentieverdeling de waarde met de grootste frequentie, of anders gezegd, de waarde die het vaakst voorkomt. We stellen vast dat de modus voor alle studenten gelijklopend is (Tabel 25). We zien dat zowel de studenten met een functiebeperking die bekend zijn, als de studenten met een functiebeperking maar onbekend blijven, als de studenten zonder een functiebeperking het meest aangeven dat het maken van een negatieve opmerking (modus=1) en dat het spotten met studenten met een functiebeperking (modus = 1) *nooit gebeurt*.

We zien daarnaast één verschil voor studenten met een functiebeperking die bekend zijn. Zij geven het vaakst aan dat *het wel eens gebeurt* dat er respectvol gesproken wordt (modus = 2), tegenover de andere twee groepen die het vaakst aangeven dat dit *regelmatig gebeurt* (modus = 3).

Tabel 29 Visie op studenten met functiebeperking – medestudenten – bevraging studenten

Stelling	Student met functiebeperking		Student zonder functiebeperking ³ (modus)
	Bekend ¹ (modus)	Onbekend ² (modus)	
Er wordt al eens een negatieve opmerking gemaakt	1	1	1
Er wordt al eens gespot	1	1	1
Er wordt regelmatig respectvol gesproken	2	3	3

Noot. N1=61 N2=22 N3=183

"1"= Dit is nog nooit gebeurd, "2"= Dit is al eens gebeurd, "3" = Dit gebeurt regelmatig

We zien ongeveer dezelfde resultaten (in Tabel 26) als studenten bevraagd werden over de ervaring met docenten. We zien dat zowel de studenten met een functiebeperking die bekend zijn, als de studenten met een functiebeperking die onbekend blijven, als de studenten zonder een functiebeperking het meest aangeven dat het maken van een negatieve opmerking door docenten (modus=1) en het spotten met studenten met een functiebeperking door docenten (modus = 1) *nooit gebeurt*.

We zien enkel een verschil voor studenten met een functiebeperking die onbekend zijn: zij geven het vaakst aan dat het *nooit gebeurt* dat er respectvol gesproken wordt (modus = 1), tegenover de andere twee groepen die het vaakst aangeven dat dit *regelmatig gebeurt* (modus = 3).

Tabel 30 Visie op studenten met functiebeperking – docenten – bevraging studenten

Stelling	Student met functiebeperking		Student zonder functiebeperking ³ (modus)
	Bekend ¹ (modus)	Onbekend ² (modus)	
Er wordt al eens een negatieve opmerking gemaakt	1	1	1
Er wordt al eens gespot	1	1	1
Er wordt regelmatig respectvol gesproken	3	1	3

Noot. N1=61 N2=22 N3=183

"1"= Dit is nog nooit gebeurd, "2"= Dit is al eens gebeurd, "3" = Dit gebeurt regelmatig

In dezelfde lijn werden de studenten ook bevraagd in verband met ervaring met de studentenbegeleiders (Tabel 27). We zien dat zowel de studenten met een functiebeperking die bekend zijn, als de studenten met een functiebeperking die onbekend blijven, als de studenten zonder een functiebeperking het meest aangeven dat het maken van een negatieve opmerking door studentenbegeleiders (modus=1) evenals het spotten met studenten met een functiebeperking door studentenbegeleiders (modus = 1) *nooit gebeurt*.

We zien enkel een verschil voor studenten met een functiebeperking die onbekend zijn. Zij geven het vaakst aan dat het wel eens gebeurt dat er respectvol gesproken wordt (modus = 2), tegenover de andere twee groepen die het vaakst aangeven dat dit regelmatig gebeurt door studentenbegeleiders (modus = 3).

Tabel 31 Visie op studenten met functiebeperking – studentenbegeleiders – bevraging studenten

Stelling	Student met functiebeperking (modus)		Student zonder functiebeperking ³ (modus)
	Bekend ¹	Onbekend ²	
Er wordt een negatieve opmerking gemaakt	1	1	1
Er wordt gespot	1	1	1
Er wordt respectvol gesproken	3	2	3

Noot. N1=61 N2=22 N3=183

"1"= Dit is nog nooit gebeurd, "2"= Dit is al eens gebeurd, "3" = Dit gebeurt regelmatig

3.2.3 Procedure

Binnen het derde thema bespreken we de initiatiefnemer van de aanvraag voor ondersteuning, de voorwaarden waaraan men moest voldoen om ondersteuning aan te vragen, de manier waarop de informatieoverdracht plaatsvond en de ervaring die men als student heeft met de procedure voor de aanvraag voor ondersteuning.

3.2.3.1 Initiatief procedure

Aan de studenten werd gevraagd of ze initiatief namen om ondersteuning aan te vragen. Volgens de meerderheid van de studenten (72%) dient het initiatief van de student zelf te komen. In 17% van de gevallen werd het bevraagd bij de inschrijvingen (zie Figuur 57).



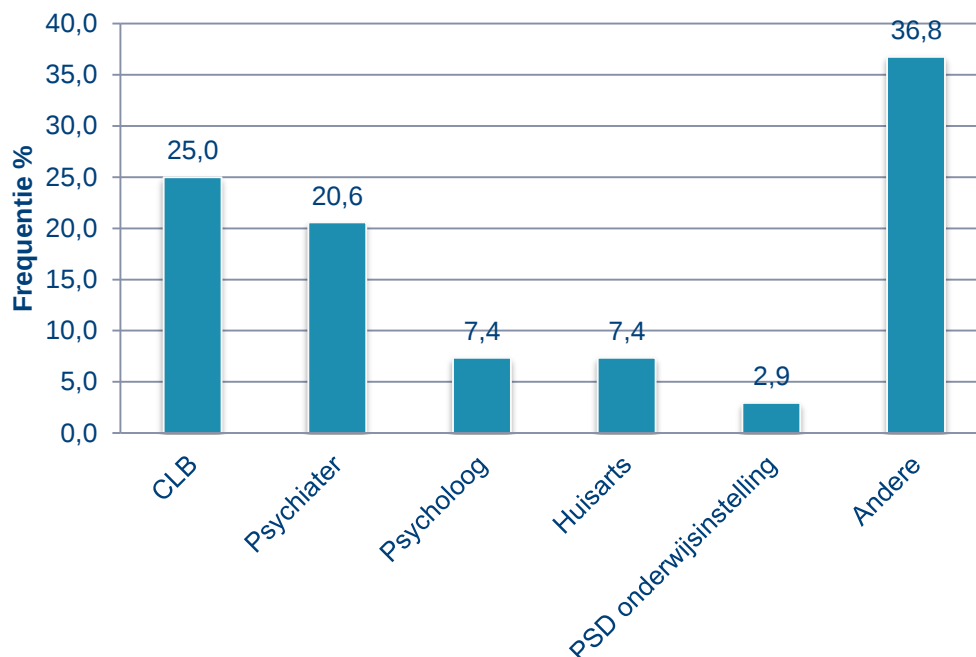
Figuur 57. Initiatiefnemer procedure – bevraging studenten

Wanneer de studenten aangaven dat er initiatief genomen werd op een andere manier, kwamen de volgende antwoorden naar voren: *“Door een onderzoek te laten doen om te kijken als je dyslexie en dyscalculie had. Omdat ik voor schrijfoopdrachten steeds gebuisd was”, “ automatisch door GON in het secundair”, “Ik werd op de hoogte gebracht door een docent in de les” en “ik ben zelf naar ombudsman gegaan van mijn faculteit”.*

3.2.3.2 Voorwaarden aanvraag redelijke aanpassingen

De meerderheid van de studenten (85%, n=64) diende een attest met formele diagnose voor te leggen bij het aanvragen van ondersteuning. Slechts zes studenten hadden geen attest nodig en vijf studenten dienden enkel een attest met de beschrijving van de ondersteuningsnood voor te leggen zonder een formele diagnose.

Wanneer er een attest moest worden voorgelegd, werden daar in de meeste gevallen geen voorwaarden rond opgelegd (n=42, 61%), terwijl in een vijfde van de gevallen toch de voorwaarde werd gesteld dat dit attest niet ouder mocht zijn dan 1 jaar (n=12).



Figuur 58. Attest ondersteuning – bevraging studenten

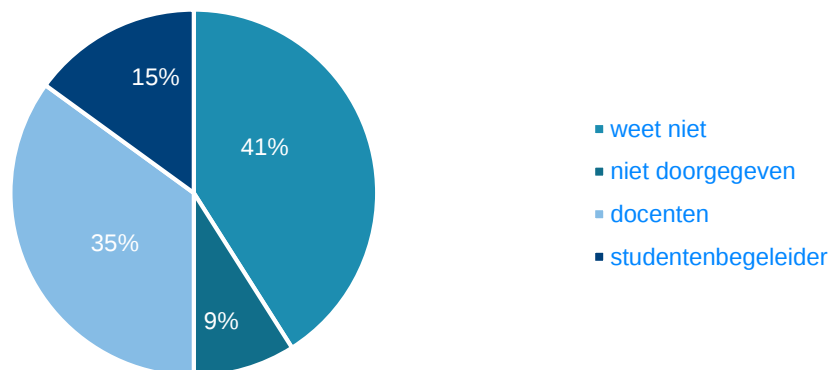
De meeste studenten (37%) gaven aan dat dit attest diende opgemaakt te worden een geneesheer-specialist, de precieze invulling variërend afhankelijk van het type functiebeperking. Ook het CLB (25%) en een psychiater (21%) waren veelvoorkomende antwoorden (zie Figuur 58).

Van de groep studenten die ondersteuning hebben aangevraagd, moest 32% (n=36) naast het voorleggen van een attest nog aan andere voorwaarden voldoen, zoals *“Al ingeschreven zijn als student”* of *“Het moet een bepaalde tijd (1 of 2 maanden) voor een examenperiode doorgegeven zijn”*.

Indien de student zich moest laten (her)testen voor het bekomen van een geldig attest was er volgens vier studenten een financiële tegemoetkoming, die voorzien werd door de onderwijsinstelling of de sociale dienst.

3.2.3.3 Informatieoverdracht redelijke aanpassingen

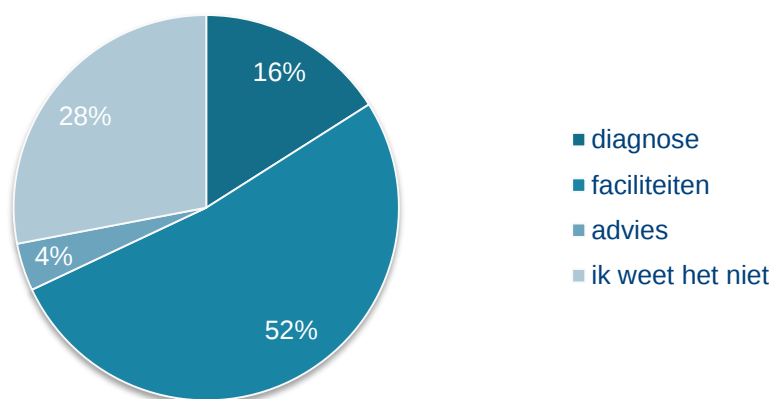
Wanneer er informatie werd doorgegeven binnen de instelling, gebeurde dit volgens de deelnemende studenten naar studentenbegeleiders (15%) en naar docenten (35%). In 9% van de gevallen werd er geen informatie doorgegeven. De meerderheid van de studenten (41%) gaf echter aan niet te weten of er een informatieoverdracht plaats had gevonden (zie Figuur 59).



Figuur 59 Doorgegeven informatie - bevraging studenten

Er werd ook gevraagd naar de manier waarop deze informatieoverdracht plaatsvond. Daarop kwamen de volgende antwoorden: *“Beleefd en bescheiden in een korte e-mail”, “de leerkrachten worden op de hoogte gesteld door stickers op examens of taken (die plak ik er zelf op)”, “De studentenbegeleider vertelde mij dat zij de docenten op de hoogte zou brengen van het begeleidingscontract. Ik heb zelf ook contact opgenomen met de docenten”, “Dit gebeurde aan de hand van een mail die door de studentenbegeleidster naar de docenten werd gestuurd. In deze mail stond mijn naam, mijn foto, mijn beperking en de faciliteiten vermeld. Ik heb deze mail ook zelf gezien en de toestemming gegeven om hem te verzenden”.*

Volgens de helft van de studenten werden de redelijke aanpassingen doorgegeven (n=26; 52%). Eén vierde wist eigenlijk niet welke informatie er juist wordt doorgegeven (n=14; 28%). Volgens 16% van de studenten werd ook de diagnose doorgegeven (n=8) (zie Figuur 60).



Figuur 60. Overgedragen informatie – bevraging studenten

3.2.3.4 Evaluatie procedure

De meerderheid van de deelnemende studenten (68%) gaf aan dat er geen evaluatiemoment werd ingepland voor de toegekende redelijke aanpassingen. Een derde gaf aan dat dit wel gebeurde (32,4%). Volgens tien van deze studenten vond een evaluatie plaats na de eerste examenperiode. Volgens één student vond dit plaats om de twee maanden en volgens de acht studenten vond dit plaats op het einde van het academiejaar. Er werden ook enkele andere momenten aangegeven in verband met de evaluatie van de toegekende redelijke aanpassingen, zoals *“Begin van het academiejaar”, “Begin van het schooljaar, begin 2e semester, en net voor de examens nog eens”, “via mail, krijg je de vraag hoe het gaat en een mogelijkheid om een afspraak te maken indien nodig”, “Wekelijks”*.

3.2.3.5 Heraanvraag

Zeven studenten gaven aan dat ze reeds een heraanvraag moesten doen bij het overgaan naar een volgend opleidingsjaar, tegenover één student die aangaf dat dit automatisch overgedragen werd. Het initiatief voor de heraanvraag werd in drie gevallen door de student zelf opnieuw genomen en in drie andere gevallen nam de studentenbegeleider het initiatief voor de heraanvraag.

Voor deze heraanvraag was er voor twee studenten opnieuw een attest nodig met formele diagnose, maar voor de andere vijf studenten was er geen attest meer nodig. In geval dat er opnieuw een attest nodig was voor de aanvraag gaven alle (n=3) studenten aan dat er geen financiële tegemoetkoming was om zich te laten (her)testen. In de procedure van de heraanvraag werden de redelijke aanpassingen in alle gevallen toegekend door de studentenbegeleider.

In verband met de heraanvraag wist geen enkele student of er een bemiddelings- of beroepsprocedure mogelijk is wanneer men niet akkoord gaat met de toegekende redelijke aanpassingen. Wel geven ze allen (n=7) aan dat ze geen enkel probleem ondervonden hebben bij de heraanvraag.

Voor deze variabele was een vergelijkende analyse, op basis van een chi-kwadraattoets, niet mogelijk wegens een te kleine steekproef.

3.2.3.6 Ervaring procedure

Acht studenten gaven aan dat ze problemen ervaren hebben met de aanvraag tot ondersteuning. Voorbeelden hiervan werden gegeven: *“aan universiteit moest ik opnieuw alle tests ondergaan nadat ik net door een psychiater uitvoerig getest was”, “Aan de hogeschool was het attest van de psychiater voldoende en verliep dit zeer vlot. Aan de universiteit zou de procedure ook zo lang duren dat de examenperiode dan al was verstreken”, “Meningsverschillen over welke hulp jij extra wilt en welke ze aanbieden of geven”, “Ik heb voorstellen gedaan en ze hebben er ook naar geluisterd, maar een deel van de voorstellen werden niet goedgekeurd door de examencommissie en vervangen door alternatieven”*.

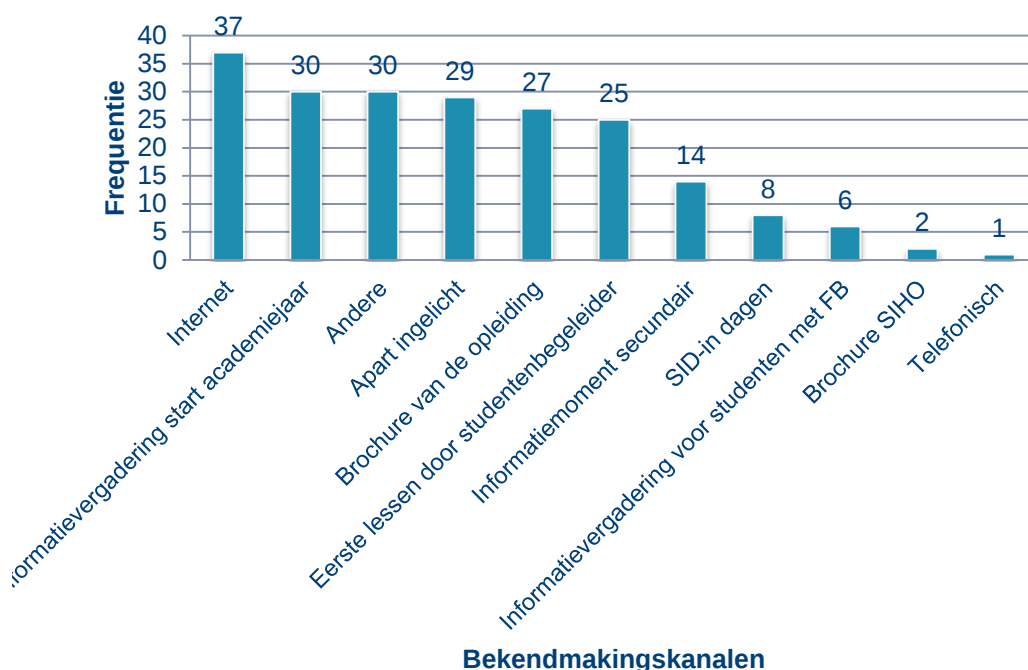
3.2.4 Aanbod en gebruik basisvoorzieningen

Binnen het vierde thema bespreken we het algemeen beleid rond studeren met een functiebeperking en gaan we in op de bekendmaking van het beleid rond redelijke aanpassingen. Verder kijken we naar de redelijke aanpassingen zelf, door in te zoomen op de toekenning van redelijke aanpassingen en het aanbod en gebruik. We sluiten af met de visie die men heeft op ondersteuning voor studeren met een functiebeperking.

3.2.4.1 Algemeen beleid

Zevenendertig studenten die ondersteuning kregen na aanvraag vonden via het internet informatie over de manier waarop ze hun ondersteuning dienden aan te vragen (37%). Dertig studenten gaven aan dat ze deze informatie bekwamen via een informatievergadering aan het begin van het academiejaar, of via andere wegen die benoemd werden als: *“Afspraak met medewerker voor aanvang academiejaar”, “algemene mail van STIP”, “Bij inschrijving vroegen we hierachter en werden onmiddellijk doorverwezen naar de persoon die daarvoor ter beschikking staat” en “door de gondegeleidster en de opleiding in de startvergadering”.*

Daarnaast waren er ook veel studenten die aangaven dat ze hier rond zelf vragen hadden gesteld en op die manier de informatie bekomen hadden: *“Ik ben zelf een aantal vragen gaan stellen en werd toen ook op de hoogte gebracht over de mogelijkheden qua begeleiding en ondersteuning”, “Ik ben zelf naar de ombudsman van mijn faculteit gegaan met mijn attest”, of “ik heb zelf contact genomen met het departementshoofd”.*



Figuur 61. Bekendmakingskanalen aanvraag tot ondersteuning – bevraging studenten

De bekendmakingskanalen waar volgens deze studenten het minst gebruik van wordt gemaakt, waren de informatievergadering voor studenten met een functiebeperking (n= 6), de brochure van het SIHO (n=2) en telefonisch contact (n=1) (zie Figuur 61).

3.2.4.2 *Beleid redelijke aanpassingen*

De meerderheid van de studenten (87%) gaf aan dat ze inspraak hadden in de toekenning van de redelijke aanpassingen en dat er ook naar hen werd geluisterd in de procedure. Een klein deel (5%) gaf aan dat er geen rekening met hen gehouden werd bij de toekenning van de redelijke aanpassingen en acht procent van de studenten gaf aan dat ze helemaal geen inspraak hadden in de procedure ter toekenning van de redelijke aanpassingen (zie Figuur 62).



Figuur 62. *Inspraak studenten – toekenningen RA – bevraging studenten*

3.2.4.3 *Toekenning*

De meerderheid van de studenten wist niet of de toekenning van redelijke aanpassingen overdraagbaar is naar andere opleidingen of onderwijsinstellingen (n=51, 68%). Dertien studenten gaven aan dat de beslissing overdraagbaar is in de gehele onderwijsinstelling, wat wil zeggen dat als ze van richting zouden veranderen, ze het recht op redelijke aanpassingen behouden. Vijf studenten zeiden dat de toestemming voor redelijke aanpassingen geldt over verschillende onderwijsinstellingen heen en vijf andere studenten zeiden dat deze toestemming niet overdraagbaar is binnen of buiten de onderwijsinstelling. Ook bij de vraag of ze de toegekende redelijke aanpassingen zelf kunnen overdragen bij een verandering van instelling of richting, wist de meerderheid van de studenten niet of dit mogelijk is.

De meerderheid van de studenten die ondersteuning aangevraagd hadden, kreeg ook de redelijke aanpassingen die ze wensten (n=86), tegenover 14 studenten die niet de redelijke aanpassingen kregen die ze wensten. Wanneer ze niet alle redelijke aanpassingen kregen, werden de volgende voorbeelden gegeven: *“het niet verkrijgen van een formulekaart omdat het ingaat tegen de vakcompetenties”*. *“Leerkrachten willen schriftelijk examen niet mondeling maken”*. *“Examens mondeling of op de laptop afleggen. Ik kan niet zeggen waarom ze niet aanvaard werden”*. *“De examencommissie had ze afgekeurd, maar een*

uitleg heb ik nooit gekregen". "Examenspreiding is niet van toepassing voor studenten met dyslexie". "Het spreiden van examens. Aangezien de examenperiode te kort was, ging dit niet". "Hulp bij het opstellen van een paper". "Meer tijd voor een examen is mij niet gegeven naar mijn weten en ik weet niet waarom, ik denk dat dit niet de gewone gang van zaken is op mijn school". "Voor atelier houden ze geen rekening met je functiebeperking, wat toch wel de grootste issue is".

Wanneer er gevraagd werd naar wat er gebeurt als je niet akkoord bent met de toekenning van ondersteuning, wisten 41 studenten niet of er eigenlijk wel een bemiddelings- of beroepsprocedure mogelijk is. Negentien studenten zeiden dat er wel een bemiddelingsprocedure mogelijk is.

Tabel 32 Bemiddeling beroepsprocedure – bevraging studenten

Antwoordcategorie	Frequentie ¹
Ik weet het niet	41
Bemiddelingsprocedure	19
Geen bemiddelings-of beroepsprocedure	12
Beroepsprocedure	4

Noot. n=76

Geen enkele van deze studenten had ervaring met één van de bovenstaande bemiddelings- of beroepsprocedures.

3.2.4.4 Redelijke aanpassingen

Voor 45 (31%) studenten was dit hun eerste aanvraag tot ondersteuning in het hoger onderwijs en genoten ze al redelijke aanpassingen in het secundair onderwijs. Voor 42 (29%) andere studenten was dit hun eerste aanvraag tot ondersteuning en genoten ze geen redelijke aanpassingen in het secundair onderwijs. Nog eens 13 (9%) andere studenten hadden al meerdere aanvragen tot ondersteuning gedaan in het hoger onderwijs.

3.2.4.5 Gebruik redelijke aanpassingen

De deelnemende studenten die gebruik maakten van redelijke aanpassingen in de onderwijspraktijk, maakten het meest gebruik van een computer tijdens de lessen (n=32), extra toelichting door docenten tijdens/na de les (n=28) en kopieën van nota's van medestudenten (n=20). Tegelijkertijd werd door studenten ook aangegeven dat ze van deze drie redelijke aanpassingen ook het minst gebruik maakten (zie Tabel 33). Gecombineerd met de laatste kolom kunnen we zien dat deze drie redelijke aanpassingen het meest werden aangeboden en ook het meest bekend waren. De andere redelijke aanpassingen voor de onderwijspraktijk waren vaak nog heel onbekend (n=38 tot n=88).

Tabel 33 Gebruik redelijke aanpassingen hoger onderwijs – bevraging studenten

Redelijke aanpassingen onderwijspraktijk	Ik maak hier gebruik van	Ik maak hier geen gebruik van	Ik weet niet of dit er is
Gebruik van een computer tijdens de lessen	32	24	38
Extra toelichting door docenten tijdens/na de les	28	20	46
Kopieën van nota's van medestudenten	20	23	51
Extra overleg met de stage coördinator	18	6	70
Aanpassing stageperiode	11	5	78
Toestemming om het hoorcollege op te nemen	10	19	65
Gerichte plaatsbepaling in de les	9	11	74
Afwezigheid onderwijsactiviteiten	9	6	79
Introductie van functiebeperking	7	10	77
Meervoudige taken opsplitsen in deeltaken	7	9	78
Practica volgen i.p.v. uitvoeren	4	6	84
Toestemming om extra te bewegen	3	9	82
Alternatieve vormen van onderwijs	3	5	86
Alternatieve mogelijkheid colleges inhalen	3	7	84
Schrijffassistentie/schrijftolk tijdens de les	2	7	85
Leesassistentie tijdens de les	2	5	87
VGT tolk	1	5	88
Redelijke aanpassingen evaluatie	Ik maak hier gebruik van	Ik maak hier geen gebruik van	Ik weet niet of dit er is
Meer tijd om het examen af te leggen	60	11	11
Docenten op de hoogte brengen	38	4	40
Apart lokaal voor examens	33	16	33
Spelfouten niet aanrekenen (dyslexie)	33	6	43
Mondelinge toelichting bij schriftelijk examen	25	19	38
Gerichte plaatsbepaling voor examens	21	15	46
Aangepaste deadlines	12	4	66
Optimale spreiding van de examens	11	7	64
Mogelijkheid om examens afleggen op specifiek tijdstip	7	6	69
Leesassistentie tijdens het examen	7	3	72
Gebruik van computer tijdens het examen	6	16	60
Alternatieve opdrachten/evaluatievormen	5	6	71
Vervangen van een schriftelijk examen	4	11	67
Meervoudige examenvragen opsplitsen	4	7	71
Toestemming om extra te bewegen	3	9	70
Schrijffassistentie/schrijftolk tijdens examen	1	3	78
Aanpassing van het formaat van de examenkopij	1	16	65
VGT tolk	1	1	80
Redelijke aanpassingen overige	Ik maak hier gebruik van	Ik maak hier geen gebruik van	Ik weet niet of dit er is

Individuele (psychosociale) begeleiding	19	12	48
Een aangepast studieprogramma	14	11	54
Een aangepast contract	5	8	66
Aanpassingen toegang tot gebouw of lokaal	3	5	71
Flexibele uitleenregels in de bibliotheek	2	4	73
Aanpassingen naar toegang tot lokalen	2	8	69
Peermmentor	1	7	71
Aangepaste tafel of stoel in een lokaal	1	4	74

Noot. ¹n=94

De deelnemende studenten maakten het meeste gebruik van de redelijke aanpassingen in verband met evaluatie en examens: meer tijd om het examen af te leggen (n=60), docenten op de hoogte brengen (n=38) en een apart lokaal voor examens (n=36). Daarnaast maakten ze het minst gebruik van mondelinge toelichting bij schriftelijk examen (n=19), gerichte plaatsbepaling voor examens (n= 15) en gebruik van computer tijdens het examen (n=16).

Verder maakten studenten ook vaak gebruik van individuele (psychosociale) begeleiding (n= 19) en een aangepast studieprogramma (n=14). Opnieuw lijken er veel redelijke aanpassingen niet te worden toegepast of niet bekend te zijn bij de studenten.

Wanneer de bevroagde student geen gebruik maakten van bepaalde redelijke aanpassingen, werd er ook naar de reden gevraagd. De volgende antwoorden kwamen naar voren: *“De school geeft me meer faciliteiten dan die waar ik nood aan heb”, “deze waren voor mij niet noodzakelijk”, “Een aantal aangeboden aanpassingen lijken me totaal niet zinvol. Bvb. Ik mag mijn eigen zitplaats kiezen tijdens een examen, maar dat maakt geen enkel verschil voor mij uit”, “Van sommige aanpassingen denk ik dat ik meer verlies dan win. Bvb. Ik mag in sommige gevallen individuele taken aanvragen i.p.v. groepstaken. Maar ten eerste zijn er vaak geen kleinere taken voorzien waardoor ik veel te veel werk alleen moet doen”.*

Wanneer de student wel gebruikt maakte van bepaalde redelijke aanpassingen, werd er ook gevraagd naar de reden. *“de aangeboden aanpassing zijn nuttig. ik kan gebruik maken van de extra tijd die ik krijg om mijn examens volledig af te maken. zonder deze extra tijd zouden mijn examens maar half ingevuld zijn”, “De extra tijd en apart lokaal helpen wel. Ook al is de leerkracht meestal niet op de hoogte van mijn aparte klas en mis ik soms informatie dat ze komen vertellen”, “De extra tijd, de laptop en apart lokaal tijdens het afleggen van een examen helpen enorm goed. In een apart lokaal is het rustiger en kan je je beter concentreren voor het examen. Anderen kijken ook niet mee op de laptop die ik ter beschikking heb, want zij weten waarom ik deze gebruik. Je hoeft ook niet voortdurend op te staan voor andere studenten die klaar zijn en willen afgeven. (in een aula moet dat wel) De laptop voor PowerPoint tijdens het afleggen van een examen is zeer handig anders kan ik de inhoud ervan niet genoeg in detail zien. De extra tijd is handig omdat je weet dat je je niet moet opjagen, zo kan ik elke slide fatsoenlijk bekijken en vragen fatsoenlijk lezen.”, “De individuele ADHD training is nog niet gestart, dus hier kan ik nog niets over vertellen. Ik heb wel gevraagd om de docenten op de hoogte te stellen van mijn ADHD. Niet om aanpassingen te krijgen, maar zodat ze me tijdig kunnen aanspreken als er zich iets voordoet waarvan ze denken dat het aan ADHD ligt. Gewoon het feit dat de docenten ervan op de hoogte zijn, stelt me voor een stuk gerust.”.*

3.2.4.6 *Visie op ondersteuning*

Studenten die beroep deden op redelijke aanpassingen gaven hun verwachting over de verschillende redelijke aanpassingen waarvan ze gebruik maakten en van de redelijke aanpassingen waarvan ze geen gebruik maakten.

Wanneer men gebruikt maakte van een computer tijdens de lessen ervoeren de deelnemende studenten effectiviteit (32%). Dit is ook het geval bij extra toelichting (32%) en bij het gebruik van kopieën van medestudenten (21%). Als men kijkt naar verwachte effecten, zien we de hoogste verwachtingen bij de redelijke aanpassing van extra overleg met de stage coördinator (52%), het opsplitsen van meervoudige taken (52%) en de mogelijkheid om een hoorcollege op te nemen (43%). Men verwachtte geen effect bij het volgen van practica in plaats van ze uit te voeren (72%), afwezigheid voor bepaalde onderwijsactiviteiten (71%) en een gerichte plaatsbepaling in de les (62%).

Tabel 34 Verwachtingen effectiviteit redelijke aanpassingen hoger onderwijs

Redelijke onderwijspraktijk	aanpassingen	Effectief (%)	Niet effectief (%)	Verwacht effect (%)	Verwacht geen effect (%)
Gebruik van een computer tijdens de lessen		32.18	8.05	14.94	44.83
Extra toelichting door docenten tijdens/na de les		32.18	4.60	34.48	28.74
Kopieën van nota's van medestudenten		21.84	8.05	37.93	32.18
Extra overleg met de stage coördinator		13.79	3.45	51.72	31.03
Toestemming om het hoorcollege op te nemen		12.64	1.15	43.68	42.53
Meervoudige taken opsplitsen in deeltaken		10.34	2.30	51.72	35.63
Gerichte plaatsbepaling in de les		10.34	3.45	24.14	62.07
Introductie van functiebeperking		8.05	3.45	32.18	56.32
Aanpassing stageperiode		8.05	3.45	33.33	55.17
Afwezigheid onderwijsactiviteiten		5.75	3.45	19.54	71.26
Toestemming om extra te bewegen		4.60	2.30	26.44	66.67
Alternatieve mogelijkheid colleges inhalen		4.60	2.30	41.38	51.72
Alternatieve vormen van onderwijs		3.45	3.45	42.53	50.57
Practica volgen i.p.v. uitvoeren		2.30	4.60	20.69	72.41
Schrijffassistentie/schrijftolk tijdens de les		1.15	1.15	22.99	74.71
Leesassistentie tijdens de les		1.15	1.15	19.54	78.16
VGT tolk		1.15	0.00	14.94	83.91 ²
Redelijke aanpassingen evaluatie		Effectief (%)	Niet effectief (%)	Verwacht effect (%)	Verwacht geen effect (%)
Meer tijd om het examen af te leggen		73.75	1.25	12.50	12.50
Apart lokaal voor examens		41.25	2.50	31.25	25.00
Docenten op de hoogte brengen		38.75	1.25	31.25	28.75
Spelfouten niet aanrekenen (dyslexie)		37.50	0.00	18.75	43.75
Mondelinge toelichting		33.75	1.25	40.00	25.00
Gerichte plaatsbepaling voor examens		20.00	5.00	27.50	47.50
Optimale spreiding van de examens		13.75	0.00	58.75	27.50
Aangepaste deadlines		10.00	2.50	47.50	40.00
Gebruik van computer		10.00	1.25	33.75	55.00
Examens afleggen op specifiek tijdstip		7.50	0.00	35.00	57.50
Leesassistentie tijdens het examen		7.50	0.00	22.50	70.00
Alternatieve opdrachten/evaluatievormen		7.50	0.00	41.25	51.25
Toestemming om extra te bewegen		5.00	1.25	21.25	72.50
Meervoudige examenvragen opsplitsen		3.75	0.00	50.00	46.25
Vervangen van een schriftelijk examen		2.50	0.00	36.25	61.25
Aanpassing van het formaat		2.50	6.25	22.50	68.75
Schrijffassistentie/schrijftolk examen		1.25	0.00	22.50	76.25
VGT tolk		1.25	0.00	15.00	83.75

Redelijke aanpassingen overige	Effectief (%)	Niet effectief (%)	Verwacht effect (%)	Verwacht geen effect (%)
Individuele (psychosociale) begeleiding	22.78	2.53	35.44	39.24
Een aangepast studieprogramma	15.19	2.53	31.65	50.63
Een aangepast contract	6.33	0.00	29.11	64.56
Aanpassingen toegang tot gebouw	3.80	0.00	11.39	84.81
Flexibele uitleenregels in de bibliotheek	2.53	0.00	31.65	65.82
Aanpassingen naar toegang tot lokalen	2.53	0.00	12.66	84.81
Peermmentor	1.27	1.27	43.04	54.43
Aangepaste tafel of stoel in een lokaal	1.27	0.00	13.92	84.81

Noot. ¹n=94, ²Zeer specifiek voor bepaalde vormen van functiebeperking

De bevroagde studenten ervoeren effectiviteit wanneer ze gebruikt maken van meer tijd om het examen af te leggen (73%), een apart lokaal voor examens mogen gebruiken (41%) en wanneer docenten op de hoogte worden gebracht (38%). Als men kijkt naar verwachte effecten, zien we de hoogste verwachtingen bij de redelijke aanpassing van een optimale spreiding van de examens (58%), het opsplitsen van meervoudige examenvragen (50%) en de mogelijkheid tot aangepaste deadlines (47%). Men verwacht geen effect bij de toestemming om extra te bewegen (72%) of leesassistentie tijdens het examen (70%).

Met betrekking tot andere redelijke aanpassingen zoals individuele begeleiding, ervoeren (22%) en verwachtten (35%) de bevroagde studenten ook effectiviteit. Ook individuele studieprogramma's werden als effectief omschreven (15%) en ingeschat (31%). De deelnemende studenten verwachtten geen effect bij de aanpassing van toegang tot gebouwen of lokalen (84%) en een aangepaste stoel of tafel (84%).

Een aantal studenten (n=16) gaf aan dat er nog andere redelijke aanpassingen waren die ze niet tegenkwamen in de opgegeven lijst zoals "Rekenmachine", "Dat de professoren bij mondelinge examens meer doorvragen, omdat ik soms de neiging heb om tijdens gesprekken veel te kort te antwoorden", "Bij mondeling examen deelvragen op papier zetten en niet mondeling vragen bij voorleggen antwoorden. (Docent moet nog akkoord gaan)", "Een computerprogramma dat je helpt schrijven" of "het kunnen beluisteren van teksten (vb. ingesproken door de leerkracht) in plaats van ze zelf te moeten lezen" en "lokalen om praktijk te oefenen buiten de lesuren".

In de vragenlijst werd ook gevraagd naar de ervaring van de studenten met andere actoren in hun leeromgeving. Er werd dan gevraagd hoe hun leeromgeving reageert of omgaat met redelijke aanpassingen. We geven het resultaat weer aan de hand van de modus. Dit is binnen een frequentieverdeling de waarde met de grootste frequentie, of anders gezegd, de waarde die het vaakst voorkomt. We stellen vast dat de modus voor alle studenten gelijklopend is in verband met de visie op redelijke aanpassingen over de verschillende actoren heen (Tabel 31). We zien dat zowel de studenten met een functiebeperking, als de studenten zonder functiebeperking het meest aangeven dat het maken van een negatieve opmerking in verband met hun redelijke aanpassingen *nooit gebeurt* door zowel medestudenten (modus=1), docenten (modus=1) als studentenbegeleiders (modus=1). Deze vaststelling gebeurt voor het spotten met de redelijke aanpassingen die ze genieten (modus = 1).

We zien enkel een verschil voor studenten met een functiebeperking: zij geven het vaakst aan dat het *wel eens gebeurt* dat er respectvol gesproken wordt over de redelijke aanpassingen die ze genieten (modus = 2) door medestudenten, daar waar groep van studenten zonder functiebeperking het vaakst aangeven dat dit *regelmatig gebeurt* (modus = 3).

We zien daarnaast ook nog een ander verschil voor studenten met een functiebeperking. Zij geven het vaakst aan dat het *nooit gebeurt* dat er respectvol gesproken wordt over de redelijke aanpassingen die ze genieten (modus = 1) door docenten, daar waar de groep van studenten zonder functiebeperking het vaakst aangeven dat dit *regelmatig gebeurt* (modus = 3).

Tabel 35 Visie op redelijke aanpassingen – bevraging studenten

Ervaring	Andere studenten (Modus)		Docenten (Modus)		Studentenbegeleiders (Modus)	
	Geen FB ¹	FB ²	Geen FB	FB	Geen FB	FB
Er wordt een negatieve opmerking gemaakt over de redelijke aanpassingen	1	1	1	1	1	1
Er wordt gespot met de redelijke aanpassingen	1	1	1	1	1	1
Er wordt respectvol gesproken over de redelijke aanpassingen	3	2	3	1	3	3

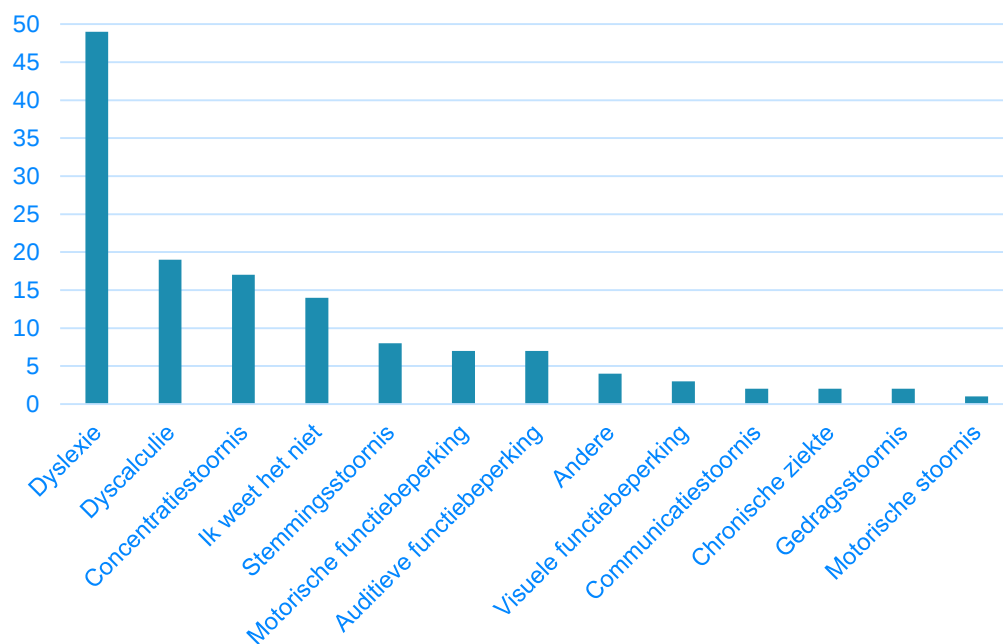
Noot. N¹=183, N²=61

Antwoord categorie "1"= Dit is nog nooit gebeurd, "2"= Dit is al eens gebeurd, "3" = Dit gebeurt regelmatig,

3.2.5 Studenten zonder functiebeperking

3.2.5.1 VLOR-groepen

De meeste bevroagde studenten zonder functiebeperking (n=141) wisten niet of er een student met een functiebeperking in hun opleidingsjaar zat of gezeten had. Drieënvijftig studenten gaven aan dat er niemand met een functiebeperking in hun opleidingsjaar zit of gezeten heeft. Tot slot gaven 84 studenten zonder functiebeperking aan dat er iemand met een functiebeperking in hun opleidingsjaar zat of gezeten had (zie Figuur 63).



Figuur 63 Spreiding VLOR-groepen - bevraging studenten zonder functiebeperking

Een groot deel van deze studenten (n=78) zonder functiebeperking zag deze student(en) met een functiebeperking als een vriend(en), tegenover 45 andere studenten die hen niet zouden benoemen als vriend.

B. Kwalitatieve resultaten

Complementair aan het kwantitatieve gedeelte van het onderzoek, gingen we op zoek naar de verhalen achter de statistieken. Hiervoor maakten we gebruik van interviews. De resultaten van de bevraging worden per thema besproken.

Rekrutering

Er werd een e-mail verstuurd naar alle studenten die in de online vragenlijst aangegeven hadden dat ze verder deel wilden nemen aan het onderzoek. De initiële respons in de week na het versturen van de uitnodiging was beperkt: 12 van de 42 studenten met een functiebeperking hadden gereageerd. Daarenboven waren er slechts 16 studenten zonder functiebeperking die hadden aangegeven dat ze verder gecontacteerd wilden worden, waarvan er vier reageerden op de oproep. Aangezien er geen studenten met een functiebeperking ingeschreven in onderwijsinstellingen in Oost- en West-Vlaanderen opgelijst waren voor verdere deelname, werd er een e-mail verstuurd naar de studentenbegeleiders van de deelnemende onderwijsinstellingen in die regio met het verzoek om studenten door te verwijzen. Op deze manier werden nog vier studenten gerekruteerd die ingeschreven waren aan onderwijsinstellingen in West-Vlaanderen. Er werd een week na het verzenden van de uitnodigingsmail een herinneringsmail verstuurd. Skype werd toegevoegd als medium waarlangs interviews afgenomen konden worden om de drempel voor deelname te verlagen. Deelnemers werden geselecteerd aan de hand van purposive sampling, met speciale aandacht voor het type functiebeperking. Er waren immers proportioneel veel deelnemende studenten met dyslexie of dyscalculie die zich opgegeven hadden (11 van de 21). Er werd ook gepoogd om zo veel mogelijk variatie te bekomen in onderwijsinstellingen waaraan de studenten ingeschreven waren, geslacht, leeftijd, type opleiding en studierichting. Er werd een totaal van 15 interviews afgenomen, waarvan twee via Skype. De interviews hielden voldoende informatie in om tot saturatie te komen op de inhoudelijk overlappende domeinen. Doordat de geïnterviewde participanten andere achtergronden hadden, waren de verhalen die voortkwamen uit de interviews namelijk op verschillende manieren zeer rijk aan informatie (zie Tabel 36). Binnen de categorie van “andere” studierichtingen, bevonden zich een kunstgerichte, een leerkrachten- en een kantoorgeörienteerde opleiding.

Tabel 36 Geïnterviewde studenten met functiebeperking

Type functiebeperking	Aantal participanten	Provincie Onderwijsinstelling	Studierichting	Type opleiding	Geslacht
Leerstoornis: dyslexie en ADHD	1	Limburg	Biomedische wetenschappen	Academisch	Vrouwelijk
Leerstoornis: dyslexie	1	VI-Brabant	Humane wetenschappen	Professioneel	Vrouwelijk
	1	VI-Brabant	Humane wetenschappen	Professioneel	Mannelijk
	1	Limburg	Humane wetenschappen	Professioneel	Vrouwelijk
	1	Brussel	Andere	Academisch	Mannelijk
Leerstoornis: dyslexie en dyscalculie	1	VI-Brabant	Humane wetenschappen	Professioneel	Vrouwelijk
Leerstoornis (dyscalculie) en emotionele- of gedragsstoornissen	1	Antwerpen	Wetenschap en technologie	Professioneel	Mannelijk
Emotionele- of gedragsstoornissen : autisme-spectrumstoornis	1	VI-Brabant	Humane wetenschappen	Professioneel	Vrouwelijk
Emotionele- of gedragsstoornissen (autisme-spectrumstoornis) en leerstoornis (dyslexie)	1	Limburg	Andere	Professioneel	Mannelijk
Lichamelijke beperking	1	Limburg	Humane wetenschappen	Academisch	Mannelijk
	1	Limburg	Andere	Professioneel	Vrouwelijk
	1	VI-Brabant	Humane wetenschappen	Professioneel	Vrouwelijk
	1	Antwerpen	Wetenschap en technologie	Professioneel	Mannelijk
Visuele beperking	1	Oost-Vlaanderen	Andere	Professioneel	Mannelijk
Auditieve beperking	1	Limburg	Humane wetenschappen	Professioneel	Vrouwelijk

Om meer studenten zonder functiebeperking te bereiken, werd doorlopend verder gerekruteerd via de sociale media, aan de hand van een Facebook-pagina (<https://www.facebook.com/obpwo>). Op deze manier werden nog tien studenten zonder functiebeperking gevonden. De rekrutering werd op dat punt stopgezet, omdat de interviews weinig nieuwe informatie boden en het saturatiepunt dus reeds bereikt was. Er werden in totaal 14 interviews afgenomen van studenten zonder een functiebeperking (zie Tabel 37). Onder de indeling van “andere” studierichtingen bevonden zich twee studenten die een leerkrachtenopleiding volgden, twee studenten journalistiek (waarvan één specifiek politieke journalistiek volgde) en één student die office management studeerde.

Tabel 37 Geïnterviewde studenten zonder functiebeperking

Provincie Onderwijsinstelling	Aantal	Studierichting	Type opleiding	Geslacht
Brussel	3	Humane wetenschappen	Academisch	Vrouwelijk
	2	Humane wetenschappen	Academisch	Mannelijk
Brussel	1	Andere	Professioneel	Mannelijk
	1	Andere	Professioneel	Vrouwelijk
	1	Biomedische wetenschappen	Professioneel	Vrouwelijk
Brussel	1	Andere	Academisch	Mannelijk
Limburg	1	Humane wetenschappen	Professioneel	Vrouwelijk
Antwerpen	1	Andere	Academisch	Vrouwelijk
Antwerpen	1	Andere	Professioneel	Vrouwelijk
Antwerpen	1	Humane wetenschappen	Academisch	Vrouwelijk
	1	Humane wetenschappen	Professioneel	Vrouwelijk

Procedure interviews

In de interviews werden de eerder aangehaalde HEFCE-thema's bevraagd bij studenten met een functiebeperking. We besproken onder andere het aanvragen en gebruik van redelijke aanpassingen, de bevindingen uit de online vragenlijsten, hun persoonlijke mening over en ervaring met inclusief onderwijs en hun contact met en de rol van derden (voor een volledig overzicht van de interviewleidraad, zie bijlage 4). De gemiddelde duur van een interview met een student met een functiebeperking bedroeg een uur. De HEFCE-thema's werden ook bevraagd bij studenten zonder functiebeperking. We besproken onder andere hun kennis van de procedures en redelijke aanpassingen aan hun onderwijsinstelling, de bevindingen uit de online vragenlijsten, hun contact met derden betrokken bij de uitvoer van redelijke aanpassingen en hun persoonlijke mening over inclusief onderwijs (voor een volledig overzicht van de interviewleidraad, zie bijlage 5). De gemiddelde duur van een interview met een student zonder functiebeperking bedroeg 30 minuten. De interviews vonden plaats op individuele afspraak aan de deelnemende onderwijsinstellingen en werden geregistreerd aan de hand van een audio-opname of vonden plaats via Skype, waarbij de audio geregistreerd werd aan de hand van MP3 Skype recorder, een applicatie die gratis gedownload kan worden. Bij aanvang van elk interview werd het (door Thomas More Toegepaste Psychologie goedgekeurde) informed

consentformulier overlopen en getekend en was er ruimte voor vragen van de deelnemende student. Bij interviews die via Skype verliepen, werd het informed consentformulier via mail verstuurd, afgeprint, ondertekend en gescand door de deelnemende student en dan via mail teruggestuurd voor de aanvang van elk interview.

De audiobestanden werden getranscribeerd in Microsoft Word. Er werd in NVivo 10 op basis van de interviewleidraden en de gehoorde antwoorden tijdens de interviews een à priori codeboek ontwikkeld (zie bijlage 6), waarna de transcripties gecodeerd werden met het doel de verzamelde informatie zo nauwkeurig mogelijk te coderen en tegelijk codes te hanteren die ruim genoeg waren om inhoudelijke raakpunten tussen interviews te kunnen identificeren.

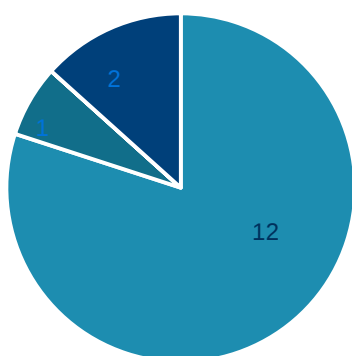
De resultaten worden weergegeven volgens de vijf overkoepelende thema's die besproken werden in de interviews en focusgroepen. Authentieke opmerkingen van deelnemers zijn tussen aanhalingstekens weergegeven en worden geïdentificeerd aan de hand van de (al dan niet) ervaren functiebeperking en het geslacht van de deelnemer.

3.2.1 Achtergrondkenmerken studenten

De groep van geïnterviewde studenten bestond uit 15 studenten met een functiebeperking en 14 studenten zonder een functiebeperking. We bespreken hun geslacht en leeftijd, opleiding en studieloopbaan.

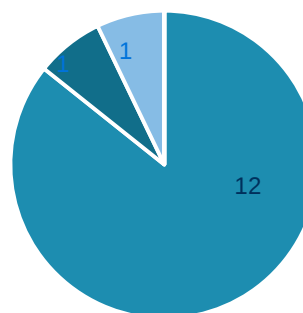
3.2.1.1 Geslacht en leeftijd

Onder alle geïnterviewde studenten was de mediane leeftijd 22 jaar. Onder de geïnterviewde studenten met een functiebeperking was de mediane leeftijd 22 jaar, de jongste 20 jaar en de oudste 46 jaar (zie Figuur 64). Bij de geïnterviewde studenten zonder functiebeperking was de mediane leeftijd ook 22 jaar, met een oudste student van 31 en de jongste studenten van 20 jaar oud (zie Figuur 65).



■ 20-25 jaar
■ 26-30 jaar
■ 31-35 jaar
■ 36-46 jaar

Figuur 64. Leeftijd geïnterviewde studenten met functiebeperking



■ 20-25 jaar
■ 26-30 jaar
■ 31-35 jaar
■ 36-46 jaar

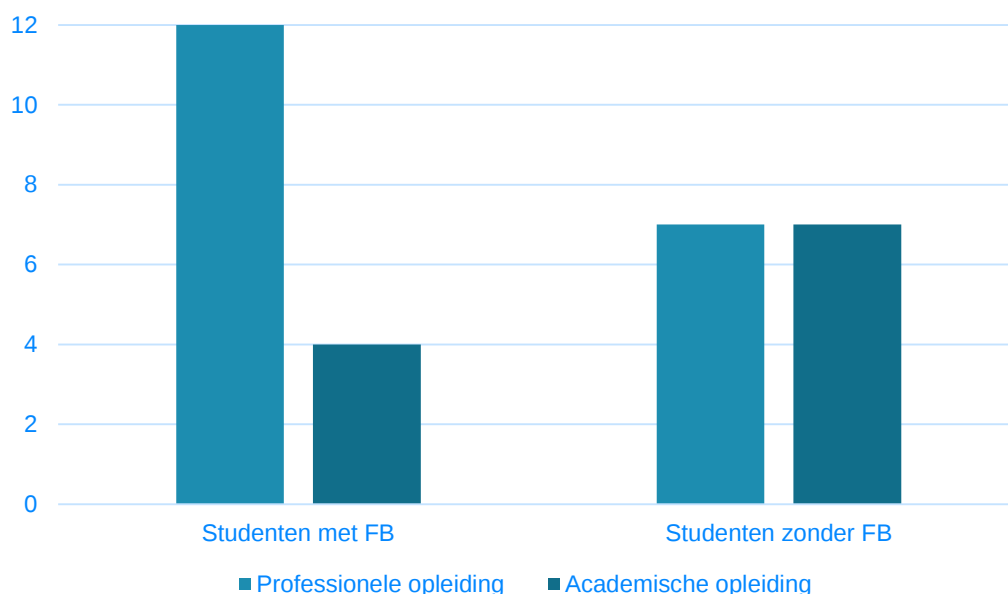
Figuur 65. Leeftijd geïnterviewde studenten zonder functiebeperking

Onder de geïnterviewde studenten met een functiebeperking bevonden zich zeven mannelijke en acht vrouwelijke studenten. Bij de geïnterviewde studenten zonder functiebeperking waren vier mannelijke en tien vrouwelijke studenten.

3.2.1.2 Opleiding hoger onderwijs

Globaal gezien waren 10 geïnterviewde studenten ingeschreven in een academisch georiënteerde opleiding en 19 studenten ingeschreven in een professioneel georiënteerde opleiding. Onder de geïnterviewde studenten met een functiebeperking deden twaalf studenten een professionele en drie studenten een academische opleiding (zie Figuur 66).

Bij de studenten zonder functiebeperking waren er voor elke type opleiding zeven studenten. Binnen de groep van studenten zonder functiebeperking werd er ook gerekruteerd aan de hand van mond-tot-mondreclame op sociale media onder studenten, wat de sterkere representatie van studenten die een academische opleiding volgden onder studenten zonder een functiebeperking enigszins kan duiden: een aantal studenten kende elkaar immers, al dan niet via hun onderwijsinstelling.

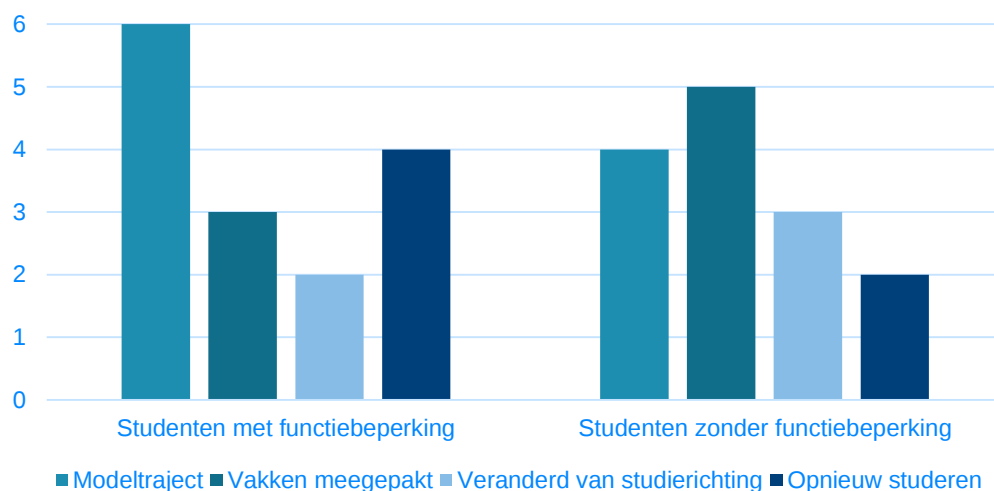


Figuur 66. Gevolgde opleiding geïnterviewde studenten

3.2.1.3 Studieloopbaan

Het studietraject dat de geïnterviewde studenten met een functiebeperking reeds afgelegd hadden, is als volgt verdeeld: 40% (n=6) van hen volgde een modeltraject, 20% (n=3) deden vakken opnieuw in latere studiejaar, 13% (n=2) was van studierichting veranderd en 27% (n=4) van hen was na een periode gewerkt te hebben opnieuw beginnen studeren.

Als we de geïnterviewde studenten zonder functiebeperking met hen vergelijken, merken we dat er binnen deze groep proportioneel minder studenten een modeltraject volgden (29%; n=4), meer vakken meegenomen werden tussen studiejaar (63%; n=5), meer studenten van richting veranderd waren (21%; n=3) en minder studenten gewerkt hadden voor ze hun huidige hogere opleiding aanvatten (14%; n=2) (zie Figuur 67). Deze verschillen zijn relatief, gezien de kleine aantallen.



Figuur 67. Studietraject geïnterviewde studenten

3.2.2 Profiel studenten met een functiebeperking

We bevroegen waarom, wanneer en hoe geïnterviewde studenten met functiebeperking zich bekend hebben gemaakt aan hun onderwijsinstelling en wat de respons daarop was. Studenten zonder functiebeperking werd gevraagd om na te denken over redenen om wel of niet aan disclosure te doen. We gingen na welke VLOR-groepen zich onder de geïnterviewde studenten met functiebeperking bevonden en hoe de aanwezigheid van VLOR-groepen door deelnemende studenten gepercipieerd wordt in het hoger onderwijs. We bevroegen hoe de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs voor de studenten met functiebeperkingen verliep en het best georganiseerd wordt en of geïnterviewde studenten zonder functiebeperking een verschil zien tussen het hoger en het secundair onderwijs in termen van redelijke aanpassingen. We stonden ook stil bij de opleiding en aanvraag van redelijke aanpassingen van studenten met functiebeperking in het hoger onderwijs.

3.2.2.1 Disclosure

Alle geïnterviewde studenten met een functiebeperking vertelden hun onderwijsinstelling op de hoogte gebracht te hebben.

Er werd in de gesprekken uitgebreid stilgestaan bij de motivatie om aan disclosure te doen, argumenten die meewegen in de beslissing, de manier waarop aan disclosure gedaan werd en de respons van de onderwijsinstelling.

a) Waar en wanneer

Eén van de studenten met een functiebeperking maakte zich bij zijn onderwijsinstelling bekend door samen met zijn GON-begeleider, die hem begeleidde in de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs, de studentenbegeleider via e-mail te contacteren en om een afspraak te vragen.

Een andere student had bij inschrijving gevraagd naar de procedure om zich als student met een functiebeperking bekend te maken, een formulier meegekregen en dat formulier ingevuld afgegeven bij het onthaal.

Nog drie studenten gaven bij de inschrijving reeds aan een functiebeperking te hebben en werden zo doorverwezen naar de studentenbegeleider, een andere werd door een medestudente geïnformeerd over redelijke aanpassingen en doorverwezen naar de studiebegeleiding. Alle anderen (n=10) namen zelf rechtstreeks contact op met hun studentenbegeleider.

Het zich bekendmaken als student met functiebeperking vond in alle gevallen plaats bij de inschrijving of voor de eerste examenperiode. Eén studente met een functiebeperking was zich echter niet bewust van haar leerstoornissen, tot een docent dit suggereerde en haar doorverwees naar de studentenbegeleider. Die heeft haar dan na een korte screening verder doorverwezen naar een centrum voor een uitgebreide testing.

b) Motivatie

Argumenten voor disclosure

Alle geïnterviewde studenten haalden het verkrijgen van redelijke aanpassingen aan als belangrijkste reden om aan disclosure te doen. Ook de docent die de student doorverwees, communiceerde naar haar toe dat er redelijke aanpassingen mogelijk waren, wat deze student motiveerde om op gesprek en daarna op onderzoek te gaan. De door de studenten met functiebeperking aangegeven timing van disclosure illustreert het grote belang van deze drijfveer. In het verlengde hiervan vermeldden twee studenten zonder en één met functiebeperking de negatieve impact van het niet vertellen over een functiebeperking op de slaagkansen van de betrokken student.

“...omdat het u alleen maar kan helpen, als ge dat doet, ja, docenten moeten er rekening mee houden. Een keer dat het aanvaard wordt, je documenten kan voorleggen, ja, dan moeten ze er rekening mee houden.”

(Student met leerstoornis en psychiatrische functiebeperking, mannelijk)

Een ander argument dat werd aangehaald door vijf studenten met functiebeperking, heeft te maken met begrip. Ze haalden aan dat ze graag willen dat mensen begrijpen waarom ze in situaties waarin de gevolgen van hun functiebeperking zichtbaar worden, afwijken van de rest, zodat mensen niet te veel schrikken en de afwijking kunnen plaatsen. De zichtbaarheid van een functiebeperking speelt hier een belangrijke rol in.

“Want eerst was ik aan het twijfelen of ik het zou vertellen tegen mijn medestudenten, maar ik had zoiets van: ik doe dat beter wel. Want als ik dan moeite heb met iets, dan weten ze waarom.”

(Student met lichamelijke functiebeperking, vrouwelijk)

Een student zonder functiebeperking redeneerde tenslotte dat het hebben van een positieve ervaring met redelijke aanpassingen ten gevolge van disclosure in vorige studiejaar ook een sterk motiverende rol zou kunnen spelen in het maken van de beslissing om zich al dan niet bekend te maken in het hoger onderwijs. Al een positieve ervaring hebben met redelijke aanpassingen wordt door één student met functiebeperking

inderdaad aangehaald als reden om zich bekend te hebben gemaakt aan zijn hoger onderwijsinstelling.

Argumenten tegen disclosure

Redenen die werden aangehaald om zichzelf niet bekend te maken als student met functiebeperking, kunnen algemeen samengevat worden als sociale problemen, praktische problemen en problemen met het aanvaarden van functiebeperking bij zichzelf.

Twintig van de geïnterviewde studenten (acht met en twaalf zonder functiebeperking) haalden sociale problemen aan als reden waarom studenten met een functiebeperking zouden kunnen aarzelen om aan disclosure te doen. Meer specifiek werd er gesproken over schaamte om het anders-zijn dan de anderen, het niet willen van een voorkeursbehandeling of betutteling, angst voor jaloezie en vooral angst voor vooroordelen.

*“Om niet in vakjes geplaatst te worden. Je krijgt al gemakkelijk een stempel.”
(Student met psychiatrische functiebeperking, mannelijk)*

Specifieke voorbeelden die hier aangehaald worden, zijn vooroordelen over autismespectrumstoornissen, waar twee geïnterviewde studenten mee te maken hadden in interactie met respectievelijk docenten en een stageplaats. Een student zonder functiebeperking vermoedt dat het hebben van functiebeperking het vinden van een stageplek zou kunnen bemoeilijken, wanneer de stageplaats daarvan op de hoogte zou zijn. De persoon die geconfronteerd werd met vooroordelen op de stageplaats, is de volgende stage gewapend begonnen, door meteen te vermelden dat ze naast haar functiebeperking ook sterke punten heeft:

“Bij mijn derde jaar stage heb ik het dan bewust wel gezegd, maar heb ik ook heel erg doorgedrukt van: ‘Kijk, dat zijn misschien moeilijkere dingen voor mij, maar dat zijn ook mijn sterke punten. Ik kan bijvoorbeeld ook goed onthouden en ik denk dat dat ook iets is dat even goed voortkomt uit die aandoening.’ [...] daar hebben ze dan ook direct gezegd van: ‘Ja, oké dat is zo, maar wij willen u een kans geven en we zien wel hoe dat het loopt.’”

(Student met psychiatrische functiebeperking, vrouwelijk)

Verder wordt door een student zonder functiebeperking ook aangehaald dat een aantal studenten die zij kent hun dyslexie verborgen houden, omdat ze ervan overtuigd zijn dat ze anders benadeeld zouden worden binnen hun leerkrachtenopleiding.

“... omdat een leerkracht geen dyslexie mag hebben.”

(Student, vrouwelijk)

Meer pragmatische argumenten die werden aangehaald, waren situaties waarin de student niet genoeg hinder zou ondervinden om redelijke aanpassingen te behoeven, het vermijden van een zoveelste administratieve taak die in orde gebracht moet worden en het niet op de hoogte zijn of onvoldoende achten van de voordelen die disclosure kan opleveren.

“Er zijn er heel veel, en dat heb ik persoonlijk gemerkt, die met situaties zitten waar dat ze eventueel wel in aanmerking zou komen voor een speciaal statuut, maar die het dan niet doen, omwille van, ja, ‘het is toch niet te erg’ en ‘ja, ik geraak er wel’...”

(Student met leerstoornis en psychiatrische functiebeperking, mannelijk)

Een student zonder functiebeperking vermeldde dat een negatieve ervaring in het secundair onderwijs zou kunnen leiden tot de beslissing om zich in het hoger onderwijs niet meer bekend te maken als student met functiebeperking.

Twee studenten met en twee studenten zonder een functiebeperking haalden aan dat disclosure ook een confrontatie inhoudt met de ervaren functiebeperking, waar niet iedereen klaar voor is.

“Ik heb daar wel altijd lang over moeten nadenken, want ik wou normaal zijn...”

(Student met lichamelijke functiebeperking, vrouwelijk)

“Dat je het zelf niet wilt accepteren dat je dat hebt, en het een beetje... Ja... Op de achtergrond wilt zetten. Dat doe ik nog steeds eigenlijk.”

(Student met auditieve functiebeperking, vrouwelijk)

Een student zonder functiebeperking haalde aan dat het krijgen van redelijke aanpassingen de functiebeperking eventueel kan accentueren en een negatieve impact op het zelfbeeld kan hebben van studenten die voordien nog geen gebruik maakten van redelijke aanpassingen. Ze konden het voordien immers zonder.

“Misschien dat dat hen een negatief beeld over hun eigen geeft, van: ‘ik heb hier blijkbaar extra dingen nodig.’ Als ze dat in het verleden nog niet hebben gehad. [...] Je zou kunnen redeneren dat juist die speciale behandeling zijn beperking nog eens in de verf zet.”

(Student, mannelijk)

We kunnen besluiten dat de beslissing om zich in de onderwijsinstelling al dan niet bekend te maken als student met functiebeperking volgens de geïnterviewde studenten voortkomt uit een afweging van de hinder die de functiebeperking teweegbrengt bij het studeren tegenover angst voor sociale problemen (“anders zijn” en mogelijke gevolgen hiervan), eventuele schaamte en de bereidheid om geconfronteerd te worden met de functiebeperking als een realiteit.

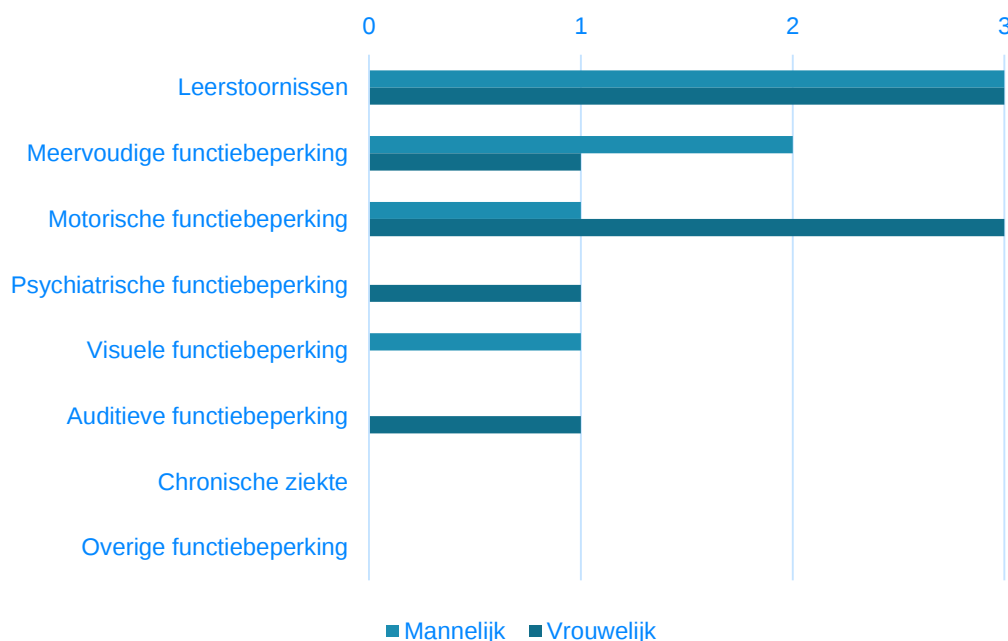
c) Gevolgen disclosure

In alle gevallen bestond de respons op disclosure uit een actie gericht op het starten van de procedure om redelijke aanpassingen aan te vragen: één student kreeg bij inschrijving een formulier mee, andere studenten werden doorverwezen voor een afspraak met de studentenbegeleider, andere studenten waren zelf al tot bij de studentenbegeleider geraakt, waar het gesprek dan meteen evolueerde naar het bespreken van redelijke aanpassingen die eventueel gedaan zouden kunnen worden.

3.2.2.2 VLOR-groepen

a) Geïnterviewde studenten met functiebeperking

Onder de geïnterviewde studenten bevonden zich zeven studenten met dyslexie, waarvan er één ook een autismespectrumstoornis had, één ook ADHD, en één ook dyscalculie had. Daarnaast was er een geïnterviewde student die enkel een autismespectrumstoornis had. Er was een student die zowel dyscalculie als een psychiatrische functiebeperking ervoer. Vier geïnterviewde studenten hadden een lichamelijke functiebeperking. Nog twee geïnterviewde studenten ervoeren respectievelijk auditieve en visuele functiebeperking. De representatie van de VLOR-groepen wordt weergegeven in Figuur 68.



Figuur 68. Geïnterviewde studenten met functiebeperking

b) Ingeschat voorkomen in hoger onderwijs

In het gesprek werden de studenten zonder functiebeperking gevraagd in te schatten welke soort functiebeperkingen studenten in het hoger onderwijs vaker of net minder vaak hebben, welke soorten functiebeperking ze eventueel zien bij studenten in hun leeromgeving en of ze een student met functiebeperking kennen. Eén student maakte zich onmiddellijk de bedenking dat niet alle studenten met functiebeperking een diagnose hebben en misschien wel met een functiebeperking zitten waarvan ze niet op de hoogte zijn. Dit werd door twee andere studenten (waarvan één met functiebeperking) ook aangehaald in het kader van een nood aan sensibilisering van zowel leerkrachten als leerlingen die zij beschreven.

“Maar dat ze het weten? Want dat is niet altijd geweten, hé.”

(Student, vrouwelijk)

Twee studenten stonden in hun antwoord op deze vraag ook spontaan stil bij de zichtbaarheid van functiebeperkingen.

“Voor zover ik hier kan zien, vind ik het niet echt heel veel. Maar als je hier iemand ziet, is het meestal iemand in een rolstoel. Zo sensorische beperkingen, zo blind zijn of doof, dat is misschien iets minder visueel zichtbaar, maar... voor zover ik kan zien. Plus, ik vraag mij ook af... Een universiteit is nogal gekend, nu net buiten die taken... dat je ook kunt doorstromen zonder naar de lessen te gaan. Ik vraag me nu wel af hoeveel studenten er ingeschreven zijn die hun diploma halen, maar die we eigenlijk niet zien opdagen. Ge moet ze dan wel tijdens de examens zien, maar het is zo: ik heb in onze lessen nog nooit iemand met een rolstoel of met een lichamelijke handicap gezien. Dus zou dat nu kunnen dat die gewoon niet naar de les gaan en alles van thuis uit studeren?”

(Student, mannelijk)

De geïnterviewde studenten gaven leerstoornissen (negen haalden dyslexie en/of dyscalculie aan, zes haalden ADHD aan) het vaakst als antwoord op de vraag welke functiebeperkingen volgens hen veel voorkomen bij studenten in het hoger onderwijs.

“De enigen, dat ik denk dat bij ons zitten, zijn vooral leerstoornissen.”

(Student, vrouwelijk)

Twee studenten schatten autismespectrumstoornissen ook in als veelvoorkomend. Eén student haalde ook lichamelijke functiebeperkingen aan en één student vertelde de indruk te hebben dat studenten met lichte mentale functiebeperkingen ook hun weg vinden naar het hoger onderwijs.

Wanneer gevraagd naar welke soorten functiebeperking volgens hen minder voorkwamen bij studenten in het hoger onderwijs, gaven studenten het vaakst “mentale beperkingen” als antwoord, met de reden dat studenten met dit soort functiebeperking waarschijnlijk geen hogere studies aanvatten.

“Zwaar mentale handicaps, denk ik, dat dat misschien al wat moeilijker is, dan.”

(Student, vrouwelijk)

Een student vertelde nog nooit iemand in een rolstoel te hebben gezien op de campus, een andere vertelde overtuigd te zijn dat er zich geen personen met autismespectrumstoornissen in haar leeromgeving bevinden. Tot slot vertelde een student nog maar één keer een persoon met een visuele functiebeperking in zijn leeromgeving te hebben gehad en het idee te hebben dat het een minder voorkomende functiebeperking is bij studenten in het hoger onderwijs.

3.2.2.3 Overgang van secundair naar hoger onderwijs

Studenten met een functiebeperking werd gevraagd hoe ze de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs hebben ervaren in termen van redelijke aanpassingen en begeleiding, en welke impact dat op hen had. Studenten zonder functiebeperking werden gevraagd of ze verschillen zagen tussen het hoger en het secundair onderwijs in termen van redelijke aanpassingen en ondersteuning.

a) *Redelijke aanpassingen in secundair onderwijs*

Van de redelijke aanpassingen die werden toegepast in het secundair onderwijs, werd meer tijd om een examen af te leggen het meest aangehaald door studenten met functiebeperking. Redelijke aanpassingen die nog aangehaald werden, waren het afleggen van examens in een apart klaslokaal, het mogen vragen om toelichting bij examens, het vergroot afdrukken van examens, gebruik van voorleessoftware, gebruik van pc en woordenboek, het niet aanrekenen van taalfouten en toekenning van een vaste plaats in de klas. Eén student vond dat de redelijke aanpassingen die hij in het secundair onderwijs gebruikte, hem opvallender afsplitsten van de grote groep studenten, doordat hij in een ander klaslokaal examen moest afleggen. Hij vindt dat de redelijke aanpassingen in het hoger onderwijs minder opvallend zouden moeten zijn.

Eén student met functiebeperking vertelde in een GK-klas of “gelijke kansen-klas” gezeten te hebben, waar meerdere studenten met een functiebeperking zaten en extra algemene begeleiding voorzien was. Eén student zonder functiebeperking haalde aan dat er in haar secundaire onderwijsinstelling een persoon was aangesteld voor psychosociale begeleiding en begeleiding bij lichte leerproblemen. Een andere student zonder functiebeperking vertelde een student gekend te hebben die op begeleiding ging in het CLB en waarbij de klas ingelicht werd wanneer hij of zij langdurig ziek was.

Twee studenten dachten dat er in het secundair onderwijs meer redelijke aanpassingen zijn voor de student. Eén daarvan, een student met functiebeperking, vertelde dat hij in het secundair onderwijs redelijke aanpassingen kreeg die hem effectiever helpen.

“Er zijn wel dingen in de plaats gekomen, maar niet echt optimale oplossingen.”

(Student met motorische functiebeperking, mannelijk)

Andere studenten dachten dan weer dat er meer mogelijkheden voor redelijke aanpassing zijn in het hoger onderwijs. Redenen die hiervoor aangehaald werden, zijn dat de onderwijsinstellingen meestal groter zijn en dus meer middelen hebben voor het organiseren van redelijke aanpassingen, en dat er in hogere onderwijsinstellingen personeel is aangesteld speciaal om studenten te begeleiden of redelijke aanpassingen te coördineren.

“Omdat, hogeschool is er denk ik ook iets meer op ingesteld, dat is gewoon groter en die hebben zo veel leerlingen...Dat ge u meer kunt permitteren, denk ik. Allez, die kunnen meer computers aankopen en die kunnen meer extra benodigdheden aankopen, die op het middelbaar misschien heel veel geld kosten voor maar één iemand.”

(Student, vrouwelijk)

Vier studenten vertelden dat ze de gebouwen in hun hoger onderwijsinstelling toegankelijker vinden dan die waarin ze secundair onderwijs kregen.

“In mijn middelbare school... Dat was ook gevestigd in een vrij oud gebouw... Dus daar is het al heel moeilijk om echt infrastructuur te voorzien. [...] En op onze hogeschool is dat

altijd wel voorzien geweest... [...] dat toch ook personen met een beperking toch kunnen deelnemen."

(Student, vrouwelijk)

Eén student haalde aan dat de hoger onderwijsinstellingen de student ook beschouwen in meerdere facetten van zijn/haar leven omdat studenten op kot wonen, en daar dan ook meer in begeleiden:

"Maar het is misschien ook zo in het middelbaar, dat ze meer verwachten van hoe het thuis wordt opgevangen."

(Student, vrouwelijk)

Eén student zonder functiebeperking haalde aan dat hij in zijn secundaire school een tijd op krukken moest lopen en zich heel assertief moest opstellen om redelijke aanpassingen gerealiseerd te krijgen.

"Als ge daar dan echt over kwaad werd, dan hielden ze daar wel weer meer rekening mee. Maar het was niet vanzelf."

(Student, mannelijk)

Een aantal studenten met een functiebeperking kreeg in het secundair onderwijs geen redelijke aanpassingen. Bij vier studenten was dit het geval omdat hun functiebeperking nog niet gediagnosticeerd was. Twee andere studenten kregen officieuze ondersteuning in hun secundaire scholen, doordat die op de hoogte waren van hun functiebeperking. Er werden echter geen afspraken vastgelegd of geformaliseerd.

b) Overgang van secundair naar hoger onderwijs

Vier studenten zonder functiebeperking dachten dat het voor studenten met een functiebeperking aangenamer is in het hoger onderwijs, omdat er minder gepest wordt en de studenten meer maturiteit en open zijn tegenover elkaar.

"Ik denk dat het voor de studenten in het middelbaar veel minder gemakkelijk is, om voor uit te komen dat ge met een stoornis zit, omdat kinderen mekaar op die leeftijd meer gaan stigmatiseren en ik denk dat dat veel-, dat die jongeren in de unie zich veel beter gaan, sneller dan, voor uit komen en minder gaan gestigmatiseerd worden door medestudenten."

(Student, vrouwelijk)

Er werd door een student zonder functiebeperking ook aangehaald dat de kennis dat er redelijke aanpassingen mogelijk zijn en de aanwezigheid van een studentenbegeleider ervoor kunnen zorgen dat een student met functiebeperking zich meer welkom kan voelen aan een onderwijsinstelling.

Vijf studenten zonder en vier studenten met een functiebeperking vonden echter dat het in het hoger onderwijs moeilijker is voor de student met een functiebeperking. Het meest genoemde argument hiervoor was dat er minder individuele begeleiding is en de student

meer zelf moet uitzoeken. Twee studenten zonder functiebeperking haalden aan dat dit zo is omdat studenten in het hoger onderwijs meer als “volwassen” worden beschouwd.

“Ik zie wel een verschil, want in het middelbaar gaat de directie veel meer moeite doen en in het hoger is het meer van: ‘We helpen u, maar uiteindelijk zijt ge wel volwassen.’”

(Student, vrouwelijk)

Een andere student beschreef net dat er volgens hem meer individuele begeleiding is in het hoger onderwijs, maar dat je die echter enkel bij de studentenbegeleider kunt krijgen en eerst de weg naar daar moet afleggen.

“Wel, je kunt heel gemakkelijk voor u persoonlijk tijd of een afspraak maken met een gespecialiseerd persoon die zich alleen maar bezig houdt met u of met uw problemen. En dat is heel veel minder in het middelbaar. Daar hebt ge een paar algemene functies, gelijk... Ja... Misschien een klastitularis of de perfect of zo, maar die moet zoveel meer leerlingen constant in het oog houden... Dus die is niet echt meer bezig met het individu, maar eerder met het totaalbeeld.”

(Student, mannelijk)

c) Ideaal verloop

Wanneer gevraagd werd naar het ideale verloop van de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs, antwoordden twee studenten met een functiebeperking dat er een systeem zou moeten zijn waarmee redelijke aanpassingen vanuit het secundair onderwijs automatisch overgedragen zouden kunnen worden naar het hoger onderwijs, zodat de hele procedure niet opnieuw hoeft doorlopen worden in een vreemde omgeving. Vijf studenten met een functiebeperking pleitten in functie hiervan voor meer begeleiding vanuit de secundaire onderwijsinstelling, bijvoorbeeld doordat de secundaire onderwijsinstelling contact opneemt met de hogere onderwijsinstelling waaraan de student zich zal inschrijven.

“Ja, zoals ik eerder al had gezegd, zou ik het beter vinden als ze uw aanpassingen dat je in het middelbaar al had, dat ze dat misschien al door communiceren naar de onderwijsinstelling van het hoger onderwijs en dat ze dat eventueel automatisch al in behandeling kunnen nemen. Dat zou ik persoonlijk beter vinden, dan dat je dat allemaal weer zo zelf moet gaan uitzoeken.”

(Student met motorische functiebeperking, mannelijk)

Nog drie studenten met een functiebeperking haalden het belang aan van informatie. Eén van hen wist immers in haar eerste hogere opleiding niet dat redelijke aanpassingen mogelijk waren. De andere twee studenten stelden een informatievergadering of een specifieke stand voor studenten met functiebeperking op de inschrijvings- of infodagen voor.

“Eerst en vooral: informatie geven. Dat ge als persoon met een functiebeperking weet van: ‘ik moet bij die [persoon] zijn’ en dan kunt ge ook nog vragen wat er is [van

mogelijkheden voor redelijke aanpassingen], maar dat is ook al makkelijker als er gezegd wordt van: ‘oké, deze opties zijn er...’

(Student met dyslexie, vrouwelijk)

GON-begeleider

Bij één student met functiebeperking verliep de overgang van het secundair naar het hoger onderwijs onder begeleiding van zijn GON-begeleider. Samen namen ze contact op met hoger onderwijsinstellingen om te informeren wat de mogelijke redelijke aanpassingen voor hem zouden zijn. Op basis van die informatie werd gekozen in welke onderwijsinstelling hij zich inschreef en werd er dan verder met die onderwijsinstelling overlegd. Deze student haalde aan dat in ideale omstandigheden de GON-begeleider dezelfde persoon blijft gedurende de gehele begeleiding, want bij hem was dat niet het geval, wat hij eerder negatief ervaren had.

“Ik heb dan een nieuwe GON-begeleidster gehad en dat heeft mij in het begin serieus gekweld, eigenlijk. Omdat, je zit al in een nieuwe periode, je hebt dan ook nog een keer een nieuwe GON-begeleider die je niet kent, die je problematiek niet kent, in feite. Dat was eigenlijk ook heel veel geld. Dus, mijn GON-begeleidster woonde een paar kilometers te ver om in feite mee te gaan naar mijn hogeschool, en dus moest ik een nieuwe GON-begeleidster krijgen, die dichterbij mijn school woonde. Wat ik in feite belachelijk vind, want je breekt een band, je breekt het vertrouwen van die student.”

(Student met visuele functiebeperking, mannelijk)

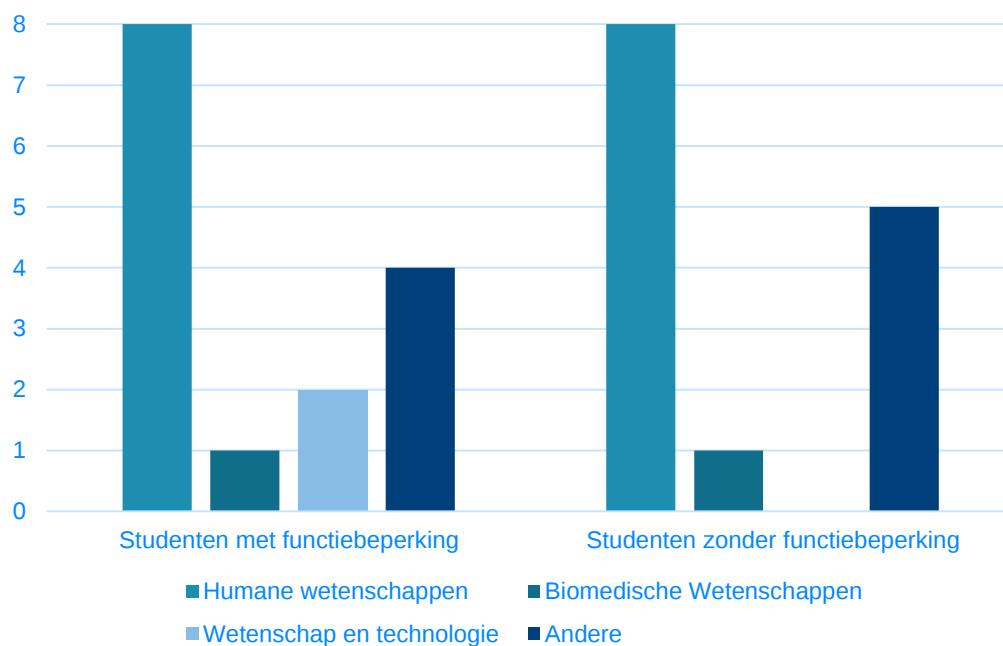
3.2.2.4 Opleiding hoger onderwijs

a) Studietraject

Het studietraject dat de geïnterviewde studenten met een functiebeperking reeds afgelegd hadden, is als volgt verdeeld: zes van hen volgden een modeltraject, drie van hen hadden vakken meegenomen tussen studiejaar, twee waren van studierichting veranderd en vier van hen waren na een periode te hebben gewerkt opnieuw beginnen studeren.

b) Studierichting

Wanneer we de studierichtingen van de geïnterviewde studenten beschouwen, stellen we een overrepresentatie van studenten die humane wetenschappen studeren vast. Figuur 69 geeft de precieze verdeling weer. Onder de studierichting “andere” bevonden zich leerkrachtenopleidingen en opleidingen die gericht waren op kunst of kantoor. De geïnterviewde studenten zonder functiebeperking volgden minder verschillende studierichtingen.



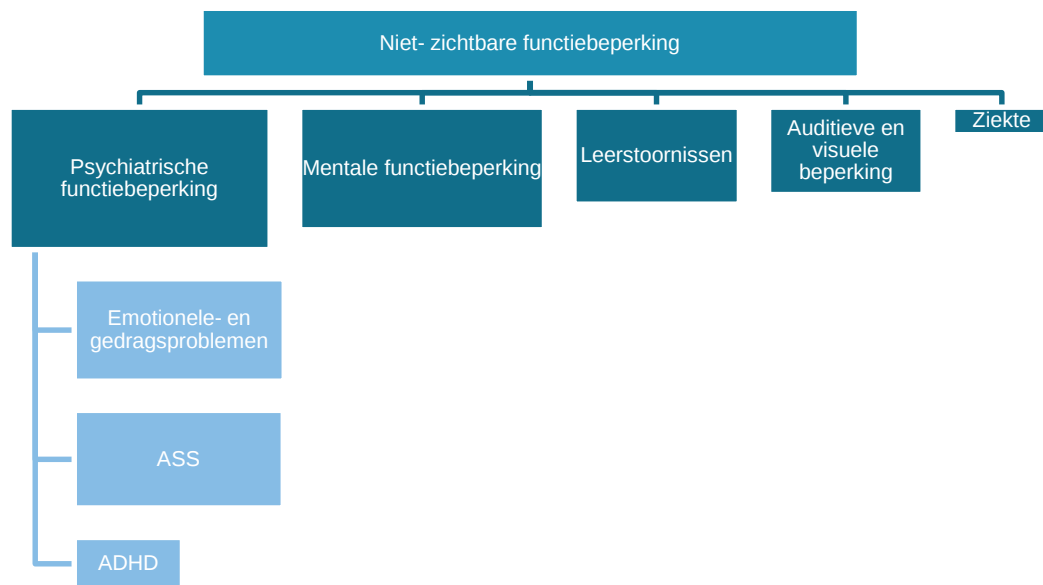
Figuur 69. Studierichting geïnterviewde studenten

c) Ingeschatte slaagkansen

Alle geïnterviewde studenten werd gevraagd om de impact van verschillende soorten functiebeperking op de slaagkansen van de getroffen student in te schatten.

Grootste impact op slaagkansen

“Mentale” of niet-zichtbare vormen van functiebeperking werden het vaakst vernoemd als negatief voor de slaagkans van een student (zie Figuur 70).



Figuur 70. Functiebeperkingen met grote ingeschatte impact op slaagkansen

Vijftien studenten vernoemden (1) psychiatrische functiebeperking als schadelijkst voor de slaagkansen van een student. Zeven van hen maakten de redenering dat (1a) emotionele en gedragsproblemen zeer overheersend kunnen zijn in het leven van de betrokken student, omdat ze zich opdringen op de voorgrond en het de student onmogelijk maken om zich te concentreren op iets anders. Ze vermeldten ook dat de motivatie om te studeren aangetast kan worden.

“Ik denk dat die indirecte weerslag hebben op hun prestaties. Als je emotionele problemen hebt, zit dat in je bewustzijn en neemt dat veel capaciteit in beslag en bijgevolg heb je minder kracht over voor je studies. Op die manier”.

(Student, vrouwelijk)

Binnen de groep van psychiatrische functiebeperkingen, haalden zeven studenten specifiek (1b) autismespectrumstoornissen (ASS) aan als mogelijke stoorzender bij het studeren. Hier werd dan geredeneerd dat vooral het contact met andere mensen, de nieuwe omgeving van het hoger onderwijs en het zelf moeten structureren van leerstof erg belastend kunnen zijn voor een student met een autismespectrumstoornis.

“Wat ik denk dat het moeilijkste is, is dat ge een vorm van autisme hebt, bijvoorbeeld. Omdat in het hoger [onderwijs] wordt er toch wel verwacht dat er heel veel van uzelf komt. Dat jij heel veel initiatief neemt. Dat jij heel veel dingen aangeeft. En ja, voor mensen met autisme is dat natuurlijk veel moeilijker... Maar op zich denk ik dat die ook wel... Als ze weten waar ze moeten zijn voor hun vragen en zo en als die hun gerustheid krijgen...- Maar ik denk dat mensen met autisme wel het meeste moeilijkheden hebben. Ja, ook overgangen maken is niet zo simpel.”

(Student met dyslexie, vrouwelijk)

Twee studenten vermeldden ook (1c) ADHD afzonderlijk als psychiatrische functiebeperking met een grote impact op slaagkans, doordat concentratie een voorwaarde is om te kunnen leren.

Tien studenten haalden aan dat personen met een (2) mentale functiebeperking volgens hen minder slaagkansen hebben in het hoger onderwijs.

“Zeker hier, want we testen intellectuele kennis en dat heeft te maken met uw IQ, dus als ge mentaal zwak begaafd zijt dan is dat echt wel al een probleem, denk ik dan.”

(Student, vrouwelijk)

Zeven studenten haalden (3) leerstoornissen zoals dyslexie en dyscalculie aan. Hier werd dan vooral gesproken over de opgave van het studeren zelf die zwaarder wordt.

“Maar ik kan mij wel voorstellen dat als ge dyslexie hebt en ge zo’n teksten en dikke boeken voor u krijgt, dat het dan... Dat ze dan makkelijker gaan zeggen van: ‘oké, ja, het is gedaan. Dit kan ik niet aan.’ Ik denk dat inderdaad, diegenen dat dyslexie hebben, het het moeilijkste gaan hebben door de teksten. En dat die misschien gemakkelijker gaan zeggen van: ‘Het is te veel voor mij, het is te zwaar voor mij.’”

(Student met dyslexie, vrouwelijk)

Zes studenten haalden (4) auditieve en visuele beperkingen aan, met de redenering dat de opname van informatie dan ernstig verstoord kan worden en de bemerking dat ze geen weet hebben van redelijke aanpassingen die beschikbaar zijn voor zulke functiebeperkingen.

Eén student vermeldde langdurige afwezigheid omwille van (5) ziekte, omdat de student bepaalde examens niet kan afleggen of geen stage kan doen, waardoor hij of zij langer over een studietraject zal doen of sneller zal opgeven.

Kleinste impact op slaagkansen

Wanneer studenten gevraagd werd van welke functiebeperkingen ze verwachtten dat het de slaagkansen van de getroffen student minder beïnvloeden, werden vooral lichamelijke functiebeperkingen genoemd.

Veertien studenten vermeldden (1) lichamelijke functiebeperkingen, waaronder er vijf specifiek motorische functiebeperkingen aanhaalden en vier specifiek auditieve en visuele functiebeperkingen. De redenering die gevolgd werd, hield in dat een lichamelijke functiebeperking het leerproces zelf niet beïnvloedt en er geen problemen met het studeren zelf kunnen ontstaan wanneer de functiebeperking op gepaste wijze opgevangen wordt.

“Maar ik denk als ge bij de auditieve of visuele beperkingen, als daar voldoende aanpassingen zijn... Als ze bijvoorbeeld met een visuele beperking, euhm... Teksten krijgen met een heel groot lettertype, dat dat wel in zekere zin wat kan opvangen. Een motorische beperking, denk ik ook. Als er bijvoorbeeld videolessen zijn en van die dingen, zodat de lessen zeker kunnen gevolgd worden en zo...Denk ik dat dat weinig invloed zal hebben.”

(Student, vrouwelijk)

Elf studenten vonden dat er voor (2) ADHD, dyslexie en dyscalculie voldoende redelijke aanpassingen mogelijk zijn en er voor ADHD ook medicatie is om de impact op de slaagkansen op te vangen.

“ADHD als ge de nodige medicatie hebt, want dan kunt ge u wel concentreren.”

(Student, vrouwelijk)

“Dyslexie en zo... Dat heeft in feite niks te maken met uw intellect of met uw capaciteiten om na te denken. Het is vooral het verwerven van... Dus gewoon vooral het lezen en zo dat moeilijker gaat, maar dat kunt ge aanpassen.”

(Student, mannelijk)

Twee mensen haalden (3) autismespectrumstoornissen aan, met de uitleg dat het naar hun mening eerder een interactieprobleem is dat het studeren zelf niet beïnvloedt.

Variatie

Vijftien bevraagde studenten gaven spontaan aan dat er buiten het type van functiebeperking, nog vele andere factoren de slaagkansen van een student met functiebeperking beïnvloeden. De aard van het individu zelf werd aangehaald, meer specifiek zijn of haar persoonlijkheid, de ernst van de functiebeperking, eventuele medicatie en ook de opvoeding en (al dan niet ondersteunende) thuissituatie van de student.

“Ik denk dat dat ook van de persoon afhangt of ge, ja... Ik denk als ge hier naartoe komt en je denkt... Je wilt dat echt doen en zo... Dat je ook wel de manier vindt om uw slaagkans niet daar onder te laten lijden.”

(Student, vrouwelijk)

Een viertal studenten haalde de studierichting aan, in de zin dat er in sommige richtingen meer steun wordt geboden aan studenten met functiebeperking of rekening houdend met de moeilijkheid van een studierichting. Er werd door twee studenten ook aangehaald dat onderwijsinstellingen onderling kunnen verschillen in hun attitude naar studenten met functiebeperkingen toe, waarvan ze denken dat het een invloed zou kunnen hebben op de slaagkans van de ingeschreven studenten met functiebeperking. Hierop wordt verder ingegaan in deel 5.4 Onderwijsinstellingen.

Een studente met dyslexie was van mening dat een universitaire studierichting voor haar te moeilijk zou zijn, omdat ze dan te veel zou moeten lezen.

d) Aanvraag redelijke aanpassingen

Alle deelnemende studenten met functiebeperking hadden redelijke aanpassingen aangevraagd in hun huidige onderwijsinstelling. Op twee studenten na, kregen alle studenten die een aanvraag gedaan hadden ook redelijke aanpassingen voor hun functiebeperking.

Eén student had geen redelijke aanpassingen verkregen omdat haar functiebeperking niet in de lijst stond met functiebeperkingen die gekoppeld waren aan specifieke redelijke

aanpassingen waar de betrokken student dan recht op heeft. De student vertelde dat dit een zeer stressvolle aangelegenheid was en niet te begrijpen waarom er haar aan die onderwijsinstelling geen redelijke aanpassingen toegestaan werden. In een vorige hoger onderwijsinstelling hadden ze haar immers wel redelijke aanpassingen toegestaan. Het attest dat uitgeschreven werd door haar arts, werd niet in rekening genomen.

“Ik heb zo’n papier door de dokter moeten laten schrijven. Met dat ik een hersenontsteking had gehad en wat dat nu nog de gevolgen daarvan waren. Ik heb ook altijd wel zo’n hele vragenlijst moeten invullen. Maar eigenlijk... Ja... Dat papier van de dokter was eigenlijk een advies dat ik dan nodig had. Dat was eigenlijk altijd genoeg. [...] Dus ik was dan op gesprek geweest op de hogeschool en toen zeiden die: ‘Ja, maar encefalitis staat niet in onze lijst van functiebeperkingen, dus wij kunnen u geen faciliteiten toekennen.’ Ik zeg: ‘Ja, maar, waarom krijg ik dat dan op de unief wel, jullie zijn altijd zo bezig van de hogeschool hoort bij de universiteit en daar krijg ik het wel.’ ‘Ja, maar ja, we zijn nog niet op alle domeinen gelijkgesteld aan de universiteit, dus... Ja, dat gaat niet.’”

(Student met motorische functiebeperking, vrouwelijk)

Een andere student met meervoudige functiebeperking kreeg wel redelijke aanpassingen voor zijn leerstoornis, maar niet voor zijn psychiatrische functiebeperking, omdat de onderwijsinstelling niet goed wist wat ze moesten doen. Ook hier legde de student een attest voor, ditmaal uitgeschreven door zijn psychiater.

“t Was wel vrij onbekend voor hun, ah ja, dyscalculie, dat kenden ze wel, maar mijn depressie, weten ze helemaal niet wat ze ermee moeten aanvangen, dus dat was voor hun wel moeilijk. Docenten wisten enkel van de dyscalculie omdat ze daar ook het meeste rekening mee moeten houden. Terwijl dat andere voor mij veel zwaarder doorweegt, dat kennen ze niet, dus dan ... ‘laat maar’. En- maar dan, het attest van de psychiater, dat tellen ze gewoon niet. Terwijl dat dat toch een gespecialiseerde dokter is en... Daar doen ze niks mee, omdat ze het niet kennen gewoon. Oké, het is heel moeilijk, dat snap ik ook, maar toch...”

(Student met meervoudige functiebeperking, mannelijk)

3.2.3 Procedure

In dit deel wordt dieper ingegaan op de procedure om redelijke aanpassingen aan te vragen. Hierover werden enkel studenten met een functiebeperking bevraagd.

3.2.3.1 Algemeen verloop

De geïnterviewde studenten met een functiebeperking beschreven hoe de procedure om redelijke aanpassingen te bekomen bij hen verlopen is. Alle studenten werden in contact gebracht met of hadden op eigen initiatief onmiddellijk een gesprek met de studentenbegeleider of een andere persoon die verantwoordelijk is voor de begeleiding van studenten met functiebeperking en coördinatie van redelijke aanpassingen. Het gesprek begon in alle gevallen met het bekend maken van de functiebeperking die de betrokken student ervoer.

“Het eerste contact was wel via... met een gesprek met de studiebegeleidster zelf. En dan voornamelijk via mail en af en toe ga ik nog eens op gesprek... Dan heb ik een afspraak gemaakt met de studiebegeleidster. Ik ben er dan nog in juli heen geweest en dan hebben we besproken wat er allemaal kan, wat de mogelijkheden zijn en wat nuttig zou zijn voor mij.”

(Student met motorische functiebeperking, mannelijk)

Volgens vier studenten werd er een standaardlijst gebruikt van redelijke aanpassingen, waarbij de student kan kiezen uit een lijst van mogelijke redelijke aanpassingen. Het kunnen aantonen van een bepaalde diagnose wordt daarbij automatisch gekoppeld aan het recht op bepaalde redelijke aanpassingen. In andere instanties waarbij ook met een standaardlijst werd gewerkt, was er ruimte voor onderhandeling en kon er gekozen worden voor andere redelijke aanpassingen, mits verantwoording. Nog een aantal studenten vermeldde dat de voorgestelde redelijke aanpassingen intern besproken moeten worden, met onder andere de examencommissie. Het verloop van het interne overleg was geen enkele student erg duidelijk. In alle gevallen was het verloop eerder zodanig dat de student zich bekend maakte met zijn/haar functiebeperking en de bijbehorende problemen in studiecontext en de studentenbegeleider dan reageerde door mogelijkheden aan te bieden. In één uitzonderlijk geval verliep dit proces anders, doordat er samengewerkt werd met de GON-begeleider.

Elf geïnterviewde studenten vermeldden expliciet dat er een contract getekend werd waarop de redelijke aanpassingen waar zij recht op hadden opgelijst stonden.

“Je hebt dat gesprek gehad, dan typen ze dat eigenlijk helemaal uit. En dan wanneer dat dat af is, krijg je een mailtje en dan mag je bij ons aan het onthaal... Moet je dat dan eigenlijk gaan tekenen en daar staat dan de handtekening op van de coördinator van de opleiding.”

(Student met leerstoornis, vrouwelijk)

3.2.3.2 Voorwaarden redelijke aanpassingen

De geïnterviewde studenten werd gevraagd een attest af voor te leggen om hun functiebeperking aan te tonen. De uitschrijver van dat attest moest een arts of instantie zijn die bevoegd is op het specifieke domein van de functiebeperking. De volgende aflevertaars werden vernoemd: ziekenhuis, audioloog, psycholoog, psychiater, huisarts, oogarts, logopedist, CLB en onderzoekscentrum.

Eén student moest geen attest voorleggen, omdat de aandoening die hij heeft nog onbekend is. Hij vertelde dat zijn functiebeperking duidelijk zichtbaar genoeg is.

“Op de site staat iets van dat je een doktersattest moet hebben, maar dat heb ik dus niet. Mede omdat dat een nog onbekende ziekte is. Dus vandaar dat het moeilijk ligt. Maar... Als ge mij ziet, dan kun je eigenlijk moeilijk om het feit heen dat er iets scheelt met mij.”

(Student met motorische functiebeperking, mannelijk)

Twee studenten, beiden met meervoudige functiebeperking, doorliepen ook een testing bij hun eigen onderwijsinstelling.

Haalbaarheid voorwaarden

We peilden naar eventuele problemen die studenten zouden kunnen ervaren bij het voldoen aan de voorwaarden. Er werden enkele situaties geschetst die problematisch zouden kunnen zijn. Op een drietal studenten na, hadden de geïnterviewde studenten de problemen zelf echter niet ondervonden. De meeste studenten waren ook van mening dat de voorwaarden om redelijke aanpassingen te verkrijgen voldoende streng zijn en dat iedereen die nood heeft aan redelijke aanpassingen, ze kan verkrijgen.

Als eerste werd door vijf studenten aangehaald dat de afspraken en testen om een attest te bekomen vrij duur zijn. Twee studenten vermeldde dat deze kosten normaal gezien terugbetaald kunnen worden door de onderwijsinstelling, maar dat dit een hoop papierwerk met zich meebracht en ook afhankelijk was van het inkomen van hun ouders, dat in hun geval te hoog lag.

“Ik weet: voor één onderzoek was dat 150 euro, dat is wel redelijk veel, maar normaal gezien krijgen we dat terugbetaald, maar dat is zo een hoop papieren en met het inkomen van uw ouders en zo... En dan een tweede test, ja, voor dyscalculie, ook en dat is dan 70 euro omdat je al een test hebt laten uitvoeren voor dyslexie, anders is dat ook 150.”

(Student met leerstoornissen, vrouwelijk)

Timing werd ook aangehaald door vijf studenten. Op afspraken bij specialisten staan lange wachttijden. Twee studenten werd gevraagd om recentere attesten te gaan halen. Ze hadden hier moeite mee door de lange wachttijden en de tijdstippen gedurende de dag waarop de dokters beschikbaar waren. Eén van hen kon geen vrijstelling verkrijgen van het verplichte practicum om naar zijn afspraak te gaan.

“Het enige probleem, dat was van: als je dan zo’n afspraak bij zo iemand wil vast leggen... Die werken meestal overdag. Dus dan moet je ergens zien dat je dat kunt inplannen in uw lessenrooster en daar wordt geen rekening mee gehouden.”

(Student met meervoudige functiebeperking, mannelijk)

Nog twee studenten konden zich inbeelden dat het moeilijk is om tijdig alle afspraken en papierwerk rond te krijgen voor de examenperiode, in het geval dat een student pas zijn diagnose heeft.

Eén student vertelde dat hij problemen had en heen en weer moest lopen omdat het attest dat hij gekregen had uitgeschreven was door een psycholoog en de onderwijsinstelling een attest van een arts eiste.

“Plus, je moet een attest van de dokter voorleggen en zo verder, enzovoort... ‘Ja, dat kunnen die mensen niet afgeven, want dat zijn geen dokters.’ Ja, en dan begint het spelleke, hé, en dan wordt het echt heel moeilijk om te zeggen van: ‘Ja... Wat wordt het hier?’”

(Student met meervoudige functiebeperking, mannelijk)

De confrontatie die een afspraak met de specialist inhoudt, kan ook onaangenaam zijn:

“En als ik eerlijk mag zijn... Ik vind het sowieso niet fijn om naar de oordokter te gaan, want elke keer is het slecht nieuws. Allez, ja... Het is ook, op basis daarvan vond ik het ook niet fijn, dat ik nog eens naar daar moest, om eigenlijk hier daar mijn voordeel uit te halen. Dat vond ik wel moeilijk.”

(Student met auditieve functiebeperking, vrouwelijk)

Drie studenten vertelden echter dat het attest dat ze moesten voorleggen niet recent moest zijn. Eén van hen heeft een attest afgegeven dat acht jaar oud was.

Het hebben van een functiebeperking die nog relatief onbekend is, kan ook moeilijkheden opleveren. De betrokken student vertelde meerdere artsen te hebben moeten zien om tot een diagnose en dus ook een attest te kunnen komen.

“Goh, om dat aan te vragen eigenlijk wel, maar bij dyspraxie is dat niet zo eenvoudig om dat te laten vaststellen. Eigenlijk zou je bij verschillende medische artsen dat moeten laten vaststellen omdat... Daar is niet echt een éénduidig persoon bij wie je dat kon vastkrijgen en ja... Dat hebben we dan wel allemaal zelf op het internet eigenlijk moeten opzoeken, want het is eigenlijk ook al... We wisten heel lang niet wat ik had en ja dan... Met zelf op te zoeken en waar je dat eventueel zou kunnen aanvragen, hebben we dat uiteindelijk toch gevonden. Maar dat was niet zo eenvoudig.”

(Student met motorische functiebeperking, mannelijk)

3.2.3.3 Informatieoverdracht

a) Gecommuniceerde informatie

Zes studenten zeiden niet op de hoogte te zijn van welke informatie juist gedeeld werd om de redelijke aanpassingen tot een goede uitvoer te brengen. Daartegenover vertelden zes studenten dat zowel hun diagnose als de toegekende redelijke aanpassingen gecommuniceerd werden met de betrokken docenten. Vier studenten wisten dan weer te vertellen dat enkel de toegekende redelijke aanpassingen de betrokken docenten bereikten. Vier studenten werden door de studentenbegeleider betrokken bij het beslissen van welke informatie gedeeld mocht worden, twee daarvan hebben samen met de studentenbegeleider de e-mail opgesteld die verstuurd mocht worden.

“In het begin heeft ze gevraagd hoe dat ze het zou moeten meedelen. Ik heb dan een soort van voorbeeld uitgewerkt en naar haar gestuurd via mail en dan heeft zij er een beetje een aanpassing rond gemaakt, zodat dat wat formeler zou zijn en zo van die zaken. En dan... Ik heb mijn goedkeuring gegeven en dat is doorgestuurd naar de docenten.”

(Student met motorische functiebeperking, mannelijk)

In drie gevallen ervoeren de studenten erg weinig communicatie van de studentenbegeleider naar de docenten toe, en werd die verantwoordelijkheid voor een groot deel aan hen over gelaten. Eén student vertelde dat ze vroeger voor elk examen de

docenten een e-mail moest sturen om hen te herinneren aan haar redelijke aanpassingen. Nog een student had de indruk dat haar docenten vaak niet op de hoogte waren. Een laatste student wist dat de docenten formeel op de hoogte gesteld waren geweest, maar was zelf verantwoordelijk voor het regelen van zijn redelijke aanpassingen met zijn docenten.

“Meer moeten die docenten in theorie ook niet weten, van: die heeft een functiebeperking, hou daar rekening mee, dat is die zijn contract...De rest... Dat zie je wel en dat merk je wel en dat moet de student zelf regelen en...Dus je moet eigenlijk zelf alles regelen. Dus het is niet dat ze vragen van: ‘Oh, wil je een open communicatie of wil je op de hoogte gehouden worden van elk contact dat ik heb met iemand over uw geval?’ Er wordt heel weinig gevraagd en ze gaan er maar vanuit dat je heel veel zelf nog regelt ook.”

(Student met meervoudige functiebeperking, mannelijk)

b) Medium

De studenten werd gevraagd langs welk medium de communicatie omtrent de uitvoering van hun redelijke aanpassingen verliep. Het was zes studenten niet duidelijk langs welk medium die verliep.

Zes andere studenten wisten dat er communicatie via e-mail plaats gevonden had. Vier andere studenten vertelden dat ze hun contract ten allen tijden mee dienden te hebben om het uitvoeren van hun redelijke aanpassingen te communiceren. Verder vermoedden de studenten dat er bijvoorbeeld voor examens via een online platform gecommuniceerd werd welke leerlingen redelijke aanpassingen behoeven. Er werd door drie studenten gesproken over een stickersysteem, waarbij ze een sticker op hun examen of taak dienden te plakken om aan te geven dat ze recht hebben op redelijke aanpassingen. Dit werd gebruikt in het geval van dyslexie, om taalfouten niet mee te nemen in de beoordeling. Twee andere studenten vertelden dat ze om dezelfde reden een “D” bovenaan op hun papier zetten.

3.2.3.4 Evaluatie

De studenten werd gevraagd in welke mate het resultaat van de procedure en de redelijke aanpassingen geëvalueerd worden. Volgens zeven studenten vindt er geen evaluatie plaats van de toegekende redelijke aanpassingen. Eén student ervoer geen ruimte voor evaluatie:

“Dat hebben ze niet gevraagd. Dat heb ik uit mijn eigen wel gedaan, dan ben ik eens goed van mijn oren gaan maken en daar waren ze niet zo blij mee.”

(Student met meervoudige functiebeperking, mannelijk)

Acht studenten vermeldde dat er geen officiële, maar wel een impliciete of informele evaluatie gebeurt. De impliciete evaluatie werd meestal gekoppeld aan de heraanvraag van redelijke aanpassingen.

“Hij vraagt zo soms een keer of dat het goed was, maar nooit echt schriftelijk of zo.”

(Student met leerstoornissen, mannelijk)

Doordat er in veel gevallen een officiële evaluatie plaatsvindt, antwoordden zes studenten “neen” op de vraag of ze behoefte hadden aan een formele evaluatie van de werkzaamheid van de redelijke aanpassingen die ze gebruiken. Eén student maakte zich de bedenking dat de tijd van de studentenbegeleider beperkt is en zei een kwalitatieve uitvoering van redelijke aanpassingen voor alle studenten boven een uitgebreide evaluatieprocedure te verkiezen.

Drie studenten zagen het nut van een evaluatieprocedure echter wel in. Ze vonden het belangrijk dat redelijke aanpassingen snel bijgestuurd kunnen worden en dat er geleerd kan worden uit fouten die gemaakt werden. Vooral in het kader van studenten met functiebeperkingen waar de onderwijsinstelling nog niet mee te maken heeft gehad, worden deze punten benadrukt.

“Ja, dat ze leren uit hun fouten eigenlijk...Want, oké, ge zijt dan wel eerste proefproject eigenlijk. Maar daar hoeft... Over vijf jaar hoeft daar eigenlijk niemand nog last van te hebben eigenlijk...”

(Student met meervoudige functiebeperking, mannelijk)

Eén student stelde het idee voor om te evalueren samen met externen, in zijn geval zijn psycholoog.

3.2.3.5 Heraanvraag

De geldigheid van de redelijke aanpassingen werd bevraagd. De bevroegde studenten meenden dat de redelijke aanpassingen die ze verkregen hebben overdraagbaar zijn tussen verschillende studierichtingen. Twee van hen merkten echter op dat ze niet overdraagbaar zouden zijn indien de andere studierichting deel uit zou maken van een ander departement. Wanneer de vraag gesteld werd of redelijke aanpassingen overdraagbaar zijn tussen onderwijsinstellingen, antwoordden elf studenten dat ze vermoedden dat dat niet het geval is, zelfs niet als de onderwijsinstellingen deel uitmaken van dezelfde associatie. Vier studenten wisten het antwoord niet.

Elf studenten gaven aan dat ze hun redelijke aanpassingen jaarlijks opnieuw moeten aanvragen via een verkorte heraanvraagprocedure. Drie studenten zeiden dat ze dat elke examenperiode moeten doen. Twee studenten denken dat hun redelijke aanpassingen geldig blijven doorheen hun volledige studietraject aan de onderwijsinstelling.

De geïnterviewde studenten beschreven de heraanvraagprocedure als een zeer korte procedure, waarbij ze via mail gecontacteerd werden en gevraagd werden om te antwoorden of een formulier in te vullen, waarin ze konden aangeven of ze dezelfde redelijke aanpassingen opnieuw wensten aan te vragen. Indien gewenst kon er op dat moment ook om een wijziging in de redelijke aanpassingen of extra redelijke aanpassingen gevraagd worden. Het eigenlijke attest of contract kan daarna opgehaald worden bij de studentenbegeleider.

“Dat is hetzelfde attest en dat moet gewoon met een aanvraagmailtje van: ‘oké, ik wil dat dit jaar terug.’ En dan brengen ze dat in orde.”

(Student met leerstoornissen, mannelijk)

3.2.3.6 *Inspraak*

Er werd gepraat over de mate waarin de student het gevoel had dat hij of zij inspraak had in de procedure en er ook effectief rekening werd gehouden met zijn of haar mening. Elf studenten vertelden dat ze de redelijke aanpassingen samen besproken hadden met de studentenbegeleider en ze het gevoel hadden dat hun stem hierin gehoord werd.

“Ja, ik heb eigenlijk zelf echt aangegeven wat ik nodig vond. Dus ik denk dat er dan wel sprake is van inspraak. [...]Heb ik gewoon een afspraak gehad met de zorgcoach en toen hebben we dat opgesteld en dan zijn we daar later nog voor samengekomen, om nog eens te bekijken of dat er nog iets was waar ik nog aan dacht en toen heb ik dat getekend.”

(Student met motorische functiebeperking, vrouwelijk)

Twee studenten daarvan haalden echter aan dat ze het gevoel hadden dat ze assertief moesten zijn en moesten argumenteren vooraleer hun suggesties werkelijk overwogen werden. Eén van hen werd gevraagd om een recent attest te gaan halen bij een psychiater, maar werd geconfronteerd met een wachttijd van drie maanden. Daarop heeft hij de studentenbegeleiding overtuigd dat dat geen optie was. Een andere student vertelde dat hij de studentenbegeleider moest overtuigen dat hij de redelijke aanpassingen die op zijn contract zouden verschijnen werkelijk nodig had. Na de aflevering van het contract moest hij elke docent die betrokken was bij de uitvoer van de redelijke aanpassingen overtuigen van de noodzaak daarvan, een opdracht die hij erg zwaar en belastend vond.

“...ben ik terug de afspraak met de studiebegeleider, terug gaan praten van: wat kan er, wat kan er niet. En dan is het eigenlijk dat ze begonnen zijn met te zeggen van: ‘ah ja, we kunnen u dat geven en dat geven...’ en dan dat in eerste instantie toegekend. Dan was het van: ‘Ja, overloopt dat achteraf nog eens uw studiecontract’ en dat was van: ‘Ja, maar daar ben ik niet mee akkoord, dat is onduidelijk, dat zou ik toch erbij in willen.’ Nog eens opnieuw gaan aanpassen. En dan komt het zwaarste, dan moet je de docenten overtuigen dat het wel nodig is.”

(Student met meervoudige functiebeperking, mannelijk)

Een derde student vertelde dat hij om nog meer tijd vroeg bij het afleggen van zijn examens en dat de studentenbegeleider hierop een afweging begon te maken tussen hem en de andere studenten, omdat het hem niet mocht bevoordelen ten opzichte van de anderen.

Drie studenten zeiden dat ze geen inspraak hadden in de procedure. Een gemeenschappelijke factor in hun verhalen was dat ze de indruk hadden dat de procedure erg gestandaardiseerd was en er geen bewegingsruimte was voor individuele afstemming.

“Goh... Ja, mij zeiden ze: dit zijn de voorwaarden, te nemen of te laten.”

(Student met meervoudige functiebeperking, vrouwelijk)

3.2.3.7 *Ervaring procedure*

De studenten werden uitgenodigd om te vertellen hoe ze de procedure om redelijke aanpassingen aan te vragen zelf beleefd hadden. Negen van hen vonden het een goede procedure en hadden de aanvraag dus eerder positief beleefd. Zes van hen hadden eerder

negatieve ervaringen. De factoren die leidden tot een positieve of negatieve beleving, worden hieronder verder besproken.

a) *Positief*

De studenten die de procedure positief beleefd hebben, werd gevraagd welke juist de krachtpunten van het gebeuren waren, die maakten dat hun beleving positief waren. Zes studenten vertelden dat de procedure duidelijk en efficiënt was. Dit is iets dat ze positief beleefden, doordat de procedure hen hierdoor weinig stress of zorgen bezorgde. Een student die ook aangaf dat hij geen inspraak had in de procedure, heeft hierdoor de procedure toch positief ervaren.

“Ik heb wel graag dat dingen afgebakend zijn: ‘zo zit het, zo zit het in elkaar’, en dan kan ik daar snel door. Dus op zich was dat wel positief, dat dat iets duidelijk vatbaars was.”

(Student met dyslexie, mannelijk)

Een tweede krachtpunt dat werd aangehaald, was een goed contact met de studentenbegeleider. De studenten vertelden dat een vriendelijke en aanwezige (of beschikbare) studentenbegeleider voor hen een groot verschil maakte, doordat ze het gevoel hadden dat ze altijd ergens terecht konden.

“Awel, ik vind die vrouw echt heel vriendelijk. ((lacht)) Dat is een hele vriendelijke vrouw en die vraagt ook altijd, als ze bezig is met iets op te zoeken of met het aanpassen, dan vraagt ze ook altijd aan u hoe het geweest is met de examens en hoe dat de vakken lopen en zo van die dingen, dus... Echt een hele vriendelijke vrouw die dat doet en het gebeurt allemaal heel snel.”

(Student met dyslexie, vrouwelijk)

Ook de mate waarin de studentenbegeleider individuele aandacht had voor en betrokkenheid toonde ten opzichte van de student, werd door een aantal studenten aangehaald als bepalend voor een positieve beleving van de procedure.

“Het persoonlijk gesprek bij de zorgcoördinator, vond ik heel sterk. Omdat ze echt tijd maakte voor die diepgang, een beetje te kijken op de achtergrond, wat dat was, zo. Ook bij de afhandeling van de faciliteiten vond ik dat het op een heel persoonlijke manier werd gedaan.”

(Student met meervoudige functiebeperking, mannelijk)

b) *Negatief*

De studenten die de aanvraagprocedure negatief ervoeren, vertelden ook waarom dat juist zo was.

Eén student haalde aan dat hij de studentenbegeleider als afstandelijk ervoer.

“Persoonlijk vond ik wel dat dat redelijk afstandelijk werd gehouden, via mail en allemaal. Dus dan, eigenlijk... Buiten dat ene gesprek word je daar niet meer echt bij betrokken.”

(Student met motorische functiebeperking, mannelijk)

De twee studenten die het gevoel hadden dat ze assertief moesten zijn om hun redelijke aanpassingen te verkrijgen en/of behouden, ervoeren dit als negatief en zeer belastend.

“Je moest wel wat aandringen. Ik vond dat wel een beetje nadelig, dat iemand die minder assertief is... Die zou waarschijnlijk die drie maanden gewacht hebben, met het gevolg dat hij die faciliteiten niet... Geen gebruik had kunnen maken van die faciliteiten tijdens het eerste semester.”

(Student met meervoudige functiebeperking, mannelijk)

“En dan komt het zwaarste, dan moet je de docenten overtuigen dat het wel nodig is. [...] Dus het is elke keer weer een gevecht van: wat wil ik, wat kan ik krijgen en dat gaan overeenstemmen en dat gaan proberen met zo min mogelijk stress van... Ja, erdoor te rollen... Maar dat kan ik dus echt niet...”

(Student met meervoudige functiebeperking, mannelijk)

De studenten die zelf moesten instaan voor de communicatie met hun docenten, vonden dit moeilijk, omdat de verantwoordelijkheid dan bij hen werd gelegd.

“Maar sinds vorig jaar hadden we een andere studiebegeleider voor onze richting en zij werkte met het systeem dat we twee weken voor het examen een mail moeten sturen om voor elk examen, dat we er gebruik van wouden maken. Maar dat vond ik een beetje te bombastisch, want ja, dan moet je je herinneren: ‘Ah, ja, twee weken voor mijn examen, ik moet een mail sturen.’ Dat vond ik geen goed systeem. Ik had liever dat ze gewoon de docenten zelf... Allez... Het is veel gemakkelijker om: ‘die en die student hebben dan examen.’ Ik denk er soms niet bij na, ik vergeet dat en dan was het twee dagen voor het examen: ‘oei!’ Allez... Dan is het toch wel in orde gekomen, maar, ja.... Dat vond ik geen goed systeem.”

(Student met meervoudige functiebeperking, vrouwelijk)

Het meest aangehaalde probleem dat voor stress zorgt, was er één van omslachtigheid en administratieve rompslomp tijdens de procedure. Er werd door twee studenten verteld dat dit erg verminderde nadat ze hun diagnose hadden kunnen aantonen. Een deel van de problemen die zich op het vlak van administratie voordoen, kunnen dus beschouwd worden aan problemen bij het voldoen aan de voorwaarden om recht te hebben op redelijke aanpassingen, zoals beschreven in de paragraaf “Profiel studenten met functiebeperking”.

Twee studenten ervoeren omslachtigheid in de zin dat één van hen het omslachtig vond dat hij elke examenperiode opnieuw moet aangeven welke redelijke aanpassingen hij wenst. Een andere student moest haar situatie helemaal opnieuw uitleggen, omdat de studentenbegeleider vervangen werd.

3.2.4 Aanwezige en gebruikte basisvoorzieningen en redelijke aanpassingen

De aanwezigheid en het gebruik van redelijke aanpassingen werd bevraagd bij zowel studenten met als zonder functiebeperking.

3.2.4.1 Informatie

a) Geïnterviewde studenten zonder functiebeperking

Studenten zonder functiebeperking werd gevraagd welke redelijke aanpassingen ze kenden en waar ze informatie zouden kunnen vinden over redelijke aanpassingen aan hun onderwijsinstellingen. Er werd ook nagegaan waar en in welke mate studenten met functiebeperking voorafgaand aan hun aanvraag informatie vonden over redelijke aanpassingen aan hun onderwijsinstelling.

De redelijke aanpassingen die studenten zonder functiebeperking kenden, varieerden sterk. De meest bekende aanpassingen waren het geven van extra tijd om een examen te maken, het gebruik mogen maken van de lift en de toestemming om opnames te maken of te verkrijgen van de les. Bij het maken van opnames, vermeldden twee studenten dat er aan hun onderwijsinstelling gebruik werd gemaakt van speciale digilessen. Hierbij wordt de les niet alleen gefilmd met een automatische camera, maar ook gelinkt aan de gebruikte PowerPointpresentatie, zodanig dat een afwezige student zo weinig mogelijk van de les mist. Vier studenten gaven aan geen redelijke aanpassingen te kennen. Tabel 38 geeft een overzicht van de gekende redelijke aanpassingen.

Tabel 38 Redelijke aanpassingen gekend door studenten zonder functiebeperking

Redelijke aanpassing	Aantal studenten dat de redelijke aanpassingen vermeldde
Extra examentijd	8
Bureaustoel i.p.v. gewone stoel	2
Blindengeleidehond meenemen	1
Apart lokaal voor examens	3
Aangepaste infrastructuur	2
Kot behouden	1
Laptop gebruiken	3
Lift gebruiken	5
Onbepaalde examenkansen	1
Opnames van de les maken	4
Opnames: Digilessen	2
Spreiding van examens	1
Specifieke studiebegeleiding	1
Toelichting vragen bij examens	1
Vertaler in de les	1
Gerichte plaatsing in de les	1
Voorleessoftware	1

Een aantal redelijke aanpassingen die niet genoemd werden door de geïnterviewde studenten met functiebeperking, waren het kot behouden, de onbepaalde examenkansen, specifieke studiebegeleiding, de blindengeleidehond en de vertaler in de les. Eén

geïnterviewde student had eens gezien dat iemand een blindengeleidehond mee had en één student had eens meegemaakt dat er een vertaler in de les zat, die de les in gebarentaal vertaalde. Een student vertelde dat zij iemand kende met een autismespectrumstoornis, die van de onderwijsinstelling een onbeperkt aantal examenkansen kreeg en ook gedurende heel haar traject als student hetzelfde kot kon behouden, ook al is de toewijzing van de studentenkoten van de onderwijsinstelling zelf normaal gezien afhankelijk van een minimum aantal studiepunten dat de ingeschreven student moet behalen.

“Zij heeft onbeperkte examenkansen. En zij neemt drie vakken op per semester en ze mag die onbeperkt afleggen. [...] en zij mag ook haar kot behouden, want dat is normaal afhankelijk van het aantal studiepunten aan de VUB, maar zij mag dat behouden.”

(Student, vrouwelijk)

Door een student wordt beschreven dat studenten in haar onderwijsinstelling individuele studiebegeleiding krijgen met de studentenbegeleider of de docenten. Daarbij worden er tips gegeven over hoe de leerstof ingestudeerd kan worden, die afgestemd zijn op de functiebeperking die de student ervaart.

“Mensen dat bijvoorbeeld dyscalculie hebben, bijvoorbeeld bij medicatieberekening, krijgen die zo extra lessen. In verband met medicatieberekening krijgen ze blijkbaar ook tips, hoe dat ze het het beste kunnen oplossen. Ja, dyscalculie... Dat weet ik niet echt. En er zit ook één meisje bij dat zo concentratiestoornissen heeft. Die krijgt dan echt zo... Ja... Begeleiding hoe dat ze misschien zo samenvattingen, anders kan samenvatten.”

(Student, vrouwelijk)

Wanneer de studenten gevraagd werd waar ze informatie zouden zoeken over mogelijke redelijke aanpassingen, antwoordden negen studenten dat ze de studentenbegeleider zouden aanspreken. Zes studenten zouden op de website van hun onderwijsinstelling kijken. Vier studenten zouden naar het secretariaat gaan en twee studenten zouden ernaar vragen bij inschrijving. Twee studenten vermeldten dat de informatiebundel die ze bij aanvang van het academiejaar ontvangen hadden ook informatie over studeren met functiebeperking omvatte. Nog een student zou naar een infodag van de onderwijsinstelling gaan. De meeste studenten schatten in dat deze informatie gemakkelijk te vinden zou zijn. Eén student voorzag dat het eerder moeilijk zou worden om de informatie te vinden.

“Ik denk als ge het aan iemand vraagt, dat ge dan uiteindelijk wel in de juiste richting zult gestuurd worden, maar dat het niet meteen te vinden zal zijn.”

(Student, vrouwelijk)

b) Geïnterviewde studenten met functiebeperking

De studenten met een functiebeperking vonden op verschillende manieren informatie over de mogelijke redelijke aanpassingen in hun onderwijsinstelling. De meesten van hen zijn onmiddellijk naar de studentenbegeleider gestapt. Twee van hen zeiden dat ze ernaar gevraagd hadden bij inschrijving. Verder vermeldten studenten met functiebeperking ook dat ze informatie in een informatiebundel gevonden hadden, van het internet of e-mail gebruik gemaakt hebben en naar het secretariaat zijn geweest. Twee studenten werden spontaan doorverwezen, respectievelijk door een docent en door een medeleerling die op

de hoogte waren van redelijke aanpassingen. Een laatste student vertelde dat er voor de inschrijving een informatievergadering georganiseerd werd rond studeren met functiebeperking.

“...maar ik denk wel dat er een keer een infodag was van ‘wat doen met een functiebeperking?’ Euhm, en ook, ja, naar euh... Dat weet ik wel dat er een keer een vergadering is geweest, waarbij dat we eigenlijk gingen kijken van: wat is er mogelijk voor mensen die afstuderen met een functiebeperking? Dat jij, bijvoorbeeld... voor de slechtiende is dat dan de VOP-premie, dat de werkgever zoveel procent van het loon terugkrijgt de eerste twee jaren, bijvoorbeeld.”

(Student met visuele functiebeperking, mannelijk)

Zeven geïnterviewde studenten zouden de informatie eerder gemakkelijk vindbaar noemen. Drie studenten vonden de informatie eerder moeilijk vindbaar. Eén van hen had informatie gezocht op de website van de onderwijsinstelling, maar niets gevonden.

“Ik vond wel iets terug over functiebeperking en dergelijke, maar niet de juiste links.”

(Student met meervoudige functiebeperking, mannelijk)

Een laatste student deed in een vorige onderwijsinstelling geen beroep op redelijke aanpassingen, omdat ze niet op de hoogte was van het bestaan ervan.

3.2.4.2 Praktische uitvoer

a) Verschillende redelijke aanpassingen

Studenten met functiebeperking werd gevraagd om uit te leggen welke redelijke aanpassingen ze juist kregen en hoe die concreet georganiseerd werden. Ook factoren die de organisatie van de redelijke aanpassingen makkelijker of net moeilijker maakten, werden bevraagd.

De geïnterviewde studenten met functiebeperking maakten het meest gebruik van de redelijke aanpassingen die de geïnterviewde studenten zonder functiebeperking ook het meest bekend mee waren: extra tijd voor het afleggen van examens. Veertien van de geïnterviewde studenten maakten hier gebruik van. Andere redelijke aanpassingen die frequent beschreven werden, waren het afleggen van examens in een apart examenlokaal (n=8) en het niet beoordelen op taalfouten bij studenten met dyslexie (n=7). De maatregel van een apart examenlokaal was ook gekend door de studenten zonder functiebeperking. Het niet beoordelen van taalfouten is geen zichtbare redelijke aanpassing, wat ervoor zou kunnen zorgen dat de studenten zonder functiebeperking er minder van op de hoogte zijn. Tabel 39 geeft een uitgebreid overzicht van de redelijke aanpassingen waar de geïnterviewde studenten gebruik van maakten.

Tabel 39 Redelijke aanpassingen gebruikt door geïnterviewde studenten

Redelijke aanpassing	Aantal studenten dat de redelijke aanpassingen gebruikt
Extra examentijd	14
Apart examenlokaal	8
Taalfouten niet beoordelen	7
Toestemming om laptop te gebruiken in de les	5
Vragen om toelichting bij examens	3
Toestemming om lessen op te nemen	3
Toestemming om examens via laptop af te leggen	2
Gebruik van formularium	2
Examens buiten examenperiode inhalen	2
Toestemming om recht te staan in les	2
Mondelinge toelichting geven bij schriftelijke examens	2
Mondeling afleggen van schriftelijke examens	2
Gebruik spellingsprogramma	1
Docenten die duidelijk articuleren	1
Controle van het handschrift	1
Foto's maken van schoolbord	1
Niet altijd doktersbriefje nodig bij afwezigheid	1
Taken uitstellen	1
Examen vragen via mp3 beluisteren	1
Aangepaste stage	1
Gratis kopiëren	1
Hulpmiddelen gebruiken voor slechtzienden	1
Voorleessoftware	1
Vergroten van tekst en afbeeldingen	1
Examenonderdelen spreiden	1
Nederlands spreken tijdens presentatie i.p.v. Engels	1
Digitaal ter beschikking stellen van cursusmateriaal	1

b) Beïnvloeding uitvoer

Facilitatoren

Studenten haalden aan dat goede communicatie essentieel was voor een goed verloop.

“De communicatie moet ook wel heel goed zijn, euhm, is ook wel heel goed, in feite, euh, wat dat eigenlijk ook niet evident is. Communicatie is cruciaal, geloof ik.”

(Student met visuele functiebeperking, mannelijk)

In dit kader vertelde een student dat hij het gemakkelijk vond dat formulieren en systemen nu gedigitaliseerd worden en er meer communicatie via het internet kan verlopen. Een andere student vond dat de contracten die in zijn onderwijsinstelling opgesteld werden handige instrumenten waren om onmiddellijk aan te tonen waar je recht op hebt.

“Gewoon dat ge een studentencontract hebt, waar het opstaat, dat ge daar recht op hebt. Dat ge dat gewoon moet laten zien, dat er dan geen discussie is. Dat gaat het wel vergemakkelijken.”

(Student met motorische functiebeperking, mannelijk)

Dit geldt natuurlijk onder voorwaarde dat de docenten het contract als bindend beschouwen en niet wanneer er ook na het afsluiten van het contract nog onderhandeld moet worden met de docent.

Hindernissen en problemen

Vijf studenten gaven aan nog nooit problemen bij de uitvoering van hun redelijke aanpassingen te hebben meegemaakt. De anderen vertelden wat de hindernis of het probleem inhoudt of –hield.

Vier studenten haalden een gebrek aan communicatie aan als hinderlijke factor. Hierbinnen vertelden twee studenten over docenten die niet op de hoogte waren. Nog twee studenten vertelden over administratieve communicatieproblemen: één van hen moest een formularium vier weken voor het examen laten goedkeuren, maar kreeg nog nieuwe formules na die periode. Daarop moest hij zelf gaan overleggen met de docent. Bij een andere student was zijn contract nog niet goedgekeurd tijdens de examens. Dit probleem werd echter snel in orde gebracht door de studentenbegeleider. Nog een studente kreeg geen uitleg over hoe ze de mp3-speler moest gebruiken waarop haar examenvragen voorgelezen werden en geraakte hierdoor in de war, omdat de vragen niet in de juiste volgorde opgenomen leken te zijn. Ze stelde voor dat het beter zou zijn om voor de studenten een moment in te lassen voor het examen waarop uitleg gegeven wordt over het gebruik ervan.

“Als je daar nog nooit mee hebt gewerkt dan krijg je zo’n enveloppe waar dat die mp3 inzit en dan: ‘begin maar’. Maar normaal gezien, een logische mp3 kun je wel nog in mekaar steken, maar dan hoor je een vraag die niet de juiste vraag is, er staan daar ook maar heel weinig knoppen op. Misschien dan even uitleggen hoe dat zo’n ding werkt.”

(Student met leerstoornissen, vrouwelijk)

Een laatste communicatieprobleem waar melding van werd gemaakt, was een situatie waarin een gastdocente geen kennis had van het online platform en daardoor de cursus niet online beschikbaar kon maken voor de student. Dit werd echter snel opgelost via e-mail.

Andere problemen die gerapporteerd werden, waren situaties waarin er te weinig mp3-toestellen waren voorzien voor de studenten die hun examenvragen zo mochten beluisteren, dat er door de verlengde tijd die iemand kreeg voor een deelexamen geen pauze meer was voor het begin van zijn volgende deelexamen, dat de studentenbegeleider maar één voormiddag per week aanwezig is en te weinig tijd heeft, en dat voorleessoftware niet helpt bij lange teksten, omdat dan de bredere context verloren gaat en de stem te monotoon is. Een student vertelde dat hij zich onder druk gezet voelde door de examentoezichers wanneer hij extra tijd nodig had voor zijn examen.

“Als ge bijvoorbeeld langer moet werken, dan zit ge daar misschien nog alleen of met twee en dan heb je misschien ook zo het gevoel dat die andere... Allez, die daar zo als toezichter staan, die willen ook eigenlijk verder en dan kunt ge toch niet meer echt op uw gemak werken, dus dat belemmert dat eigenlijk wel wat. Dus dan denkt ge: “Ik zal toch ook maar afgeven, of zo. Want die staan daar misschien ook al, misschien, vier of vijf uur en ja... Misschien zo die druk, dat ze zo op uw handen staan te kijken dan als je daar nog bijna alleen zit.”

(Student met motorische functiebeperking, mannelijk)

Een laatste student gaf aan dat de uitvoer van zijn redelijke aanpassingen sterk varieert per docent, omdat hij onderling met de docenten moet overleggen.

“Dus... Dat hangt echt van de docent af hoe moeilijk dat ze doen over wat mag en wat niet mag. Ja, als ge een gemakkelijke docent hebt, die zegt van: ‘Oh, doe maar en het is niet erg... Oké, ik moet daar een krabbel opzetten [op het formulier], maar kom, dat is heel gauw gebeurd en het is in orde.’ Terwijl dat ge andere docenten hebt... Ja, die doen gewoon moeilijk en... Ja. Die gunnen u eigenlijk niets.”

(Student met meervoudige functiebeperking, mannelijk)

c) Extra betrokkenen

Buiten docenten en studiebegeleiders, kwamen er in de gesprekken nog betrokkenen bij de uitvoering van de redelijke aanpassingen aan bod. Een student haalde de cruciale rol aan van ICT-medewerkers in de organisatie en afname van examens die via de computer afgelegd mochten worden. Een andere student vertelde dat ze haar examen eens buiten de examenperiode had afgelegd onder toezicht van de ombudsdienst, omdat er niemand anders beschikbaar was. Twee studenten haalden het belang van een goed werkend secretariaat aan, om communicatie door te geven en bijvoorbeeld de juiste lokalen te reserveren.

3.2.4.3 Gebruik en werking

De studenten werd gevraagd welke redelijke aanpassingen ze als het meest behulpzaam ervoeren en op welke manieren die redelijke aanpassingen dan een voordelig effect op hen hadden. Er werd nagegaan of de student redelijke aanpassingen die hij of zij toegewezen had gekregen eventueel niet gebruikte. Daarnaast werd er gevraagd of ze nog behoefte ervoeren aan bijkomende redelijke aanpassingen en indien dat het geval was, welke juist ontbreken. Studenten zonder functiebeperking dachten mee over de werking van redelijke aanpassingen en de behoefte aan redelijke aanpassingen in hun leeromgeving.

a) Efficiëntie

Meest efficiënte redelijke aanpassingen

Een algemeen toepasbare aanpassing die door veel studenten als erg efficiënt werd ervaren, is die van de extra tijd die studenten krijgen om hun examen af te leggen. Negen studenten met functiebeperking noemden deze redelijke aanpassingen als meest behulpzaam. Verder werd het aparte klaslokaal door vier studenten ook als erg efficiënt ervaren.

“Het apart lokaal. Omdat ik heel gemakkelijk afgeleid word en hoe minder prikkels er aanwezig zijn, hoe minder kans op afleiding of toch alleszins langdurige afleiding. In een lokaal met tweehonderd, tegenover een lokaal met twintig, dat is wel een gigantisch verschil.”

(Student met functiebeperking, mannelijk)

De toestemming om de laptop te gebruiken en om opnames te maken van de lessen werden elk door drie studenten efficiënt genoemd.

“Ik ben wel iemand die redelijk rap op de laptop kan typen, maar soms gaan we echt snel vooruit of hebt ge iets niet goed begrepen of gehoord, wanneer ge bezig zijt met een zin te schrijven en dan vergeet ge wat ge aan het schrijven waart of wat er gezegd werd. En dan is het heel helpend om de opname te kunnen beluisteren. Of wanneer ik iets opgeschreven heb om te controleren of hij dat wel zo gezegd heeft. Want soms kan een verschil in een zinsconstructie een heel verschil maken, en dan kan ik dat controleren. En die opname kan ik stilzetten en die kan ik opnieuw afspelen, dus daar heb ik genoeg tijd om zeker te zijn dat ik alles dat belangrijk is kan opschrijven.”

(Student met leerstoornis, vrouwelijk)

Een laatste meer algemene redelijke aanpassing die efficiënt genoemd werd door één student, was de mogelijkheid om extra toelichting te vragen bij examens.

Andere als zeer efficiënt benoemde redelijke aanpassingen waren specifiek voor de functiebeperking van de betrokken student: het niet beoordelen op taalfouten (efficiëntste redelijke aanpassingen voor drie studenten met leerstoornissen), het mondeling mogen afleggen van een schriftelijk examen, het gebruik van een formularium en de extra articulatie van docenten.

Ongebruikte redelijke aanpassingen

Er werd de studenten gevraagd of er redelijke aanpassingen waren die ze toegewezen hadden gekregen of die op hun contract stonden, maar waarvan ze geen gebruik maakten. Vier studenten (drie met leerstoornissen en één met een psychiatrische functiebeperking) antwoordden dat ze hun schriftelijke examens mondeling mochten toelichten, maar dat nog niet gedaan hadden omdat ze er nog geen behoefte aan hebben gehad.

Vijf studenten (vier met leerstoornissen en één met meervoudige functiebeperking) vertelden dat ze de examenvragen mochten beluisteren aan de hand van een mp3-speler, maar daar nog geen gebruik van gemaakt hadden. Vier van de studenten hadden er geen behoefte aan, een andere student had dit eens uitgeprobeerd, maar werd teleurgesteld doordat de vragen niet in dezelfde volgorde ingesproken waren als ze op het examenformulier afgedrukt stonden.

“Ik had ook wel eens gebruik gemaakt van examenvragen in te spreken. Ik heb dat één keer gedaan, maar ik vond dat niet goed dat uw vragen op uw blad anders lopen dan degene die ze inspreken, dat zorgt voor nog meer verwarring.”

(Student met leerstoornissen, vrouwelijk)

Eén student met leerstoornissen maakte geen gebruik van voorleessoftware die hem voorgesteld werd, omdat de computer hem te veel zou afleiden. Een andere student met motorische functiebeperking had toestemming om in de les recht te staan of rond te lopen, maar deed dit nooit, omdat ze dat gênant vond.

“Dus dan hebben ze een mail gestuurd, van: ‘Ja, X krijgt bij deze toelating om toertjes te lopen tijdens de les.’ Ik vond dat zelfs niet eens een hulp, ik vond dat eerder... Ik vond dat een beetje vernederend.”

(Student met motorische functiebeperking, vrouwelijk)

Een student met motorische functiebeperking mocht zijn handschrift laten controleren bij het afgeven van een examen, om zeker te zijn dat alles duidelijk was voor de docent, maar deed dit nooit omdat ook hij dat eerder een gênante situatie vond om mee te maken en hij het ook niet als oplossing zag voor het probleem.

“Ik heb dat eigenlijk nog nooit gedaan, omdat ik eigenlijk zelf een beetje gênant vind en geen oplossing vind. [...] Dat lost uw probleem niet op, hé. Uw handschrift blijft redelijk onleesbaar, ja, dan kunnen ze dat wel zeggen, maar uiteindelijk krijgt ge toch geen nieuwe examenkopij.”

(Student met motorische functiebeperking, mannelijk)

b) Werking

Er werd met zowel studenten met als zonder functiebeperking gepraat over de manieren waarop redelijke aanpassingen als werkzaam ervaren kunnen worden door de betrokken studenten met functiebeperking. Naast de pragmatische werking van compensatie voor de specifieke functiebeperking die redelijke aanpassingen bieden, kwam een belangrijk gemeenschappelijk element naar voren uit de antwoorden: geruststelling.

Negen geïnterviewde studenten (vijf met en drie zonder functiebeperking) haalden aan dat redelijke aanpassingen in belangrijke mate een geruststelling inhouden voor de betrokken student. Er werd beschreven en geredeneerd dat de studenten zich aan de hand van redelijke aanpassingen kunnen ontdoen van een deel van de zorgen en stress die hun functiebeperking met zich meebrengt. Een student zonder functiebeperking haalde ook het gevoel dat je ergens welkom bent en terecht kunt aan als mogelijk geruststellend effect van redelijke aanpassingen.

“Zo het idee van: ‘Goh, ik heb toch wel een uur extra dan normaal’, dat stelde mij eigenlijk ja... Gerust. Op voorhand en ook, ja... In dat apart lokaal zitten, dat was gewoon handiger. Ge zit geruster. Dus ik heb echt het gevoel dat dat mij wel heeft geholpen om meer... Ja... Relaxt, zal ik maar zeggen... Die examens te beleven of door te komen.”

(Student met psychiatrische functiebeperking, vrouwelijk)

Twee studenten zonder functiebeperking haalden ook aan dat deze redelijke aanpassingen en geruststelling een onrechtstreekse impact kunnen hebben op het zelfvertrouwen van de betrokken studenten, doordat ze zich meer aanvaard voelen en grotere kans maken om succeservaringen op te bouwen.

c) Behoeft

Er werd gevraagd of er nog bepaalde redelijke aanpassingen nodig waren, die niet verkregen konden worden. Tien studenten met functiebeperking waren van mening dat de redelijke aanpassingen die ze bekomen hadden voldeden in het opvangen van hun ondersteuningsnood.

Een student met leerstoornissen beschreef dat hij behoefte heeft aan specifiek op de problematiek inspelende studiebegeleiding.

“Voor echt studiebegeleiding, zou er wel iets meer expertise mogen zijn over... Weten hoe dyslectici informatie absorberen, hoe dat die dat verwerken... Omdat, en dat is het grote probleem, ze bieden studie- en leerbegeleiding volgens een methodiek die voor de gemiddelde student werkt. En ja, daar moeten hier en daar aanpassingen gebeuren zodat dyslectici die ook kunnen toepassen. En ik spreek nu voor mijzelf, omdat ik dat zelf al jaren bezig ben om dat hier en daar aan te passen zodanig dat dat voor mij werkt. Maar iemand die hier pas komt... Die dat dat aanpassingsproces nog niet heeft doorstaan... Ja, die kan dan best wel andere begeleiding krijgen dan die dat er nu is.”

(Student met leerstoornissen, mannelijk)

Nog twee studenten met leerstoornissen hadden ideeën: één van hen zou graag de teksten die ze moet lezen ingesproken kunnen beluisteren. Van voorleessoftware werd er in haar onderwijsinstelling geen gebruik gemaakt. De andere student dacht aan een dienst van mensen die taken zouden kunnen nakijken op fouten voor het indienen.

“Ja, misschien wat ik wel wil... Wat misschien ook wel handig is voor studenten, maar dat is zo mijn eigen invulling, dat je zo mensen hebt die klaarstaan om uw verslagen of eindwerken te lezen vanuit het school. Want ze zeggen dat je die in de privésector moet gaan zoeken, misschien kan dat ook wel al veel helpen.”

(Student met leerstoornissen, vrouwelijk)

Twee studenten met respectievelijk meervoudige en motorische functiebeperking hadden hun schriftelijke examens graag mondeling afgelegd, maar kregen daar geen toestemming voor, omdat ze niet het gepaste attest konden voorleggen. De student met motorische functiebeperking had ook graag gebruik gemaakt van een laptop voor het afleggen van examens, maar beschikte ook daarvoor niet over het juiste attest.

“En eigenlijk zou het beter zijn om het bijvoorbeeld met een laptop of mondeling te doen. Maar dat mocht dus niet, tenzij je dan een speciaal attest had.”

(Student met motorische functiebeperking, mannelijk)

3.2.4.4 Mening geïnterviewde studenten zonder functiebeperking

Alle geïnterviewde studenten stonden positief tegenover het concept van redelijke aanpassingen voor studenten met functiebeperking en vonden dat elke student recht heeft op een gelijke kans.

a) Dilemma

De studenten werd een dilemma voorgelegd om reflectie uit te lokken rond de grenzen van het “redelijke” in het begrip redelijke aanpassingen: een meisje met zware dyslexie dat zich wilt inschrijven voor een leerkrachtenopleiding Nederlands.

Zes⁴⁰ geïnterviewde studenten waren van mening dat iedereen hoe dan ook alle kansen moet krijgen. Vier van deze studenten haalden aan dat een student met functiebeperking zelf verantwoordelijk is voor zijn/haar eigen beslissingen en zelf het best kan oordelen over zijn/haar capaciteiten.

“Het is gevaarlijk om op voorhand al te gaan beslissen dat iemand dat niet of wel goed kan verwezenlijken. [...] Ik heb dan altijd vertrouwen in het inschatten van iemand zijn eigen capaciteiten. Dus ik vermoed dat iemand die dergelijke extreme keuzes maakt... [...] Ik vind niet dat we op voorhand moeten zeggen van: die groepen of die handicappen mogen niet aan die richtingen beginnen. Nee, ik vind dat ge het moet vrijlaten.”

(Student, mannelijk)

Zeven andere studenten vonden dat gelijke kansen gegeven moesten worden zo lang er een manier was om de functiebeperking te blijven compenseren.

“Je moet sowieso kiezen in termen van wat je capaciteiten zijn en moest taal of Nederlands of zo een onderdeel zijn van je studie dat niet uitzonderlijk belangrijk is, dan kan ik dat nog verstaan dat je dat nog kunt compenseren. Maar als dat echt de studie op zich is, dan is dat een beetje... Dan is al bijna absurd om dan nog... Op die manier dat gaan te compenseren of zo, want dat gaat al bijna niet meer natuurlijk.”

(Student, vrouwelijk)

“Dat zo van die zaken, dat ge dan een beperking hebt in de echte wereld, waardoor ge dat dan niet zou mogen uitoefenen. Dat dat ook wel niet per se voor altijd zal zijn. Dat kan ook een tijdelijke act zijn. Er kunnen zaken bijvoorbeeld uitgevonden worden, om dan die problemen op te lossen. Dus dat hoeft niet een argument te zijn, dat dat volledig teniet doet, het inclusief onderwijs. Bijvoorbeeld in dit geval van dyslexie en leerkracht Nederlands zijn, kunt ge bijvoorbeeld technologie ontwikkelen, die haar via het spreken een woord juist laat tonen of opschrijven of wat dan ook... Op een smartboard of zo... Dus, dat is niet onoverkoombaar, dat is natuurlijk wel een probleem...”

(Student, mannelijk)

Zeven studenten hielden het criterium van de eindcompetenties voor ogen. Ze vonden dat de eindcompetenties zonder compensatie gerealiseerd moesten kunnen worden als voorwaarde voor het verkrijgen van een diploma.

“Er is een verschil tussen de kans krijgen tot en wat dat de eindtermen voor zijn. Ik vind dat ge niet aan de eindtermen mag komen. Veel studies zijn ergens een stap naar een bepaalde job met de verantwoordelijkheden en in de mate van dat dat afgestemd is op elkaar of afgestemd gaat worden. Maar ik vind wel dat ze de mogelijkheid weer moeten krijgen.”

(Student, mannelijk)

⁴⁰ Aantallen tellen niet op tot 14 studenten, omdat dezelfde studenten meerdere redeneringen hebben gemaakt en het merendeel ook niet tot één conclusie kwam waar ze tevreden mee was.

“We hebben allemaal dingen die we graag doen, maar niet goed kunnen, hé, en dan moet ge gewoon...Allez... Want dat is uiteindelijk ook overheidsgeld, hé. Dus nee, dat vind ik... Nee. Dyslexie... Nederlands... Nee.”

(Student, mannelijk)

b) Grenzen van het redelijke

Niet ten koste van andere studenten

Buiten het dilemma werd er door vijf studenten ook de opmerking gemaakt dat een redelijke aanpassing voor hen te ver gaat wanneer dat ten koste zou gaan van de meeste andere studenten.

“Pas wanneer dat dat echt een last wordt voor de rest van de studentengemeenschap, denk ik. Pas wanneer dat dat echt op de... Op het budget... Allez, een probleem zou worden, of voor de werking van de... Of de kwaliteit van het onderwijs zou beïnvloeden. Maar ik denk dat dat... Ja... Dat zijn ook zo weinig...Maar ik zou zeggen, ja... Wanneer dat de kwaliteit van het onderwijs achteruit gaat, dat ze dan zeggen dat ze teveel doen eigenlijk.”

(Student, mannelijk)

Gelijke kansen

Zeven studenten haalden ook aan dat het voornaamste doel van redelijke aanpassingen niet uit het oog verloren mag worden: gelijke kansen. Zij maakten de bemerking dat redelijke aanpassingen voor hen onacceptabel worden vanaf dat ze studenten met functiebeperking zouden bevoordelen.

“Ja, je zou kunnen zeggen, als je andere studenten begint te benadelen. Maar wanneer begin je met de andere studenten te benadelen?”

(Student, mannelijk)

Een student zonder functiebeperking vond de redelijke aanpassing van specifieke studiebegeleiding die in haar onderwijsinstelling aangeboden wordt om die reden oneerlijk.

“Bijvoorbeeld, ik weet dat sommige leerkrachten zelf dan ook naar die studiebegeleidingen gaan en dan heb ik het gevoel dat als je dan uw cursussen overloopt en zo eens samenvattingen overloopt met leerkrachten... Dan heb ik persoonlijk het gevoel dat die leerling met een stoornis dan veel meer kans krijgen om zo echt een cursus te overlopen en misschien meer examentips te krijgen van: ‘ah, dat is echt belangrijk voor het examen, dat minder.’ En dat ik vind dat leerlingen die officieel geen leerstoornis hebben, daar dan op worden benadeeld.”

(Student, vrouwelijk)

Drie studenten met een functiebeperking haalden tijdens de gesprekken zelf aan dat ze zich bevoordeeld voelden ten opzichte van de andere studenten en dat ze dat in principe niet eerlijk vonden.

“Want ergens vind ik het ook wel oneerlijk, dat wij extra tijd hebben gehad ten opzichte van leerlingen die gewoon in de aula zaten. Want ik denk dat er daar ook waarschijnlijk toch één vierde zaten die ook iets hadden, die het misschien niet durfden zeggen of die ja... Het wel hebben gezegd, maar er niet voor gegaan zijn om het wel in orde te maken, of het niet wisten, of ik weet het niet....”

(Student met auditieve functiebeperking, vrouwelijk)

c) Argumenten tegen redelijke aanpassingen

Een student bedacht ook een argument tegen redelijke aanpassingen: hij kende een aantal mensen die nooit redelijke aanpassingen hebben gekregen en maakte de redenering dat die op lange termijn beter af zijn omdat ze normaal hebben moeten leren functioneren zonder enige steun. Ook op het gebied van tewerkstelling zag hij hier voordelen in.

“Dat het voor hun niet slecht is geweest dat ze het gewoon hebben moeten bewijzen zonder tegemoetkomingen. Dat zal karakter hebben gebouwd, denk ik wel. “

(Student, mannelijk)

3.2.5 Derden

De studenten met en zonder functiebeperking werden bevraagd omtrent hun studentenbegeleider, docenten, medestudenten en eigen mening over inclusief onderwijs. Een aantal studenten maakte spontaan melding van de attitude van hun onderwijsinstelling, waardoor die ook opgenomen worden in dit onderdeel.

3.2.5.1 Studentenbegeleider⁴¹

a) Contact

Er werd door studenten reeds aangegeven hoe bepalend het contact met de studentenbegeleider was in hun ervaring van de procedure om redelijke aanpassingen aan te vragen. Studenten die reeds contact hadden gehad met hun studentenbegeleider, werd gevraagd hoe ze dat contact hebben ervaren.

Vier studenten met functiebeperking gaven aan eerder weinig contact met hun studentenbegeleider te kunnen hebben. Ze beschreven het contact als neutraal en efficiënt. Eén van hen ervoer de studentenbegeleider als zakelijk en afstandelijk.

Zeventien andere studenten ervoeren hun contact met hun studentenbegeleiders als aangenaam. Wanneer hen gevraagd werd waarom het contact juist aangenaam was voor hen, antwoordden drie studenten dat ze individuele aandacht hadden gekregen en drie studenten dat ze snelle hulp verkregen hadden. Nog drie tevreden studenten ervoeren de studentenbegeleider als een vast aanspreekpunt.

⁴¹ Bij een aantal studenten werd de studentenbegeleiding geregeld door meerdere personen of waren er meerdere studentenbegeleiders. De geïnterviewde studenten werden dan gevraagd zich te baseren op de persoon ze het meeste contact hadden gehad of het meest vertrouwd mee waren.

“Die doet van alles, dat is echt, dat is wel nog grappig. Als er een probleem is, ga naar Paul. Ja, die loopt hier iedere dag rond op school.”

(Student met leerstoornis, mannelijk)

Nog dingen die werden aangehaald door tevreden studenten, waren dat de studentenbegeleider de tijd nam om de student te helpen, een student de ruimte kreeg voor inspraak, en dat de studentenbegeleider zich open en transparant opstelde.

“Dat ge zelf uw inbreng kon doen, wat voor u helpend was. Dat zorgde voor mij weer voor die geruststelling, eigenlijk.”

(Student met meervoudige functiebeperking, mannelijk)

Een laatste student beschreef de studentenbegeleider simpelweg als vriendelijk.

b) Taken

Er werd de studenten gevraagd waarvoor ze terecht kunnen bij hun studentenbegeleider. Veertien studenten haalden aan dat alle vragen en opmerkingen rond hun studietraject bij de studentenbegeleider opgelost kunnen worden. Vijftien van de geïnterviewde studenten zouden ook naar de studentenbegeleider stappen met psychosociale problemen.

“Dat kreeg ik toch duidelijk mee, dat zij vooral voor als er ergens met iets... Op uw lever lag of zo en ik wel psychosociale ondersteuning nodig had daarin... dat ik daar bij haar terecht kan.”

(Student met meervoudige functiebeperking, mannelijk)

Negen studenten haalden specifiek aan dat hun studentenbegeleider ook instaat voor het regelen van redelijke aanpassingen. Negen geïnterviewde studenten geven aan dat ze met alle mogelijke problemen terecht zouden kunnen bij hun studentenbegeleider, die hen dan kan doorverwijst indien nodig.

“Van alles eigenlijk. [...] Voor de rest, ik denk dat je met alles zowat er naartoe kunt gaan.”

(Student met meervoudige functiebeperking, vrouwelijk)

Zeven studenten vertelden dat hun studentenbegeleider studiebegeleiding geeft en studenten helpt met het studeren aan sich. Nog vier geïnterviewde studenten zouden ook met financiële vragen naar hun studentenbegeleider stappen.

c) Onbeantwoorde behoeften

Er werd de geïnterviewde studenten gevraagd of ze bij zichzelf of medestudenten in hun omgeving bepaalde behoeften opmerkten waaraan de studentenbegeleider niet voldeed. Zeven studenten haalden aan dat ze voor psychosociale begeleiding niet echt geholpen zouden kunnen worden door de studentenbegeleider.

“Ik denk als er bijvoorbeeld echt iets gebeurt in uw leven, dat je daarover wilt praten... Hij kan u wel dan sturen naar iemand anders, maar echte beslissingen zal hij ook niet

nemen voor u, of het is niet dat hij u... Allez, ja... Hij is er eigenlijk niet echt om u te troosten.”

(Student, vrouwelijk)

d) Gewenste kenmerken

De geïnterviewde studenten werd gevraagd zich de ideale studentenbegeleider voor te stellen en te beschrijven.

Kennis

Twintig studenten vermeldde dat een ideale studentenbegeleider bepaalde kennis zou moeten hebben. Kennis over functiebeperkingen en hun impact (n=12), psychologische kennis (n= 4), kennis van relevante procedures (n=4), een algemene kennis van de inhoud van de gegeven vakken (n=3) en een sociale opleiding (n=2) werden wenselijk geacht.

“Die moet toch iets of wat afweten van de beperking dat die persoon heeft. Dat die weet waarmee die omgaat.”

(Student, vrouwelijk)

Eén student stelde zelfs voor dat een ideale studentenbegeleider zich bekend maakt met de persoonlijke stijl van docenten door in de les te gaan zitten telkens er een nieuwe docent bijkomt of er een probleem wordt gerapporteerd.

Een andere student vond dat er geen voorkennis moet zijn en dat een open en empathische houding en de bereidheid om te helpen voldoende zijn. Een andere student nuanceerde dat er volgens haar een bepaalde voorkennis moet zijn, maar dat die zal groeien naarmate de studentenbegeleider meer ervaring opdoet.

“Dus ik denk dat die kennis groeit. Zoals common law met presidenten, ik denk dat die kennis wel groeit naarmate die mensen ingewerkt worden en dat die ook wel door de universiteit goed begeleid zijn. Het zijn niet allemaal opgeleide psychologen, maar ik denk dat die mensen na verloop van tijd wel gevallen kunnen inschatten.”

(Student, vrouwelijk)

Relationele eigenschappen

Vijftien studenten beschreven de ideale studentenbegeleider als een empathisch persoon die vanuit zijn/haar empathie ook erg behulpzaam is. De ideale studentenbegeleider die ze beschreven begrijpt de student met functiebeperking en is vanuit een empathisch standpunt intrinsiek gemotiveerd om die te helpen.

“Empathisch zijn, echt wel voelen wat jij voelt en dat ook echt benoemen. [...] Dus ook wel het goed aanvoelen van dingen, dat vond ik belangrijk.”

(Student met auditieve functiebeperking, vrouwelijk)

Dertien studenten beschreven de ideale studentenbegeleider tevens als iemand die open staat voor anderen, oprechte interesse en nieuwsgierigheid bezit en goed is in communicatie. Bij "communicatie" benadrukte iemand dat die open en transparant moet gebeuren, ook wanneer gecommuniceerd moet worden dat iets niet mogelijk is. Elf studenten haalden aan dat de ideale studentenbegeleider dan ook goed kan luisteren.

"Dus dan moet ge wel een beetje interesse tonen in... Wat de beperkingen precies zijn en ... Je moet vooral goed kunnen luisteren naar wat de noden zijn van die persoon, denk ik."

(Student, vrouwelijk)

De ideale studentenbegeleider heeft volgens acht studenten ook oog voor en betrokkenheid bij het individu en volgens twee studenten ook genoeg tijd om elke student te helpen.

"Als ik iemand zou zijn met een functiebeperking, dan zou ik graag hebben dat die studiebegeleider mijn traject goed kent. Dus eerder niet zo heel efficiënt en snel te werk gaan, maar echt de tijd nemen om mij te leren kennen en weten waarmee dat hij bezig is."

(Student, vrouwelijk)

Tenslotte vertelden twee studenten dat hun ideale studentenbegeleider ook respectvol is naar alle studenten toe. De ideale studentenbegeleider boezemt (volgens één student) ook vertrouwen in door afspraken na te komen en (volgens twee studenten) discreet om te springen met de gevoelige informatie die hij/zij verkrijgt.

Praktisch

De door de geïnterviewde studenten omschreven ideale studentenbegeleider is dus een betrouwbare persoon, die geïnteresseerd naar elke student luistert en empathisch betrokken is bij de noden die hij/zij herkent in elk verhaal. Zes studenten haalden aan dat hun ideale studentenbegeleider daarnaast ook probleemoplossend ingesteld is en het probleem op een efficiënte manier kan aanpakken. Drie studenten vonden dat de ideale studentenbegeleider ook stressbestendig moet zijn, zodat hij/zij in alle situaties de controle kan behouden en de student gerust kan stellen.

"Ik denk ook belangrijk dat ge ook gewoon ja... Rustig zijt van karakter. Dat ge zeker niet iemand zijt die snel in paniek schiet, want ik had dat wel eens voor en ik denk als die student dan in mijn geval ook zo is..."

(Student met psychiatrische functiebeperking, vrouwelijk)

e) Evaluatie studentenbegeleider

De studenten werd gevraagd om na te gaan in welke mate hun studentenbegeleider de voorgaande kenmerken bezit.

Zestien studenten (tien met en zes zonder functiebeperking) waren van mening dat hun studentenbegeleider voldeed aan de voorwaarden. Acht studenten (vijf met en drie zonder functiebeperking) waren van mening dat hun studentenbegeleider niet voldeed aan de

voorwaarden. De andere studenten kenden hun studentenbegeleider niet goed genoeg om de vraag te kunnen beantwoorden.

Drie van de geïnterviewde studenten vonden dat hun studentenbegeleiders niet genoeg kennis bezaten. Een student werd niet verder geholpen met haar vraag over haar studietraject, een andere student had niet het idee dat zijn studentenbegeleider veel kennis had met betrekking tot functiebeperkingen en een student met functiebeperking ondervond erg veel problemen doordat zijn studentenbegeleider inconsistent was.

“Ze weten ook niet in welke aanpassingen dat ze hun moeten geven. Dan zegt de studiebegeleider van: ‘ja, dat zou kunnen of dat zou kunnen, maar we zouden moeten zien dat dat haalbaar is en dat het binnen de beperkingen valt en dat het niet uw schoolresultaten...’ [...] Ze proberen wat moeite te doen, maar ge merkt toch dat je eigenlijk... Mijn inspraak in de zin van, als ik dingen voorstel, ik zeg maar, bijvoorbeeld, van tegen mijn studiebegeleider van: ‘Ga praten met mijn psycholoog, want dat is de persoon die dat mij al vier jaar volgt. Die zal mij ondertussen wel kennen...’ Nee, dat wordt niet gedaan. En dan op het einde van vorig jaar zei ze opeens van: ‘ja, maar dat is niet mijn bevoegdheid. Dat moet je met ombuds regelen.’ en ik zeg: ‘How hé!’ Ik zeg: ‘Eerst schiet je het af en dan in ene keer zeg je op het laatste van het jaar van: ‘Ja, er is wel een mogelijkheid, maar via een andere weg.’ Zeg dat toch gewoon in ene keer.”

(Student met meervoudige functiebeperking, mannelijk)

Vier andere studenten vonden dat hun studentenbegeleider niet behulpzaam genoeg was. De student die geen redelijke aanpassingen bekomen had na haar aanvraag, vertelde de indruk te hebben dat haar studentenbegeleider niet betrokken was bij haar.

“Die vrouw heeft op zich... Ja, mij niks verkeerd gedaan, is niet het juiste woord. Die is vriendelijk geweest altijd, maar ik heb niet het gevoel dat die heel hard haar best heeft gedaan.”

(Student met motorische functiebeperking, vrouwelijk)

Een andere student met leerstoornissen had ook graag wat meer hulp aangeboden gekregen van zijn studentenbegeleider en vertelde tevens de indruk te hebben dat ze weinig tijd voor hem had. Nog een student vertelde dat hij al zijn redelijke aanpassingen zelf moest regelen met zijn docenten en hierbij amper hulp kreeg van zijn studentenbegeleider.

“Je moet alles zelf regelen, je moet alles zelf uitzoeken, van: dat heb ik nodig, dat wil ik. Is dat haalbaar? Ja, nee, dat is niet haalbaar. Of dat is wel haalbaar. Als ze zeggen van: het is een lichte aanpassing, gelijk als foto's pakken van wat er op het bord verschijnt, dat is geen probleem, want dat doet iedereen tegenwoordig met een smartphone. Dus dat is geen aanpassing in mijn ogen.”

(Student met meervoudige functiebeperking, mannelijk)

Een studente beschreef hoe een vriendin van haar zich aangemeld had bij de studentenbegeleiding met de melding dat ze moeilijk kon studeren, maar niet goed verder geholpen werd doordat ze te weinig op haar probleem ingingen en eerder snel wilden horen wat ze voor haar konden doen.

Een laatste student vertelde dat haar studentenbegeleider niet genoeg naar haar luisterde toen ze daar op gesprek was, maar vooral zelf aan het woord was.

3.2.5.2 Docenten

Docenten vormen een belangrijk onderdeel van de onmiddellijke leeromgeving van studenten. De geïnterviewde studenten werd gevraagd hoe ze het contact met hun docenten ervaren, welke attitude hun docenten hadden ten opzichte van studenten met functiebeperking en redelijke aanpassingen, welke eigenschappen wenselijk zijn voor een docent die in contact staat met studenten met functiebeperkingen en welke mogelijke hindernissen ze konden bedenken die de begeleiding van studenten met functiebeperking zouden kunnen bemoeilijken.

a) Contact

Beperkt contact

Zes studenten met en vier studenten zonder functiebeperking vertelden dat ze niet zo veel contact hadden met hun docenten. Het contact werd dan ook als neutraal ervaren. Volgens twee studenten met en twee studenten zonder functiebeperking spelen docenten geen grote rol de uitvoering van redelijke aanpassingen. Twee studenten zeiden dat ze meer contact hadden met de onderwijsassistenten.

“Meestal eigenlijk heel neutraal. Ze komen niet zo... Ja... Bij enkele uitzonderingen dan, komen ze niet echt naar mij toe. Dan vorig jaar bij die ene bij het mondeling dan wel, maar voor de rest niet speciaal goeie ervaringen, maar neutraal eerder.”

(Student met meervoudige functiebeperking, vrouwelijk)

Zes studenten vertelden dan weer dat de mate van contact dat ze hadden met docenten varieerde van docent tot docent. Volgens de geïnterviewde studenten is dat afhankelijk van de persoonlijkheid van de docent, de grootte van de klas en de aard van het vak. Een praktijkvak vereist bijvoorbeeld meer interactie.

“Ik denk dat dat vooral ook de persoonlijkheid is. Er zijn er inderdaad een aantal bij, die vinden het heel leuk om echt hun studenten, zeker in kleinere groepjes, om die echt te leren kennen en ... En echt te kijken naar wat die individueel kunnen en wat niet. Terwijl dat anderen, ja... Als je natuurlijk aulavakken geeft... Bij grotere vakken is het moeilijker, natuurlijk, om één-op-één contact te hebben.”

(Student, vrouwelijk)

Positief

Twaalf studenten (vijf met en zeven zonder functiebeperking) hadden het gevoel dat ze altijd terecht kunnen bij hun docenten. Een student met psychiatrische functiebeperking vertelde dat ze niet bang was om het initiatief te nemen om contact te hebben met haar docenten. Een andere student vertelde zelfs dat hij het telefoonnummer had van één van zijn docenten, om elkaar te kunnen verwittigen als de les zou wegvallen of iemand te laat zou komen. Een student met psychiatrische functiebeperking voelde zich erg gesteund door haar docent in een periode waarin ze moeilijkheden had op haar stageplaats:

“Als ik aan een positieve ervaring denk, dan denk ik altijd aan mijn tweede jaar stage, dus. Want daar heb ik gewoon het gevoel gehad dat D. dus, die mijn praktijklector was, dat die mij echt, ja... Gesteund heeft en dat die ook alles er heeft aan gedaan om aan mijn... De persoon vanop stage dan, echt te laten zien van: ‘Kijk, X heeft misschien dan wel ASS of heeft dan bepaalde...eigenschappen die niet zo fijn zijn, maar heeft ook heel veel positieve punten’ en dat is voor mij heel belangrijk geweest. Dat zij mij daar... Dat zij daar... Hoe moet ik dat zeggen? Aan mijn kant stond of heeft proberen mee aan te tonen van: ‘Kijk, ze kan het echt wel’ en uiteindelijk is het dan ook nog goed gekomen.”

(Student met psychiatrische functiebeperking, vrouwelijk)

Een student met motorische functiebeperking werd aangenaam verrast door haar docent, die ook een rugproblematiek had:

“In de hogeschool dan, met mijn rug, heb ik eens één leerkracht die mij dan na de les apart heeft geroepen en die zei dan... Die had zelf iets aan haar rug en die zei dan van: ‘Ja, ik heb de mail gekregen en weet echt dat dat geen enkel probleem is, als je rechtstaat of als je een keer naar buiten moet of je moet even gaan wandelen of zo... Laat dat gewoon weten en schaam u daar niet voor en dat is allemaal oké.’ [...] Zeker omdat die zelf zo sukkelde met haar rug en omdat ik dan wel weet dat die weet waarover dat ze praat. Die had ook in het begin van de lessen zelf gezegd van: “Ge gaat mij heel vaak zien rechtstaan en dan zitten en dan wandelen tijdens de les, maar dat is door mijn rug.””

(Student met motorische functiebeperking, vrouwelijk)

Negatief

Eén student had een uitgesproken negatief contact gehad met een docent die spotte met zijn functiebeperking.

“Er is één docent die precies niet goed weet hoe hij met zo’n mensen moet omgaan. Die behandelt u dan alsof... Als een klein kind niet echt, maar die wilt dan grappig zijn of zo...En voor mij, en ik denk voor veel mensen die in mijn situatie zouden zijn... Dan komt dat heel erg kwetsend over.”

(Student met motorische functiebeperking, mannelijk)

Een student zonder functiebeperking vertelde over een incident waarbij de docenten de privacy van een klasgenote van haar geschonden hadden.

“Er is bijvoorbeeld een meisje bij ons, die haar vader is gestorven en één van die leerkrachten is dat tegen iedereen gaan vertellen...”

Tegen alle andere leerkrachten?

Ja, en tegen ook alle leerlingen. Zo, ons aangesproken in de gang en zo. Maar niemand wist dat haar vader gestorven was, dus... Dat was zo, ineens, zo van: je moet wel de privacy respecteren van die leerling. Als ze niks zegt, dan moeten de leerkrachten daar ook niet over beginnen, maar ze stuurden echt een groepsmail en zo. Dus dat vond ik er eventjes over.”

(Student, vrouwelijk)

b) Attitude

Behulpzaamheid

Analoog met de mate waarin de studenten contact hebben met hun docenten, zeiden 14 geïnterviewde studenten dat de behulpzaamheid van docenten onderling erg kan verschillen, afhankelijk van hun persoonlijkheid en hun werkdruk. Een student met functiebeperking had de ervaring dat docenten extra behulpzaam waren in de context van examens, wanneer de studenten met functiebeperking op een aparte plaats zitten. In andere situaties zijn de docenten volgens hem ook niet echt op de hoogte van de studenten die functiebeperking hebben.

Twee studenten vertelden over incidenten waarbij de docent hen probeerde helpen, maar daardoor tegelijkertijd hun functiebeperking duidelijk maakte aan andere studenten, die ze als gênant ervaren hebben.

“Dat is heel gênant als ze zegt van: ‘Ja, ik ga bijvoorbeeld iets doorsturen’, dan vind ik dat al heel gênant als ze dat in volle klas zeggen, buiten dat ze dat tegen mij zeggen als ik bij een paar vrienden sta.”

(Student met visuele functiebeperking, mannelijk)

Ondanks de variatie in behulpzaamheid tussen docenten, ervoeren slechts vijf studenten (drie met en twee zonder functiebeperking) hun docenten als onbehulpzaam. Drie studenten met een functiebeperking haalden situaties aan waarin ze ondanks hun hulpvraag niet geholpen werden door de betrokken docenten: een student met meervoudige functiebeperking kreeg van zijn docent geen toestemming om een formulier te gebruiken voor zijn examen, waardoor hij een lage score had behaald, een student met leerstoornissen moest anderstalige teksten doorlezen en kreeg geen samenvattingen en een student met visuele functiebeperking kende een aantal docenten die geen rekening met hem hielden.

“Een andere docent zegt: ‘ja, zeg er niks van’ en dan gebaarde ze dat er niks is en dat eigenlijk haar neus bloedt.”

(Student met visuele functiebeperking, mannelijk)

Twee studenten zonder functiebeperking zeiden de indruk te hebben dat de docenten niet betrokken waren bij hun studenten.

“Ge ziet dat zo... Sommige docenten hebben een letterlijk een “je m’en foutisten”-gedrag tegenover leerlingen met een leerstoornis, van: ‘het is uw probleem, niet mijn probleem en los het maar op. Ge zit op hogeschool, we gaan uw handje niet vasthouden.’”

(Student, vrouwelijk)

Positief

Tien studenten (vijf met en vijf zonder functiebeperking) ervoeren een positieve attitude van hun docenten ten opzichte van studenten met functiebeperking. Dit komt volgens de geïnterviewde studenten tot uiting doordat de docenten zich behulpzaam opstellen, vragen komen stellen aan de student met functiebeperking en begaan zijn met al hun studenten.

“Ik denk dat die een hele open en aanvaardende mening hebben. Ik denk dat ze daar wel rekening mee houden zonder iets negatiefs naar ons toe te hebben. Ik denk dat daar een positieve kijk op is, ja.”

(Student met leerstoornissen, vrouwelijk)

Negatief

Vijf studenten (drie met en twee zonder functiebeperking) vertelden de indruk te hebben dat sommige van hun docenten een negatieve houding ten opzichte van redelijke aanpassingen hadden.

Een student met meervoudige functiebeperking vertelde dat hij regelmatig te maken had met docenten die hem geen redelijke aanpassingen boden en gaf het voorbeeld van een docent die hem geen toestemming gaf om een formulier te gebruiken voor het examen, omdat hij vond dat de student voldoende inzicht had en de redelijke aanpassing als vals spelen beschouwde.

“Sommige docenten die zeggen van: ‘Ja, nee, want die heeft geen aanpassingen nodig.’ Want het voorbeeldje van wiskunde van vorig jaar was het: ja, maar die docent zei van: ‘Nee, nee, geen probleem. Want in de les ziet hij gewoon de fouten die op het bord staan.’ Dus volgens hem was ik meer dan slim genoeg, terwijl ik wel een probleem had voor wiskunde. Dus die vond dat niet nodig. Ja... Leg het dan maar uit, die mensen die snappen dat gewoon niet. [...] Vorig jaar, was dat een ramp. Was dat echt een ramp. [...] Ja, dan die andere docent waar ik dan wel problemen... Echt zwaar problemen mee had, dat was ook van een moeilijk vak en dat was dan van: ‘Baaah, dit lukt niet!’ en die docent die snapte het niet. Ja. Die had zoiets van... ‘Nee, niet nodig. Dat is vals spelen.’, allez... “

(Student met meervoudige functiebeperking, mannelijk)

Een student met dyslexie vertelde over een docent die haar functiebeperking minimaliseerde, door te zeggen dat Einstein ook geen aanpassingen nodig had om zijn theorieën uit te schrijven. Een student met auditieve beperking vertelde over een docent die zich gedroeg alsof ze dom was. Twee studenten zonder functiebeperking vermoedden dat sommige van hun docenten zich vragen stellen bij de legitimiteit van een aantal functiebeperkingen.

“Ik kan mij inbeelden dat sommige professoren eerder van mening zijn dat dat inderdaad bepaalde ziektes zijn van onze tijd zijn, en dat dat helemaal niet medisch...”

(Student, vrouwelijk)

c) Wenselijke kenmerken

De geïnterviewde studenten werd gevraagd wat een docent nodig heeft om goed te kunnen omgaan met studenten met functiebeperking. Acht studenten (zes met en twee zonder functiebeperking) haalden aan dat het belangrijk is dat de docent kennis heeft van functiebeperkingen en, door de combinatie daarvan met inlevingsvermogen, ook begrip heeft voor functiebeperkingen.

“Die moet daar... Ja... Op attent zijn gemaakt, die moet weten wat dat er allemaal zo bestaat van beperkingen en hoe dat je ermee om moet gaan. Level the playing field. Ik neem aan... Een soort korte opleiding, dat bij de opleiding zit voor leerkrachten.”

(Student, mannelijk)

Twee geïnterviewde studenten zonder functiebeperking haalden het belang van communicatie en goed werkende communicatiemedia aan, met de redenering dat een docent die niet op de hoogte is van een functiebeperking daar ook geen rekening mee kan houden.

De andere aangehaalde kenmerken hielden ook algemene kwaliteiten van een goede docent in. Een student met een motorische functiebeperking haalde aan dat goed klasmanagement belangrijk is, zodat de klas rustig is voor studenten die daar nood aan hebben. Eén student haalde aan dat een docent die zijn eigen vak goed begrijpt, ook beter en op verschillende manieren uitleg kan geven aan verschillende studenten. Achttien studenten (acht studenten met en tien studenten zonder functiebeperking) vermeldde engagement en betrokkenheid bij studenten als belangrijke factor. Hierbij specificeerden tien studenten het belang van een open, uitnodigende en responsieve houding naar de studenten toe.

“Ja, misschien dat die prof eventueel... Zeker, ja... Bij de eerste lessen zeker, daar eens kan naar verwijzen. Zeggen van: ‘Ja, indien iemand één of ander leerprobleem heeft en die wilt daar hulp bij, dan kan die naar daar gaan.’ Op dat vlak dan.”

(Student, vrouwelijk)

Binnen de context van engagement naar studenten toe, haalden tien studenten (vier studenten met en zes studenten zonder functiebeperking) ook aan dat de docent best extra aandacht kon geven aan de studenten met functiebeperking. Er werd dan vooral bedoeld op het discreet navragen bij de student van diens behoeften.

“Tijd nemen om... Niet alleen met mij, maar iedereen met een bijzonder statuut, om daarmee te gaan praten... En proberen uit te vinden van: hoe kan ik die begeleiden?”

(Student met meervoudige functiebeperking, mannelijk)

Geïnterviewde studenten benadrukten ook dat er vooral geen betuttelende houding aangenomen mocht worden door de docent dat en hij of zij ook best probeert te vermijden om binnen de klas de aandacht van anderen op de functiebeperking te vestigen.

“Ik vond gewoon het belangrijkste dat ze het wisten of dat ze gewoon toonden van... Niet in een volle klas, he, ‘X, hebt ge het gehoord?’, dat niet, he. Dat zou ik heel erg vinden. Maar gewoon zo... Na de les kwamen er ook wel een paar van: ‘En ben ik ik duidelijk genoeg en als ik iets niet duidelijk genoeg... Je mag me altijd na de les even komen navragen of je het juist geïnterpreteerd hebt’, dus dat vond ik dan wel heel fijn, dat vond ik dan wel dat ze goed gedaan hebben.

(Student met auditieve functiebeperking, vrouwelijk)

d) Uitdagingen

Geïnterviewde studenten werden ook bevraagd om mogelijke hindernissen te bedenken die ervoor zouden kunnen zorgen dat een bereidwillige docent toch niet in staat zou zijn om studenten met functiebeperking degelijk te begeleiden.

Elf studenten (zes met en vijf zonder functiebeperking) haalden een gebrek aan kennis aan als stoorzender. Een student met een psychiatrische functiebeperking beschreef bijvoorbeeld dat veel van zijn docenten niet goed leken te begrijpen wat zijn behoeften juist inhielden en zijn capaciteiten om informatie te verwerken en organiseren overschatten. Een gebrek aan kennis leidt ook tot onbegrip:

“Wel, ja, ik heb een heel ambetante docent gehad, waar dat ik gelukkig nu van af ben. In feite die mijn functiebeperking niet begreep, in feite[...] ‘Je loopt altijd zo depressief’, omdat ik met mijn gezicht naar beneden loop om de grond te zien. [...] Ik kijk naar beneden, ja, voor te zien waar dat ik loop, hé.”

(Student met visuele functiebeperking, mannelijk)

Vier studenten (twee met en twee zonder functiebeperking) bedachten dat gebrekkige communicatiesystemen tot potentieel grote misverstanden zouden kunnen leiden, omdat de docenten dan niet of onvoldoende op de hoogte kunnen zijn van redelijke aanpassingen die uitgevoerd moeten worden.

“Ja, als ze niet worden ingelicht door de studentenbegeleidster, als die communicatie niet goed verloopt. Ja, dan weten ze het niet dat ge dat hebt.”

(Student met motorische functiebeperking, mannelijk)

Vier studenten (één met en drie zonder functiebeperking) haalden aan dat een te hoge werkdruk voor moeilijkheden kan zorgen, doordat de docent overbelast geraakt en geen tijd meer heeft om individuele aandacht aan studenten te besteden.

Een student haalde aan dat sommige docenten misschien angstig zouden kunnen zijn om het gevoelig onderwerp aan te snijden met de betrokken student en daardoor de communicatie eerder zouden kunnen vermijden.

Tenslotte haalden vier studenten (twee met en twee zonder functiebeperking) vooroordelen en vier studenten een negatieve houding ten opzichte van redelijke aanpassingen aan als belangrijke obstakels die voor problemen kunnen zorgen.

“Ook bij docenten, die ervaring heb ik wel op vlak van autisme... Dat er een beeld wordt opgehangen van, bijvoorbeeld binnen het sociaal werk voelde dat heel sterk benadeeld door docenten. Dat zij zich vragen stelde in welke mate dat ik, op vlak van psychosociale begeleiding, wel voldoende inlevingsvermogen zou hebben. Terwijl dat dat bij mij totaal geen probleem is.”

(Student met meervoudige functiebeperking, mannelijk)

3.2.5.3 Medestudenten

Geïnterviewde studenten met functiebeperking werd gevraagd of en welke medestudenten ze op de hoogte gebracht hebben van hun functiebeperking, wat de reactie was en wat ze als een ideale reactie zouden beschouwen. Studenten zonder functiebeperking werd gevraagd hoe zij of medestudenten reageerden op iemand met een functiebeperking. Zowel studenten met als zonder functiebeperking werden bevraagd omtrent de attitude ten opzichte van redelijke aanpassingen en studenten met functiebeperking die ze opmerken bij medestudenten in hun omgeving. Ten slotte werd met alle geïnterviewde studenten ook in gesprek gegaan omtrent inclusief onderwijs.

a) Disclosure

Zichtbaarheid van de functiebeperking werd door meerdere studenten aangehaald als belangrijke invloed op de beslissing om medestudenten op de hoogte te brengen. Twee studenten brachten meteen de hele klas op de hoogte van hun functiebeperking, om begrip te krijgen voor hun zichtbare afwijking.

Drie andere studenten brachten ook de hele klas op de hoogte van hun functiebeperking, omdat ze er geen problemen mee hadden om het te delen met de groep.

Eén student bracht enkel een paar medestudenten waarmee ze moest samenwerken op de hoogte, om te verantwoorden waarom bepaalde deeltaken voor haar meer tijd in beslag zouden nemen of waarom ze bepaalde taken van het groepswork liever niet opnam.

Acht studenten brachten enkel een aantal goede vrienden op de hoogte.

Eén studente had na een slechte ervaring in het academiejaar daarvoor beslist om niemand op de hoogte te brengen in haar nieuwe klas.

Reactie

Drie studenten zonder functiebeperking beschreven dat medestudenten en ook zichzelf bij het zien van een student met een opvallende functiebeperking eerst schrokken en daarna door een soort aanpassingsperiode gingen, waarbij er lacherig werd gedaan over de functiebeperking. Wanneer de student met functiebeperking beter bekend en geïntegreerd in de groep geraakte, waaide dit over, doordat ze hem of haar beter leerden kennen als persoon.

“Ja, die jongen met een dwerggroei. Zijn klasgenoten waren gewoon... Ja... Hoe moet ik dat zeggen... Ja, niet echt geschrokken, maar ze hadden wel zoiets van ‘oh’, want er komen al niet veel nieuwe mensen bij ons op school en dan... Dat is ook wel een beperking dat je niet kunt wegstoppen. Dus ik denk dat dat voor die jongen wel moeilijk is geweest in het begin, maar het is wel echt heel snel... Na een week of zo dat het gewoon was van: ‘Ah ja, oké.’ Maar hij is ook super sociaal en hij kwam iedereen aanspreken en zo. Dus... [...] Hij maakt het ook normaal.”

(Student, vrouwelijk)

Drie studenten met functiebeperking vertelden dat ze verbaasde reacties kregen van mensen, omdat hun functiebeperking niet duidelijk merkbaar is.

“Sommige mensen, dat zijn dan niet altijd medestudenten... Soms zijn er mensen die verbaasd daarop reageren, van: ‘Ah, oei, dat had ik eigenlijk nog niet verwacht.’ Dus dat gebeurde wel eens.”

(Student met psychiatrische functiebeperking, vrouwelijk)

Twee studenten met functiebeperking vertelden ook dat de reactie soms ook heel neutraal is.

Vijf studenten met functiebeperking vertelden dat ze meteen hulp aangeboden kregen van hun medestudenten. Een student vertelde dat ze zelfs voor haar diagnose al ondersteuning en hulp kreeg van haar medestudenten. Een andere student met functiebeperking had echter een zeer negatieve ervaring achter de rug, waarbij veel medestudenten beloofd hadden om haar te helpen, maar slechts eentje dat effectief deed. Twee studenten zonder functiebeperking vertelden dat ze automatisch extra behulpzaam worden voor iemand waarvan ze weten dat die functiebeperking ervaart en dat dat eventueel een betuttelende of overbezorgde indruk zou kunnen maken.

“Ik denk soms wel dat mensen misschien sneller geneigd zijn om zo iemand te helpen, ook al wil die persoon dat liever niet. [...] Ja, overbehulpzaam, ja.”

(Student, vrouwelijk)

Ideale reactie

Wanneer gevraagd werd naar de ideale reactie van een medestudent op het nieuws dat de geïnterviewde student een functiebeperking heeft, gaven tien studenten aan dat ze het liefst van al zouden hebben dat de medestudent hulp aanbiedt en moeite doet om hem of haar te betrekken bij de groep.

“En dat ze ook aangeven van: we willen dat wel doen, we willen je wel helpen. Ik denk dat dat wel heel belangrijk is.”

(Student met leerstoornissen, vrouwelijk)

Zes studenten vertelden dan weer dat ze het liefst zouden hebben dat de studenten die op de hoogte zijn hen normaal behandelen, als een gewone medestudent.

“Ge wilt niet dat het opvalt.. Allez, ja... Iemand met een gebroken been, dat ziet iedereen. Iemand die dat niet ziet of slecht ziet... Dat heb je ook rap door... Maar voor de rest wil je het eigenlijk zoveel mogelijk verstoppen, omdat ge ook niet wilt van... Ik wil ook niet speciaal behandeld worden. Ge hebt al zoveel stempels gekregen... Laat die stempels maar achterwege, want elk formulier dat ge binnenbrengt, elke stempel, is weer maar eens van: ge zijt uitzonderlijker dan de rest. Terwijl dat ge eigenlijk niet meer wilt dan: ik ben een doorsnee student. Klaar.”

(Student met meervoudige functiebeperking, mannelijk)

Vier studenten haalden aan dat ze het fijn zouden vinden als de andere begripvol zou reageren. Het stellen van vragen en tonen van interesse werd door vijf studenten ook aangehaald als een ideale reactie.

b) Attitude

De attitude van medestudenten ten opzichte van zowel redelijke aanpassingen als studenten met functiebeperking werd bevraagd.

Ten opzichte van studenten met functiebeperking

Negatief

Negen studenten zonder en vier studenten met functiebeperking gaven aan dat de houding ten opzichte van studenten met een functiebeperking eerder negatief is. Zes studenten zonder functiebeperking gaven aan dat er weleens gespot wordt met een student met functiebeperking, ten opzichte van maar twee studenten met functiebeperking die aangaven dat al eens meegemaakt te hebben. De verklaring daarvoor kan gevonden worden in de uitleg van drie studenten zonder functiebeperking dat de spot niet kwetsend bedoeld is en daarom ook niet rechtstreeks naar de persoon zelf uitgedragen wordt.

“Goh... Ik denk wel dat dat al is gebeurd, maar niet kwaad bedoeld. Eerder in een... Ja... Op een moment waar we er mee lachen, maar we weten wel dat de kern van de zaak nog steeds serieus is en dat we nooit met die mensen in het echt zouden spotten. Bijvoorbeeld grapjes maken, maar wat... Maar je weet dat je dat nooit in het echt tegen die persoon zal zeggen en je meent dat ook eigenlijk echt niet. Die merkt daar helemaal niks van.”

(Student, vrouwelijk)

Zes studenten zonder en twee studenten met functiebeperking vertelden ook dat medestudenten meer gesloten staan ten opzichte van studenten met functiebeperking. Ook hier kan het verschil in inschatting te maken hebben met de waarschijnlijkheid dat een student met functiebeperking meestal niet expliciet duidelijk gemaakt zal worden dat de houding ten opzichte van hem of haar gesloten is. Vijf studenten zonder functiebeperking voorspellen dat een student met functiebeperking minder vrienden zal hebben, omdat hij/zij toch afwijkt van de “normale” student.

“Gewoon... Ja, misschien dan bijvoorbeeld iemand die autisme heeft, waar ge dat niet van weet, dat die een beetje vreemd is. Ja, ge blijft toch mens en ge zult die toch raar vinden dan, hé.”

(Student, vrouwelijk)

De strategie van studenten met merkbare functiebeperking om medestudenten uit te leggen wat er met hem of haar aan de hand is, lijkt dan ook niet ongegrond.

Een andere student vertelt dat hij zich kan inbeelden dat studenten met functiebeperking worden uitgesloten van groepswerken, uit angst voor een slechter resultaat.

Een student zonder functiebeperking haalde aan dat de houding ten opzichte van een student met functiebeperking ook sterk afhankelijk is van de persoonlijkheid van die student:

“Dat heeft ook met hun persoonlijkheid te maken, als die persoon door die functiebeperking te hard beïnvloed is geweest, dat dat een beetje zowat... De centrum van zijn persoonlijkheid is, dan kan het wel een keer zijn dat ze er wat afstandelijker van blijven. Dat ze die niet zozeer in de vriendengroep gaan brengen. Maar zodra dat dat iets is dat er gewoon bij is, dat het niet zozeer hem bepaalt. Hem of haar. Dan is dat eigenlijk iets dat zelfs onzichtbaar wordt voor hen.”

(Student, mannelijk)

In vijf instanties werd beschreven dat de functiebeperking zelf door medestudenten in twijfel werd getrokken. Vier studenten zonder functiebeperking vertelden dat hun medestudenten soms scepsis vertoonden ten aanzien van het bestaan of de aanwezigheid van functiebeperkingen zoals leerstoornissen of concentratieproblemen. Een student met auditieve functiebeperking voelde aan dat medestudenten ook haar functiebeperking in twijfel trokken.

“Maar ik denk dat zij soms het gevoel hadden dat er niks was en dat ik profiteerde van... Iemand zonder arm, kan zeggen: ‘Ja, kijk, mijn arm is weg...’ Dat is heel duidelijk. Ik heb mijn oren nog, hé, het is niet dat die afgesneden zijn, hé. Dus mijn gezicht is in principe net hetzelfde als de anderen, plus, ja... Ik denk... Ik kon ook wel veel zelf...”

(Student met auditieve functiebeperking, vrouwelijk)

Neutraal

Zes studenten zonder en tien studenten met functiebeperking antwoordden dat de houding van medestudenten ten opzichte van studenten met functiebeperking eerder neutraal te noemen is. Vier studenten met en vier studenten zonder functiebeperking gaven aan dat er bij hun weten niet gespot wordt met studenten met functiebeperkingen.

Positief

Vier studenten zonder en zes studenten met functiebeperking antwoordden dat de houding ten opzichte van medestudenten met functiebeperkingen positief genoemd kan worden. Twee studenten zonder functiebeperking vertelden bewondering te hebben voor studenten met functiebeperking en twee studenten met functiebeperking vertelden al bewonderende reacties meegemaakt te hebben.

Ten opzichte van redelijke aanpassingen

Begripvol

Het merendeel van de geïnterviewde studenten (zes studenten met en zeven studenten zonder functiebeperking) gaf aan dat medestudenten begripvol zijn ten opzichte van redelijke aanpassingen. Eén student met functiebeperking zei dat hij niet wist wat de houding van zijn medestudenten was.

Negatief

Drie studenten met en acht studenten zonder functiebeperking maakten melding van medestudenten die negatief ten opzichte van redelijke aanpassingen stonden. Twee studenten met functiebeperking stuitten op onbegrip van hun medestudenten.

“In het eerste jaar was dat wel heel erg. Toen had ik ook studenten die zeiden van: ‘Ja, jij hebt extra tijd, dus jij gaat sowieso al meer punten hebben. Ik heb dat ook nodig en ik krijg dat niet...’”

(Student met leerstoornissen, vrouwelijk)

Drie studenten zonder functiebeperking vermeldde dat medestudenten van hen geen begrip hadden voor redelijke aanpassingen omdat die te veel op zichzelf gericht zijn.

Zeven studenten (drie met en drie zonder functiebeperking) vertelden dat medestudenten jaloers waren op de redelijke aanpassingen.

“Ik heb ook een student met een gehoorbeperking in onze-, een auditieve beperking dus. Dus er heerst zeer zeker, zeer zeker jaloezie van mensen van ‘oh, die krijgt meer tijd’, ‘oh, die mag in een apart lokaal zitten’, ja hoor. Zeer zeker dat er jaloezie heerst.”

(Student met visuele functiebeperking, mannelijk)

c) Eigen mening inclusief onderwijs

Er werd uitgebreid gereflecteerd over het idee van inclusief onderwijs.

Pro-argumenten

Het meest vernoemde argument voor inclusief onderwijs, is dat van diversiteit. Vijf studenten met en twee studenten zonder functiebeperking haalden het aan. Drie studenten vonden dat personen in het onderwijs moeten leren omgaan met diversiteit. Drie studenten haalden aan dat diversiteit ervoor kan zorgen dat studenten leren van elkaars verschillen.

“Dus de school, voor een kind, is in zekere zin een surrogaat maatschappij, dus het is... Zo gaat die zijn beeld vormen over hoe dat die zich moet verhouden in de maatschappij en die zaken. En dan vind ik het veel beter dat er een bredere waaier aan medestudenten is, met alle soorten beperkingen, alle soorten varianten van huidskleur, ras, etniciteit, whatever. En daarmee zou ik die allemaal ook liever samen hebben, dan apart. Dus ik vind inclusief onderwijs beter dan aparte scholen voor alle verschillende mogelijke beperkingen.”

(Student, mannelijk)

Vier studenten waren tevens van mening dat een student met functiebeperking zich niet anders of buitengesloten hoeft te voelen.

Twee studenten zonder en één student met functiebeperking haalden aan dat ze er principieel van overtuigd waren dat iedereen gelijke kansen hoort te krijgen.

Een student met functiebeperking vertelde dat hij vooral normaal behandeld zou worden.

“Ik wil op alle vlakken zo normaal mogelijk behandeld worden. Dus ik wil dat ze mij behandelen alsof dat er niks aan de hand is. Maar als ik dreig van de trap te vallen of zo...Of gewoon... Ik kan trappen niet zo snel nemen als iemand gewoon... Dan wachten ze op mij of als ik ga vallen dan houden ze mij tegen. Of zo van die dingen. Dat wel. En dat vind ik ook tof dat ze dat doen, maar voor de rest wil ik dat ze mij zo normaal mogelijk behandelen.”

(Student met motorische functiebeperking, mannelijk)

Contra-argumenten

Een student met meervoudige functiebeperking haalde aan dat inclusief onderwijs eventueel nadelige gevolgen zou kunnen hebben voor de sterkere studenten.

“Ik denk dat het niveauverschil binnen de klas zo kan zijn, dat de sterkeren compleet niet meer gaan opletten en dat dat eerder averechts gaat werken.”

(Student met meervoudige functiebeperking, mannelijk)

Een student zonder functiebeperking maakte zich de bedenking dat inclusief onderwijs een averechts effect zou kunnen hebben en uitsluiting zou kunnen veroorzaken, doordat studenten met functiebeperking moeilijker kunnen aansluiten bij de andere studenten.

Drie studenten (waarvan één met functiebeperking) stelden zich vragen bij de haalbaarheid ervan in termen van de belasting die het oplevert voor leerkrachten.

Drie studenten dachten dat bij zwaardere vormen van functiebeperking de student beter af is in een omgeving die er volledig op voorzien is om de specifieke ondersteuningsbehoefte op te vangen.

Problemen

Vijf geïnterviewde studenten signaleerden dat er volgens hun weinig studenten met een zware functiebeperking zichtbaar zijn in het onderwijs. Dit leidt volgens hun ook tot een

gebrekkig bewustzijn van functiebeperkingen in het algemeen en het in stand houden van vooroordelen.

“Ik heb ook een tijd in de States op school gezeten en daar was dat nog... Ik heb daar elk jaar met iemand in een rolstoel wel op school gezeten. Mensen echt met serieuze handicaps. Ge ziet die hier niet, dat is een onzichtbaar deel van de bevolking en dat is niet normaal in een welvarend westers land. Dat moet inclusief zijn. Ge moet, allez... Dat is veel te veel dat mensen hier worden weggestoken omdat ze... Anders... Dat is een beetje zo dat katholieke nog, denk ik.

(Student, mannelijk)

Twee geïnterviewde studenten zonder functiebeperking vertelden dat een aantal onderwijsinstellingen volgens hen een elitaire ingesteldheid hebben en daardoor minder bereid zijn om redelijke aanpassingen door te voeren.

Twee studenten maakten zich de bedenking dat een student die afstudeert met een functiebeperking, daarna nog altijd minder kansen heeft op de arbeidsmarkt.

Een student zonder functiebeperking, maakte zich de bedenking dat het gebruik van diagnoses als instrumenten of voorwaarden om redelijke aanpassingen te verkrijgen, kan leiden tot overmedicalisering.

Nog twee studenten (één met en één zonder functiebeperking) waren van mening dat de leerkrachten in het huidige onderwijssysteem niet genoeg opgeleid zijn om om te gaan met studenten met functiebeperkingen of functiebeperkingen vast te stellen bij hun studenten. Het ongeweten aanwezig blijven van functiebeperkingen zou volgens hen voor grote problemen kunnen zorgen in een systeem dat afhankelijk is van diagnoses voor de toekenning van redelijke aanpassingen.

Tenslotte haalden nog twee studenten aan dat er niet genoeg middelen zijn in veel onderwijsinstellingen om de nodige aanpassingen optimaal te kunnen verwezenlijken.

Voorgestelde veranderingen

Drie studenten stelden voor dat er meer gesensibiliseerd kon worden rond redelijke aanpassingen en functiebeperkingen, zowel bij leerkrachten als bij leerlingen.

Twee studenten waren van mening dat het belangrijk is om aan de arbeidsmarkt te werken, met het doel die toegankelijker te maken voor personen met functiebeperking.

Nog twee studenten benadrukten dat er een uniform systeem uitgedacht moet worden voor de toewijzing van redelijke aanpassingen, zodat de verschillen in de uitvoer van redelijke aanpassingen tussen onderwijsinstellingen niet meer kunnen bestaan.

“Ik vind dat die [redelijke aanpassingen] er zeker moeten zijn, maar dat dat misschien meer euhm... Zeg maar universeel moet zijn dan dat dat nu is, want nu denk ik dat dat vaak afhangt van de universiteit zelf in hoeverre dat ze dat aanbieden en hoe precies en zo. Terwijl dat ik vind dat dat eigenlijk geen verschil zou mogen maken en dat iemand in elke universiteit daar evenveel recht op zou moeten hebben.”

(Student, vrouwelijk)

3.2.5.4 Onderwijsinstellingen

Drie studenten met en negen studenten zonder functiebeperking vermeldden spontaan dat ze de indruk hadden dat hun specifieke onderwijsinstelling positief staat ten opzichte van redelijke aanpassingen en studenten met functiebeperking. Dit omwille van het aanbieden van sociaal gerichte opleidingen (humane wetenschappen) of omwille van het opnemen van individuele aandacht voor de studenten, vrijheid en humanisme in de identiteit en visietekst van de instelling.

Een student met functiebeperking vermeldde dat er in een onderwijsinstelling nog een aantal vooroordelen leefden:

“Ik ging daar informeren voor office management te studeren en ze zeiden “Ja, je zou toch beter gewoon sociaal werk doen”. Awel ja, dat was dus iets waarvan we zeiden dus ja, als je al niet iemand zijn keuze kan respecteren en hem in feite al in een bepaald hoekje draait van sociaal werk of sociaal weet ik wat. Dat die mensen heel sociaal zijn, dat die mensen veel begrip zouden hebben of dat dat in bedrijfscontext minder zou zijn. Wel ja, dan zeg, ja, dan moet je daar niet aan beginnen al, hé, op zich.”

(Student met visuele functiebeperking, mannelijk)

Met betrekking tot de overrepresentatie van deelnemende studenten vanuit de humane wetenschappen, doet dit citaat de vraag rijzen of sociaal georiënteerde richtingen eventueel toch vaker gekozen werden door studenten met functiebeperking omdat ze op meer begrip hoopten te kunnen rekenen binnen die studierichtingen. De ervaringen worden niet per specifieke onderwijsinstelling weergegeven om de anonimiteit van de deelnemende studenten te garanderen.

C. Samengevat

Deelnemende studenten in dit onderzoek schatten vooral dyslexie, communicatiebeperkingen, concentratiestoornissen en chronische ziekte in als veelvoorkomend bij hun medestudenten. Deze inschatting komt redelijk goed overeen met de gegevens die bekomen werden over het voorkomen van de verschillende functiebeperkingen onder de kwantitatief bevraagde studenten. In de interviews reflecteerden studenten ook spontaan over de (on)zichtbaarheid van sommige functiebeperkingen en redelijke aanpassingen, waardoor hun perceptie van het voorkomen van functiebeperkingen in hun leeromgeving eventueel beïnvloed zou kunnen worden.

Informatiekanalen die door studenten in dit onderzoek werden aangehaald om meer te weten te komen over redelijke aanpassingen, waren (overeenkomstig met wat de studentenbegeleiders aangaven) vooral de studentenbegeleiders zelf of de website van de onderwijsinstelling. Andere aangehaalde informatiebronnen waren een infodag van de onderwijsinstelling, een informatiebundel bij aanvang van het academiejaar en navraag bij inschrijving. Een aantal studenten werd doorverwezen door medestudenten en docenten die op de hoogte waren.

Deelnemende studenten gaven zowel in de kwantitatieve als in de kwantitatieve bevraging het bekomen van redelijke aanpassingen aan als belangrijkste reden om aan disclosure te doen. Wanneer we het verband leggen met de studentenbegeleiders die in focusgroepen aangaven vooral drukte te ervaren bij late aanvragen van redelijke aanpassingen vlak voor de examenperiodes, begrijpen we zo de oorzaak daarvan. Een andere belangrijke reden die werd aangehaald om aan disclosure te doen, was het bekomen van begrip. Deze werd vooral aangehaald door studenten met zichtbare functiebeperkingen of redelijke aanpassingen en gebruikt als middel om sociale problemen te vermijden die door onbegrip zouden kunnen ontstaan. Dezelfde sociale problemen werden aangehaald als belangrijkste reden om niet aan disclosure te doen. Andere aangehaalde redenen om niet aan disclosure te doen die werden beschreven, waren pragmatisch (de student ziet niet genoeg voordeel in de RA om de moeite te doen om ze aan te vragen) en psychologisch (de student heeft het nog moeilijk met het aanvaarden van zijn/haar functiebeperking of de confrontatie is te pijnlijk) van aard. Uit de kwantitatieve bevraging bleek dat deelnemende studenten met concentratiestoornissen, stemmingsstoornissen, chronische ziekte, angststoornissen, motorische functiebeperking en auditieve functiebeperking vaker niet dan wel aan disclosure deden. Deelnemende studenten met dyslexie, communicatiestoornissen, andere functiebeperkingen, dyscalculie, meervoudige functiebeperkingen en gedragsstoornissen deden dan weer vaker wel dan niet aan disclosure.

Alle deelnemende studenten in dit onderzoek startten de procedure in contact met de studentenbegeleider, waar ze zelf op af gestapt waren of naar doorverwezen werden door medestudenten, medewerkers bij inschrijving, of docenten. Ze werden verwacht hun functiebeperking “aan te tonen” aan de hand van een attest uitgeschreven door een bevoegd persoon alvorens redelijke aanpassingen te kunnen verkrijgen. Eén persoon was hierop een uitzondering, doordat hij een onbekende functiebeperking had, waar geen diagnose voor was. Deze was echter wel duidelijk zichtbaar. De manier waarop te werk gegaan wordt, varieerde sterk.

De professional die een attest diende voor te schrijven stond niet vast en was volgens een aantal geïnterviewde studenten betwistbaar. Het proces om erkenning te krijgen werd stressvol en belastend ervaren doordat ze omslachtig is en er soms onduidelikheden zijn. Als illustratie van de variabiliteit van de voorwaarden, halen we een geïnterviewde student aan die in een nieuwe onderwijsinstelling geen redelijke aanpassingen kon verkrijgen omdat haar functiebeperking in de nieuwe onderwijsinstelling nog niet op een lijst stond waarin specifieke functiebeperkingen gekoppeld werden aan het recht op bepaalde redelijke aanpassingen.

Qua beleving van de procedure in zijn geheel kunnen we uit de interviews afleiden dat een systematische, efficiënte en duidelijke procedure de beleving van de geïnterviewde studenten positief kleurde, doordat de belasting en dus ook stress die bij het in orde brengen van de aanvraag beleefd wordt, verminderd wordt. Dit punt is zo belangrijk dat het voor één student zelfs een ervaren gebrek aan inspraak kon compenseren. Wanneer de procedure onduidelijker was of de geïnterviewde student zelf meer dingen moest regelen, was een warm en ondersteunend contact met de studentenbegeleider zeer belangrijk, waarbij individuele aandacht en betrokkenheid voor veel geruststelling konden zorgen in een voor de student stressvolle en belastende situatie. Geïnterviewde studenten die het gevoel hadden altijd terecht te kunnen bij hun studentenbegeleider, ervoeren de procedure positiever. Dit heeft ook implicaties naar de fysieke aanwezigheid en werkbelasting van de studentenbegeleider toe. Verder lijkt het in de ervaring van de deelnemende studenten ook cruciaal dat de studentenbegeleider instaat voor de communicatie met docenten en verantwoordelijkheid opneemt voor de uitvoer van de redelijke aanpassingen door de docenten.

Volgens bevroegde studenten werd er weinig aan formele evaluatie gedaan van de effectiviteit van redelijke aanpassingen. Er werd in de interviews echter aangehaald dat dit vaak informeel gebeurt in persoonlijk contact of impliciet gebeurt, doordat de studenten opnieuw moesten aangeven welke redelijke aanpassingen ze wensten. De meningen over de noodzaak aan evaluatie waren verdeeld: er werd aangehaald dat het een voordeel kon opleveren bij een voor de onderwijsinstelling “nieuwe” functiebeperking en doordat het de studentenbegeleider in staat stelt om snel problemen op te lossen en te leren uit fouten, maar langs de andere kant gaf een student de voorkeur aan het investeren van de beperkte tijd en energie van de studentenbegeleider in een vlotte praktische uitvoering van de redelijke aanpassingen.

De meeste studenten in dit onderzoek gaven aan inspraak te hebben gehad in de procedure om redelijke aanpassingen te verkrijgen. In de interviews gaven twee studenten echter aan dat ze zich hiervoor echter erg assertief moesten opstellen en sterke argumenten moesten aanhalen. Drie geïnterviewde studenten ervoeren geen inspraak doordat de procedure te gestandaardiseerd was.

Communicatie werd in de interviews aangehaald als belangrijkste voorwaarde voor een goede uitvoer van redelijke aanpassingen. Dit in combinatie met de problemen in interne communicatie die studentenbegeleiders eerder aangaven, vormt een groot pijnpunt. Een aantal studenten had inderdaad de indruk dat docenten niet genoeg op de hoogte waren van redelijke aanpassingen of een negatieve houding hadden ten opzichte van studenten met functiebeperking ten gevolge van onbegrip en veel deelnemende studenten hadden geen inzicht in de manier waarop hun gegevens intern gecommuniceerd werden.

Andere hindernissen die werden aangehaald door studenten waren een gebrek aan praktische mogelijkheden, de beperkte beschikbaarheid van zowel studentenbegeleiders als docenten en een te weinig op het individu afgestemde procedure.

Vooraf tijdens de interviews werd de kwaliteit van de contacten van studenten met derden betrokken in de uitvoer van redelijke aanpassingen nagegaan. Ten opzichte van studentenbegeleiders werd vastgesteld dat studenten zich tevreden uitten wanneer de studentenbegeleider snelle hulp kon bieden en als vast aanspreekpunt ervaren werd dat ook individuele aandacht kon voorzien. Problemen die aangehaald werden, waren een gebrek aan kennis van de procedure (wat leidde tot inconsistente informatie en procedures), een gebrek aan betrokkenheid bij de studenten, tijdsgebrek van de studentenbegeleider en het geven van te veel verantwoordelijkheid aan de student zelf.

Deelnemende studenten vermeldde (net als alle andere bevroegde actoren) een sterke variatie in de attitude van betrokken docenten. Een aantal geïnterviewde studenten had uitgesproken negatieve ervaringen in het contact met docenten. Meer verspreiding van kennis en communicatie naar de docenten toe zou voor een verbetering in negatieve attitudes of vooroordelen kunnen zorgen.

Deelnemende studenten zonder functiebeperking rapporteerden in de kwantitatieve bevroeging meer spot en negatievere attitudes bij studenten dan bevroegde studenten met een functiebeperking ervoeren. Sociale problemen vormden voor alle partijen echter een belangrijk argument tegen disclosure. In de interviews werd door studenten zonder functiebeperking uitgelegd dat spot en uitsluiting plaatsvindt ten gevolge van een schrikreactie op de afwijking van een bepaalde persoon van de norm. Ze beschreven een aanpassingsperiode waarin gewend moet worden aan de afwijking, waarna de functiebeperking ingeburgerd is en er aandacht kan zijn voor de persoonlijkheid van de student met een functiebeperking. Er werd aangehaald dat het niet de bedoeling was om de betrokken student te kwetsen, wat het minder ervaren van negatieve attitudes door studenten met een functiebeperking kan verklaren. Wanneer er toch negatieve ervaringen werden opgedaan in het contact met medestudenten, vertelden geïnterviewde studenten met een functiebeperking dat het vooral onrechtstreekse aanvallen betrof, zoals jaloezie vanwege redelijke aanpassingen of het in twijfel trekken van de functiebeperking wanneer die niet zichtbaar aanwezig is.

Alle deelnemende studenten stonden positief ten opzichte van redelijke aanpassingen. Problemen die signaleerd werden in de interviews, waren dat er te weinig functiebeperkingen zichtbaar zijn in het onderwijs, waardoor vooroordelen kunnen blijven bestaan en er te weinig bewustzijn is van medestudenten met een functiebeperking. Andere bezorgdheden die werden gecommuniceerd waren onder andere een elitaire houding van onderwijsinstellingen, een onaangepaste arbeidsmarkt, een overbelasting van docenten en docenten die niet voldoende op de hoogte waren en een gebrek aan (zowel praktische als financiële) middelen. Algemene sensibilisatie werd aangehaald als belangrijk agendapunt. Verder pleitte een aantal studenten ook voor een uniformer systeem van toekenning van redelijke aanpassingen tussen onderwijsinstellingen, zodat er minder verschillen tussen onderwijsinstellingen mogelijk zijn.

3.3 Docenten

A. Kwantitatieve resultaten

In dit deel bespreken we de kwantitatieve resultaten voor de derde actor, met name de docenten. De resultaten worden besproken volgens de verschillende relevante thema's.

In het kader van deze vragenlijst voor docenten vermelden we nogmaals dat deze studie vorm kreeg in een exploratief karakter en dat er geen steekproefkader bestaat voor de populatie van docenten in de Vlaamse hoger onderwijsinstellingen. We beoogden een vragenlijst met spontane respons waardoor er ook ongelijke verdelingen kunnen ontstaan tussen verschillende onderwijsinstellingen.

Procedure online vragenlijst

Als tweede stap in de systematische analyse van het inclusief hoger onderwijs inventariseerden we de verschillende perspectieven op de vier vooropgestelde thema's via een online vragenlijst voor docenten⁴². De vragenlijst voor docenten (zie Bijlage 4) bestond uit de volgende thema's: (1) achtergrondkenmerken docenten, (2) het profiel van de student met functie-uitval, (3) procedures in verband met de aanvraag tot ondersteuning, (4) het aanbod en gebruik van basisvoorzieningen en redelijke aanpassingen, (5) professionalisering in het kader van studeren met een functiebeperking en (6) de evolutie van het aantal studenten in het hoger onderwijs.

Deze vragenlijst werd ontwikkeld door het onderzoeksteam in samenwerking met de stuurgroep. De vragenlijst werd in maart - september 2014 via Qualtrics⁴³ verspreid naar de aanspreekpunten (SIHO ⁴⁴) voor studenten met een functiebeperking per onderwijsinstelling, die op hun beurt de vragenlijst verspreidden naar docenten via een mailing of via de elektronische leeromgeving. Alle Vlaamse hoger onderwijsinstellingen werden hierbij betrokken.

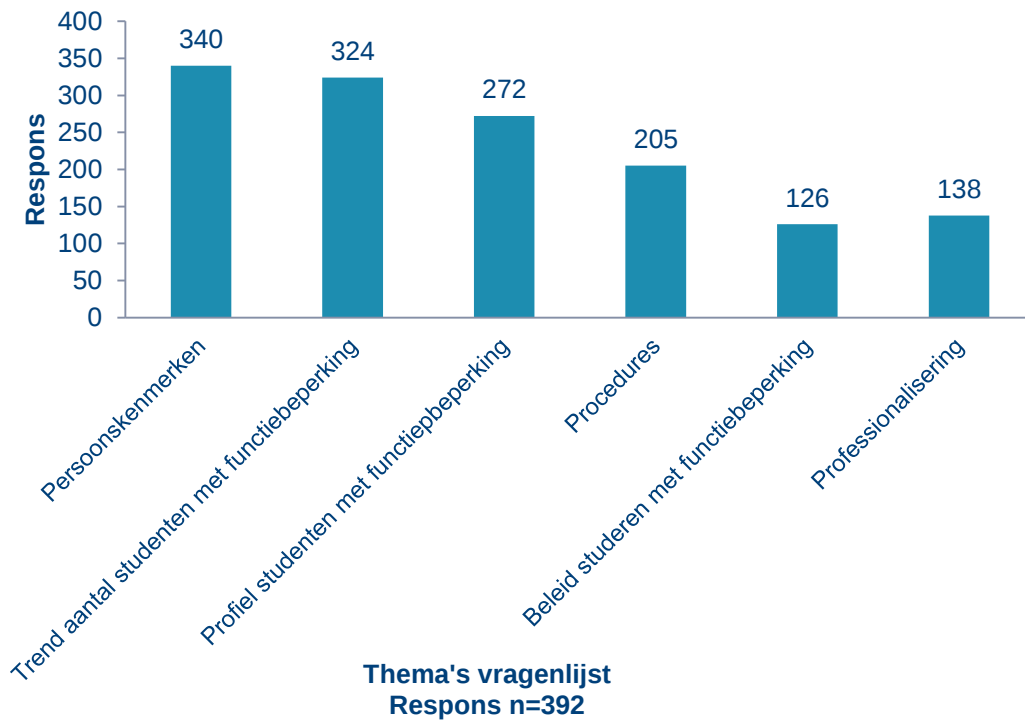
⁴² Docenten staat hier als overkoepelende term voor zelfstandig academisch personeel, docenten, lectoren, praktijkassistenten en onderwijsassistenten.

⁴³ Qualtrics is webgebaseerde survey-software waarmee eenvoudig vragenlijsten online ontworpen en afgenomen kunnen worden.

⁴⁴ Aanspreekpunten zijn te raadplegen op www.siho.be.

Respons

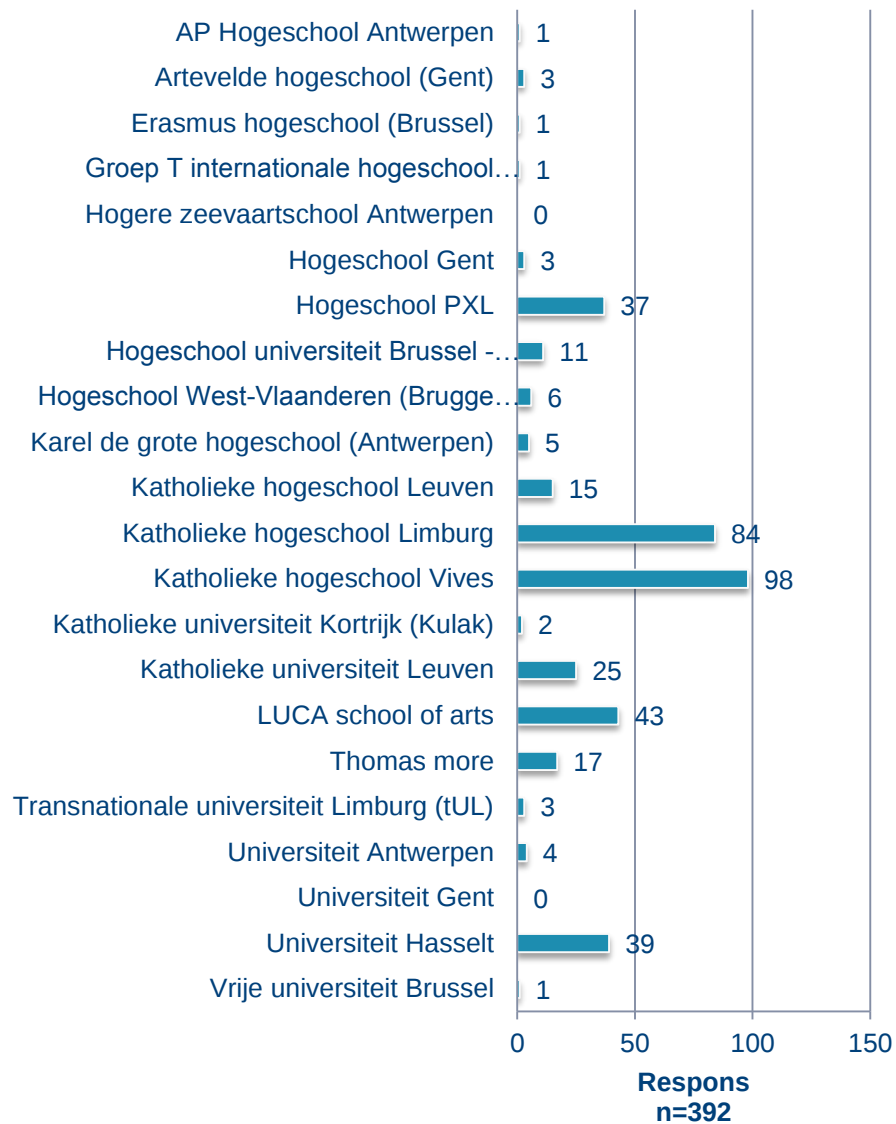
In totaal vulden 392 docenten de vragenlijst in. In Figuur 71 wordt de respons per thema weergegeven. De respons neemt af met het verloop van de vragenlijst.



Figuur 71. Respons per thema - docenten

Deelname per onderwijsinstelling

De meerderheid van de docenten die de vragenlijst hebben ingevuld, kwam uit Vives (n=98; 25%), gevolgd door de Katholieke Hogeschool Limburg (n=84; 21%). Niet-responderende instellingen kregen achtereenvolgens in juni twee e-mails als geheugensteuntje toegestuurd (naar de aanspreekpunten voor studeren met een functiebeperking). Ter verhoging van de respons werd er in september nogmaals één email verzonden ter herinnering. De spreiding van deelname per onderwijsinstelling wordt afgebeeld in Figuur 72.



Figuur 72. Spreiding instellingen hoger onderwijs- docenten

We beschrijven de resultaten per thema. We beginnen met de achtergrondkenmerken van de docenten. Het tweede thema dat aan bod zal komen is het profiel van de studenten met functiebeperking, waarin we kijken naar studenten die zich registreerden (bekend) binnen de onderwijsinstelling evenals naar studenten die zich niet registreerden (onbekend). Het derde thema handelt over de procedure tot aanvraag van ondersteuning. Het vierde thema is het aanbod en gebruik van ondersteuning waarbij we kijken naar beleid en redelijke aanpassingen. Het vijfde thema behandelt de professionalisering van docenten in verband met studeren met een functiebeperking. Het laatste en zesde thema gaat over de evolutie van het aantal studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs.

3.3.1 Achtergrondkenmerken docenten

3.3.1.1 Geslacht en leeftijd

Er hebben 241 vrouwen (62%) en 150 mannen (38%) deelgenomen aan de bevraging voor docenten; één persoon vulde deze gegevens niet in. De leeftijd van de deelnemende docenten varieert van 23 tot 66 jaar. De mediane leeftijd van de deelnemende docenten is 43 jaar (zie Tabel 40).

Tabel 40 Geboortejahr docenten

	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Wat is uw geboortejahr?	1948	1991	1970	10.769

¹n=391

3.3.1.2 Diploma

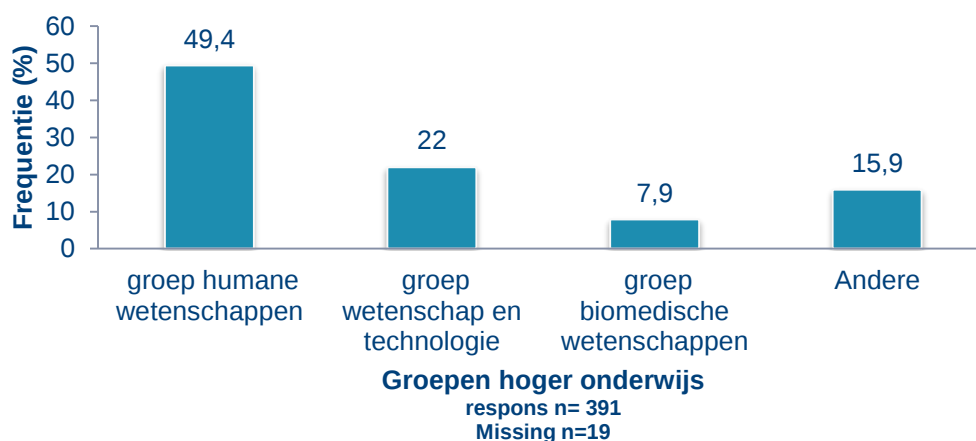
De meerderheid van de deelnemende docenten had een diploma hoger onderwijs binnen een academische opleiding (n=287; 73%) tegenover 85 docenten (21%) die beschikten over een diploma hoger onderwijs binnen een professionele opleiding (zie Tabel 41).

Tabel 41 Opleiding hoger onderwijs

Opleidingsniveau	Frequency	Percent (%)
Hoger onderwijs professionele opleiding	85	21.7
Hoger onderwijs academische opleiding	287	73.4

N=391, missing= 19

De groep van docenten die deze vragenlijst heeft ingevuld was voornamelijk tewerkgesteld in de groep humane wetenschappen (n=193; 49%), daarop volgt de groep wetenschap en technologie (n=86; 22%) en de groep van biomedische wetenschappen (n=31; 8%). Wanneer er werd aangegeven dat ze tot een "andere" onderwijsgroep behoren, ging dit vooral over de opleidingen kunst (beeldende, vrije en audiovisuele) of muziek (zie Figuur 73). Negentien docenten vulden hier geen antwoord in.



Figuur 73. Opleiding hoger onderwijs - docenten

In de vragenlijst werd ook gepeild naar het hoogst behaalde diploma. In de resultaten zien we dat de meerderheid beschikte over een masterdiploma (60%), gevolgd door een groep van 85 docenten (18%) die een bachelorsdiploma behaalden. We zien ook dat er een groep van docenten (11%) een doctoraatsdiploma had (zie Tabel 42).

Tabel 42 Opleidingsvorm docenten

Opleidingsvorm	Frequentie ²	Percent (%)
Bachelor	85	18.3
Master	277	59.6
Banaba	17	3.7
Manama	34	7.3
Doctoraat	52	11.2

Noot. n=391

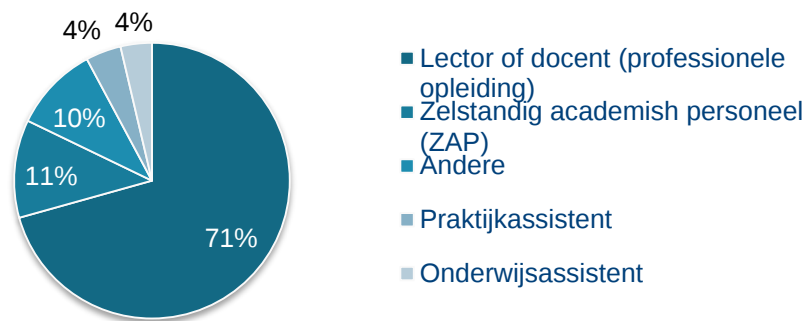
Uit de resultaten blijkt dat 255 docenten (69%) een specifieke lerarenopleiding volgden en dat 13 docenten (3%) nog bezig waren met het vervolledigen van deze opleiding, zoals geïllustreerd in Figuur 74.



Figuur 74. Specifieke lerarenopleiding

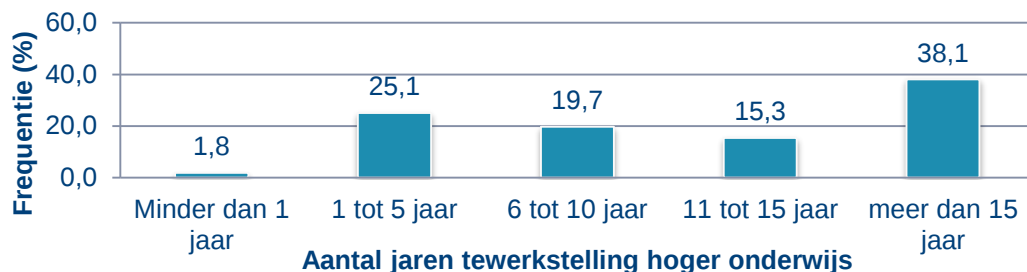
3.3.1.3 Werkervaring

Van de docenten die deelnamen aan deze bevraging, was de meerderheid (n= 289; 71%) tewerkgesteld als een lector of docent in een professionele opleiding. Elf procent (n= 47) was zelfstandig academisch personeel. Wanneer men aangaf dan men behoorde tot een andere groep, behoorden zes docenten (1.5%) tot de groep van ATP⁴⁵, waren er acht doctoraatsstudenten (2%) en één beleidsmedewerker (zie Figuur 75).



Figuur 75. Functie docenten

De meerderheid van de deelnemers was meer dan 15 jaar tewerkgesteld in het hoger onderwijs (n=149; 38%) terwijl een vierde (n=98; 25%) van de deelnemers tussen de één en de vijf jaar tewerkgesteld was in het hoger onderwijs (zie Figuur 76). Een kleine groep (n=7; 1,8%) was minder dan één jaar tewerkgesteld in het hoger onderwijs.

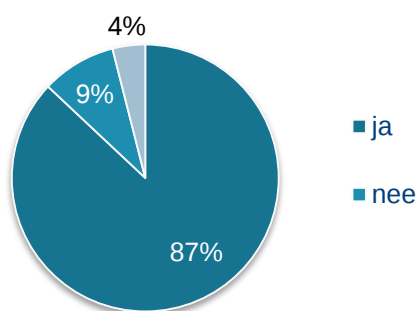


Figuur 76. Tewerkstelling hoger onderwijs docenten

3.3.2 Profiel studenten met een functiebeperking

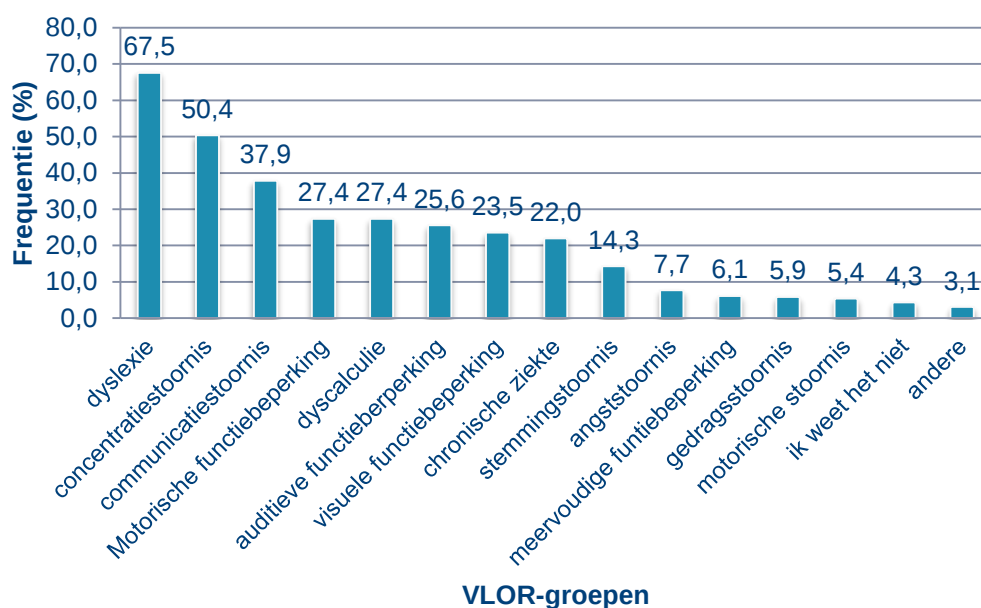
De meerderheid van de docenten (n=308; 87%) had al ooit lesgegeven of gaf les aan studenten met een functiebeperking. Een kleine groep van docenten (n=32; 9%) gaf aan dat ze nooit les gaven of op het moment van bevraging geen les gaven aan studenten met een functiebeperking en 14 docenten (4%) wisten het niet (zie Figuur 77).

⁴⁵ Assisterend Technisch Personeel



Figuur 77. Doceren aan student(en) met een functiebeperking

De ondervraagde docenten gaven aan dat de student(en) met een functiebeperking waaraan ze les gaven of geven vooral uit de groep van studenten met dyslexie kwamen (n=264; 67%). De tweede grootste groep bleek de groep van studenten met een concentratiestoornis te zijn (n=197, 50%) gevolgd door studenten met een communicatiestoornis (n= 148; 38%). Volgens de docenten komen studenten met een meervoudige functiebeperking (6%), een gedragsstoornis (6%) en een motorische stoornis (5%) slechts weinig voor (zie Figuur 78).



Figuur 78. Spreiding VLOR-groepen volgens docenten

Daarnaast werd gevraagd om een inschatting te geven van het voorkomen van de verschillende VLOR-groepen in de totale studentenpopulatie. Daar stelden we vast dat studenten met dyslexie het vaakst voorkwamen volgens de docenten (n=102; 26%) en dat studenten met dyscalculie (n=80; 20%) en studenten met een communicatiestoornis regelmatig voorkwamen (n=71; 18%) (zie Tabel 43).

Tabel 43 Voorkomen verschillende VLOR groepen - docenten

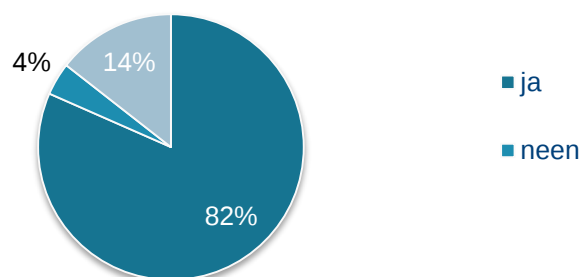
Antwoordcategorie	Komt nooit voor (%)	Komt soms voor (%)	ik weet niet het (%)	Komt regelmatig voor (%)	Komt vaak voor (%)
Motorische functiebeperking	10.5	53.5	14.6	4.1	0.3
Auditieve functiebeperking	13.8	46.5	19.9	2.3	0.3
Visuele functiebeperking	13.6	47.1	19.2	2.6	0.5
Chronische ziekte	5.9	45	26.6	5.1	0.3
Concentratiestoornis	1.0	25.1	9.7	38.6	8.4
Gedragstoornis	7.2	26.3	40.2	8.4	0.8
Communicatiestoornis	3.6	36.3	20.7	18.2	4.1
Motorische stoornis	9.5	28.1	40.4	4.3	0.5
Angststoornis	4.3	31.2	40.2	5.9	1.3
Stemmingsstoornis	2.3	36.6	29.4	13.3	1.3
Meervoudige functiebeperking	11.0	24.3	43	4.3	0.3
Dyscalculie	3.1	29.7	22.3	20.5	7.4
Dyslexie	0.5	15.9	4.9	35.5	26.1
Andere	10.5	5.6	65.7	0.5	0.5

N=324

Een motorische functiebeperking kwam volgens 53 procent van de docenten slechts soms voor en ook een auditieve en visuele functiebeperking bleken volgens de deelnemende docenten niet vaak voor te komen (46%; 47%). We zagen dat ongeveer 40 procent van de docenten niet wisten of er studenten waren met een gedragstoornis, een motorische stoornis of een angststoornis. Wanneer er gepeild werd naar “andere” functiebeperkingen, kwamen de volgende antwoorden naar voren: “Afasie”, “borderline persoonlijkheidsstoornis”, “dysorthografie”, “fibromyalgie” en “selectief mutisme”.

3.3.2.1 Disclosure

De meerderheid van de docenten (n=226; 82%) vermoedde dat er studenten zijn met een functiebeperking die onbekend blijven voor de onderwijsinstelling, tegenover elf docenten (n=11;4%) die dachten dat dit niet gebeurde (zie Figuur 79).

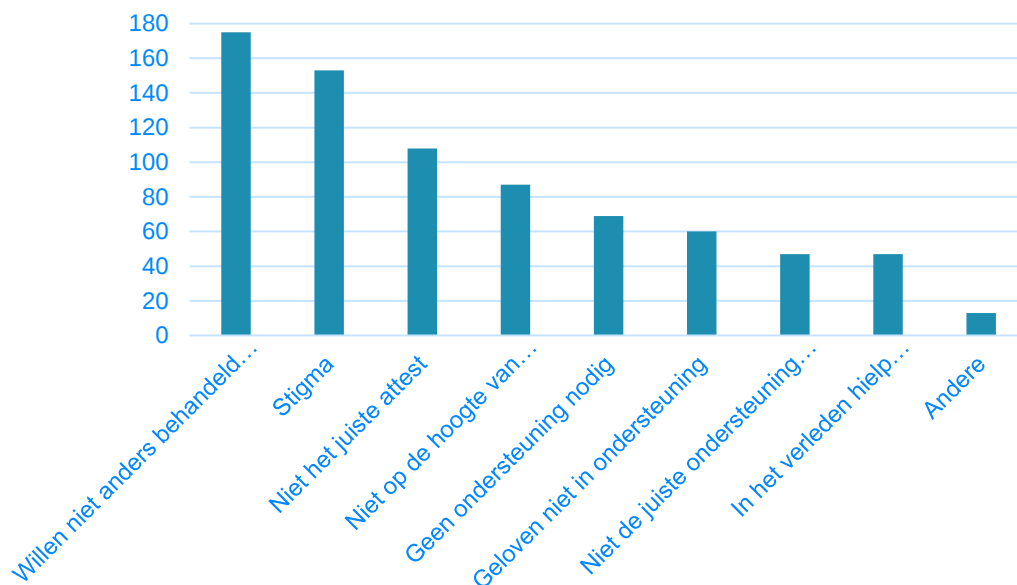


Figuur 79. Disclosure volgens docenten

Er werd gevraagd aan de docenten of disclosure een impact heeft op het werk van een docent. De grootste groep (n=101; 38%) gaf aan dat dit geen enkele impact heeft en 83 (n=83; 31%) docenten wisten het antwoord niet op de deze vraag.

De overige 81 docenten (n=81; 30%) gaven aan dat dit wel een impact heeft en schrijven daarbij de volgende redenen: *“Indien belangrijke informatie niet voor handen is i.v.m. de invloed die de beperking heeft op het functioneren tijdens een stage of bij teamwork. Dit is niet alleen confronterend voor de student, maar ook voor de stagementor (bedrijf) en stagebegeleider (hogeschool). Indien de student een dossier indient wordt de betrokken docent voldoende informatie meegegeven om een goede (aangepaste) stageplaats te zoeken, en is er speciale aandacht tijdens het teamgebeuren. “*, *“Als de docent weet welke beperkingen voorkomen, kan daarop geanticipeerd worden, vooral wanneer het om niet-fysieke beperkingen gaat (bijv. gedragsstoornissen of stemmingsstoornissen). Zo niet kan er, zonder kans op anticiperen, een moeilijke situatie ontstaan”, “Als je hier niet van op de hoogte bent ga je de student benaderen vanuit hetzelfde referentiekader als de anderen. Je kan geen rekening houden met een beperking waardoor ‘ fouten’ van die student als storend of ongepast worden ervaren, omwille het niet kennen van de beperking “*, *“Er kan niet adequaat gehandeld worden om ervoor te zorgen dat de student in kwestie de nodige competenties kan behalen” en “Indien dergelijke leerlingen zich zouden registreren kunnen we als docent beter inspelen op de behoeften en noden van iedere student. We kunnen een beter onderwijs op maat toepassen. Dit leidt tot meer voldoening bij zowel student als docent”*.

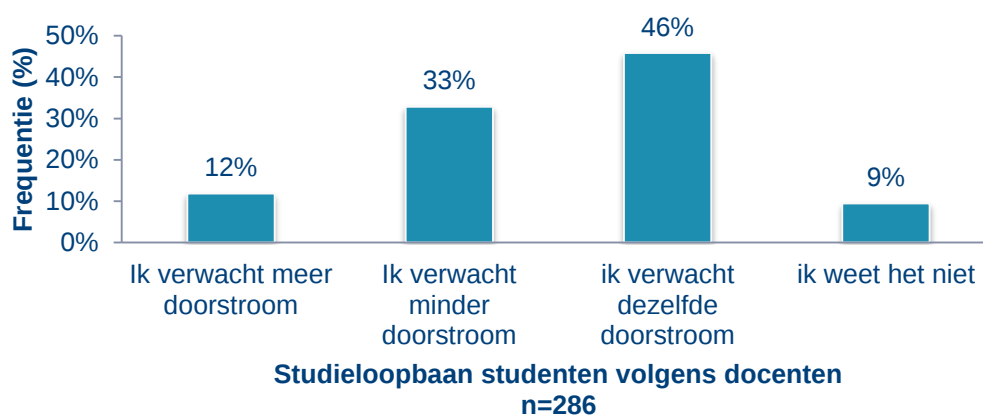
De meerderheid van de docenten (n=175; 78%) vermoedde dat studenten zich niet bekend maken omdat ze niet anders behandeld willen worden (zie Figuur 80).



Figuur 80. Reden onbekend blijven studenten met een functiebeperking volgens docenten

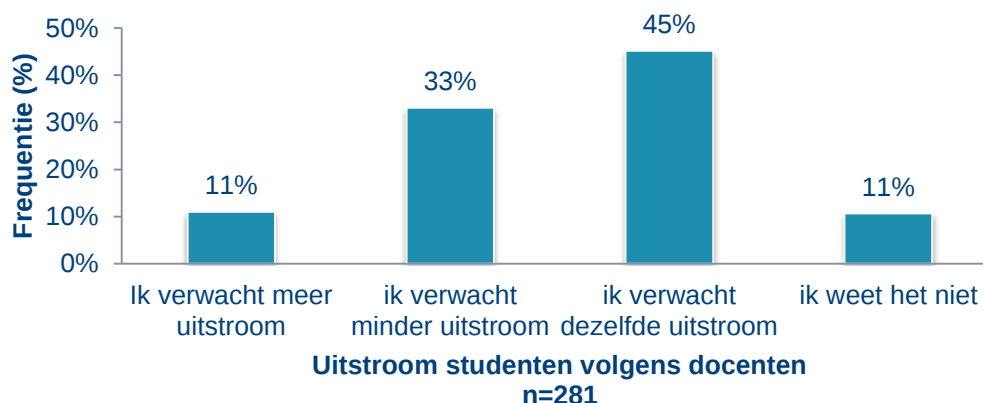
3.3.2.2 Studieloopbaan

De meerderheid (n=131; 46%) van de docenten verwachtte dezelfde doorstroom van studenten met een functiebeperking als van studenten zonder een functiebeperking. Ongeveer een derde van de docenten (n=94, 33%) verwachtte echter minder doorstroom. Twaalf procent van de docenten (n=34; 12%) verwachtte meer doorstroom van studenten met een functiebeperking in vergelijking met de groep van studenten zonder een functiebeperking (zie Figuur 81).



Figuur 81. Studieloopbaan studenten met een functiebeperking - docenten

Ook in verband met de uitstroom van studenten met een functiebeperking (zie Figuur 82) verwachtte de meerderheid (n=127; 45%) hetzelfde van studenten met een functiebeperking als van de andere studenten tegenover 93 (33%) docenten die minder uitstroom verwachtten.



Figuur 82. Uitstroom studenten - docenten

3.3.2.3 Visie op studenten met een functiebeperking

In de vragenlijst werden de docenten bevraagd in verband met hun visie op studeren met een functiebeperking. Er werden hen enkele ervaringen voorgelegd die ze moesten beoordelen naar de mate waarin deze wel of niet voorkwamen in hun situatie.

We stelden vast dat docenten het vaakst aangeven dat het *nooit gebeurt* dat er een negatieve opmerking gemaakt wordt over studenten met een functiebeperking door zichzelf (modus = 1) en door andere docenten (modus=1) (zie Tabel 44). Wel geven ze aan dat het *wel eens gebeurt* dat er gespot wordt met studenten met een functiebeperking door andere docenten (modus = 2). Verder zien we dat ze het vaakst aanduiden dat het *regelmatig voorkomt* dat ze respectvol spreken over studenten met een functiebeperking (modus = 3).

Tabel 44 Visie op studenten met functiebeperking – docenten

Stelling	Mezelf (Modus)	Andere docenten (Modus)
Er wordt al eens een negatieve opmerking gemaakt	1	1
Er wordt al eens gespot	1	2
Er wordt regelmatig respectvol gesproken	3	3

Noot. N=392

Antwoord categorie "1"= Dit is nog nooit gebeurd, "2"= Dit is al eens gebeurd, "3" = Dit gebeurt regelmatig,

Docenten zijn het vaakst *niet akkoord* met de stelling dat studenten met een functiebeperking worden gezien als "speciaal" door docenten (modus 2) en door andere studenten (modus = 2). Dit zien we eveneens voor de stelling dat studenten met een functiebeperking gezien worden als aanstellers. Docenten zijn het vaakst akkoord met de stelling dat studenten met een functiebeperking gezien worden als "normaal" en als personen met een "hulpvraag" door zowel docenten (modus = 4) als door studenten (modus = 4) (zie Tabel 45).

Tabel 45 Visie op studenten met een functiebeperking - stellingen door docenten

Stelling akkoord	Mezelf en andere docenten (frequentie)	Studenten (frequentie)
Als speciaal gezien	2	2
Als normaal gezien	4	4
Als aanstellers gezien	2	2
Als personen met een hulpvraag	4	4

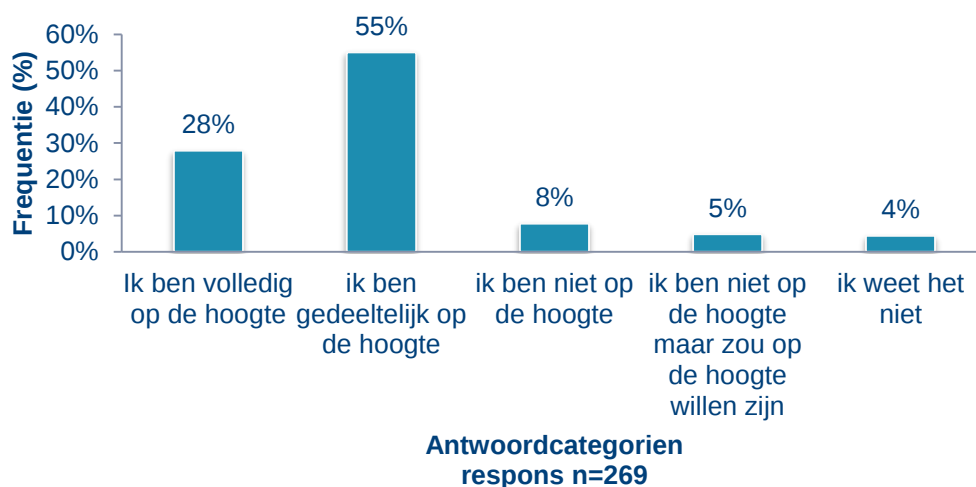
Noot. N=392

"1"=helemaal niet akkoord, "2" = niet akkoord, "3" = Geen mening, "4"= akkoord, "5"= helemaal akkoord

3.3.3 Procedure

Binnen het derde thema over de procedure voor de aanvraag van ondersteuning bespreken we de aanvraag voor ondersteuning, de manier waarop de informatieoverdracht plaatsvond en de ervaring die men als docent had met de procedure voor de aanvraag voor ondersteuning.

Er waren 75 docenten (28%) volledig op de hoogte van de procedure voor studenten om ondersteuning aan te vragen. De meerderheid van de docenten (n=148; 55%) was gedeeltelijk op de hoogte van deze procedure. Van de 269 docenten waren 21 docenten (8%) helemaal niet op de hoogte van de procedure en zouden 13 andere docenten (5%) die niet op de hoogte waren van de procedure hier wel van op de hoogte willen zijn (zie Figuur 83).



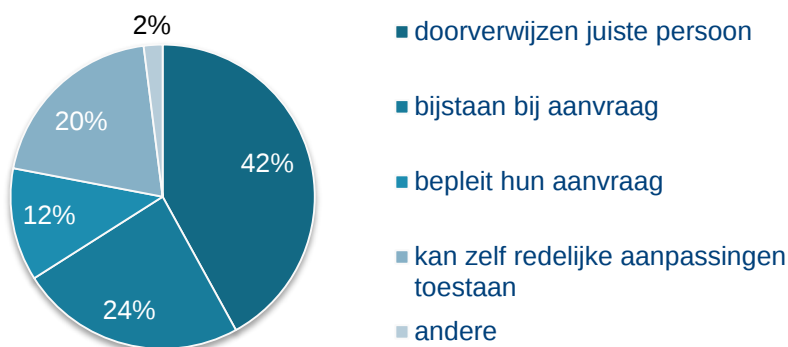
Figuur 83. Procedure - docenten

3.3.3.1 Initiatief procedure

Ongeveer de helft van de docenten (n=164; 45%) gaf aan dat de studenten terecht kunnen bij de dienst studentenbegeleiding als aanspreekpunt voor ondersteuning. Volgens 132 docenten (36%) is de studentenbegeleider het aanspreekpunt in verband met de aanvraag tot ondersteuning. Ongeveer zeven procent van de docenten (n=26) gaf aan dat docenten zelf soms het aanspreekpunt zijn. Verder kunnen studenten ook terecht bij de jaarverantwoordelijke (n=11; 3%) en werden er ook andere mogelijkheden opgegeven zoals: “coach functiebeperkingen”, “zorgcoördinator”, “ombudsdienst”, “onderwijscoördinator” en “trajectbegeleiding”.

Een groep van 130 docenten (48%) gaf aan dat ze nooit een aanspreekpunt zijn voor studenten met een functiebeperking tegenover 26 docenten (10%) die aandauiden dat ze een formeel aanspreekpunt zijn. Daarnaast gaven 113 docenten (42%) aan dat ze vaak wel een informeel aanspreekpunt zijn.

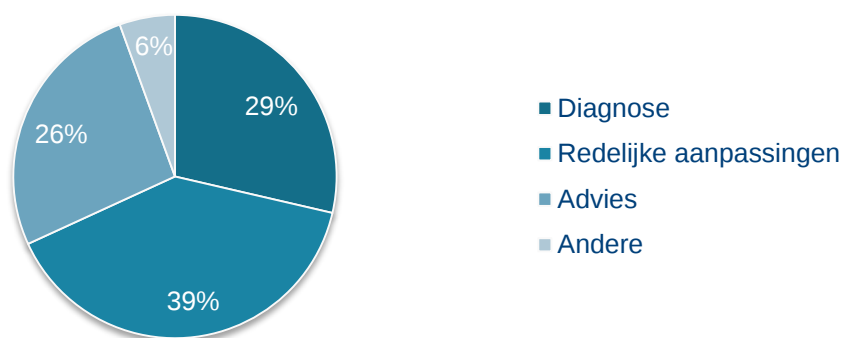
Wanneer zij dienst deden als aanspreekpunt, verwees de meerderheid van de docenten (n=84; 42%) de studenten door naar de juiste persoon in de procedure. Ongeveer een vierde van de docenten (n=12; 24%) stond de studenten bij tijdens hun aanvraag of bepleitte mee hun aanvraag (n=6; 12%). Een vijfde van de docenten (n=10; 20%) kon zelf redelijke aanpassingen toestaan of weigeren (zie Figuur 84).



Figuur 84. Docent aanspreekpunt ondersteuning

3.3.3.2 Informatieoverdracht redelijke aanpassingen

Volgens de meerderheid van de docenten (n=221; 39%) wordt er vooral informatie doorgegeven in verband met redelijke aanpassingen. Toch zien we dat volgens 160 docenten (29%) ook de diagnose wordt meegedeeld in de informatieoverdracht. Verder wordt er ook advies doorgegeven (n=147; 26%) en blijkt er ook nog andere informatie (n=31; 6%) door te stromen zoals "achtergrondinformatie" (zie Figuur 85).



Figuur 85. Informatieoverdracht docenten

Het grootste deel van de docenten (n=240; 34%) wenste informatie betreffende de redelijke aanpassingen tijdens de informatieoverdracht en wou ook graag advies ontvangen omtrent het omgaan met de student met functiebeperking (n=236; 33%).

Ongeveer een vierde van de docenten (n=188; 27%) wou ook graag de diagnose kennen en 45 docenten (6%) wilden graag andere informatie ontvangen zoals “achtergrondinformatie”, “wijze van examineren”. Er werd ook aan de docenten gevraagd wie hen die informatie doorgaf en dan kregen we de volgende twee antwoorden: “begeleider voor studenten met functiebeperking” en “begeleidingsdienst”.

Uit de member check kwam de bedenking dat het op valt hoeveel informatie men als docent wenst te krijgen in verband met studenten met een functiebeperking, zelfs tot en met de diagnose. Ze geeft aan dat hier toch voldoende rekening gehouden moet worden met de privacy van studenten.

De toegekende redelijke aanpassingen werden volgens 230 docenten (90%) ook meegedeeld aan de betrokken examentoezichers, onderwijs en praktijkassistenten. De informatie werd dan ook opnieuw doorgegeven door de “begeleider voor studenten met functiebeperking”, “begeleidingsdienst” en de “bevoegde docent”.

3.3.3.3 Evaluatie procedure

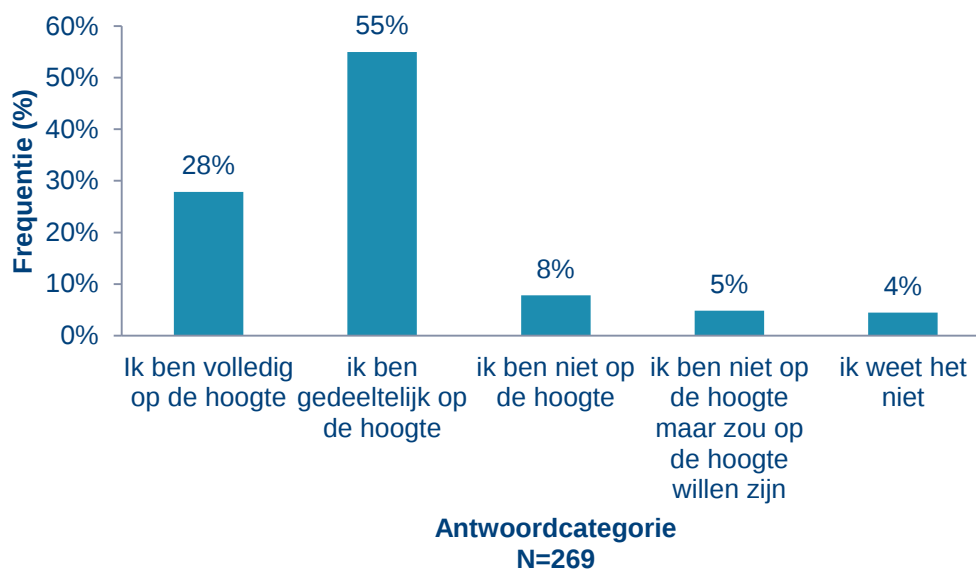
Volgens de meerderheid van de docenten (n=165; 65%) vindt er geen evaluatie plaats met de docent in verband met redelijke aanpassingen. Wanneer er geen evaluatie met de docent plaatsvindt wenste 14% (n=53) toch een evaluatiemoment omwille van bijvoorbeeld: *“als het een ernstige functiebeperking is, is regelmatig overleg noodzakelijk”, “bedenkingen, praktische problemen, extra uitleg”, “checken in welke mate dit invloed heeft op de slaagkansen, op de te meten competenties”, “correcte begeleiding naar de studenten toe” en “onderwijs op maat. Iedere student is anders. Het is belangrijk na te gaan in welke aanpassingen de student zich het best kan vinden. Hiervoor is het evalueren en revalueren van de aanpassingen belangrijk”*. We vroegen ook wie er betrokken zou moeten worden in de evaluatie volgens de docenten. De volgende antwoorden kwamen als voorbeeld naar voren: *“afdelingscommissie”, “alle betrokken docenten” en “docent, betrokken student, studie en studentenbegeleider, GON-begeleider”*.

3.3.4 Aanbod en gebruik basisvoorzieningen

Binnen het vierde thema bespreken we het algemeen beleid rond studeren met een functiebeperking. We bekijken de redelijke aanpassingen zelf door ons te concentreren op de toekenning van redelijke aanpassingen en het aanbod en gebruik. We sluiten af met de visie die bevraagde docenten hadden op ondersteuning voor studeren met een functiebeperking.

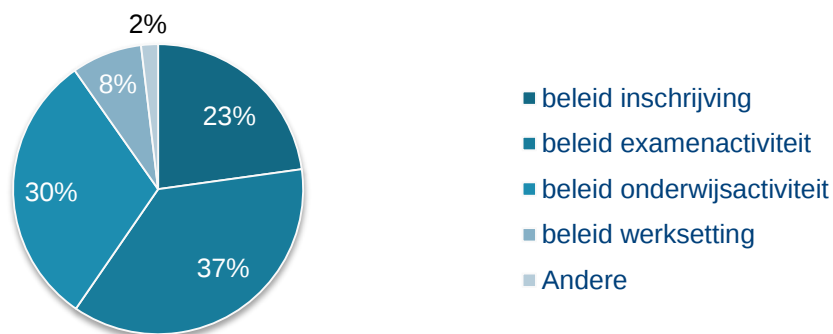
3.3.4.1 Algemeen beleid

De meerderheid van de docenten (n=148; 55%) was gedeeltelijk op de hoogte van het beleid van de onderwijsinstelling betreffende studeren met een functiebeperking. Een kleinere groep van 75 docenten (28%) was volledig op de hoogte van dit beleid. Een groep van 21 docenten (8%) was niet op de hoogte van dit beleid, waarvan 13% aangaf wel op de hoogte van dit beleid te willen zijn (zie Figuur 86).



Figuur 86. Beleid docenten

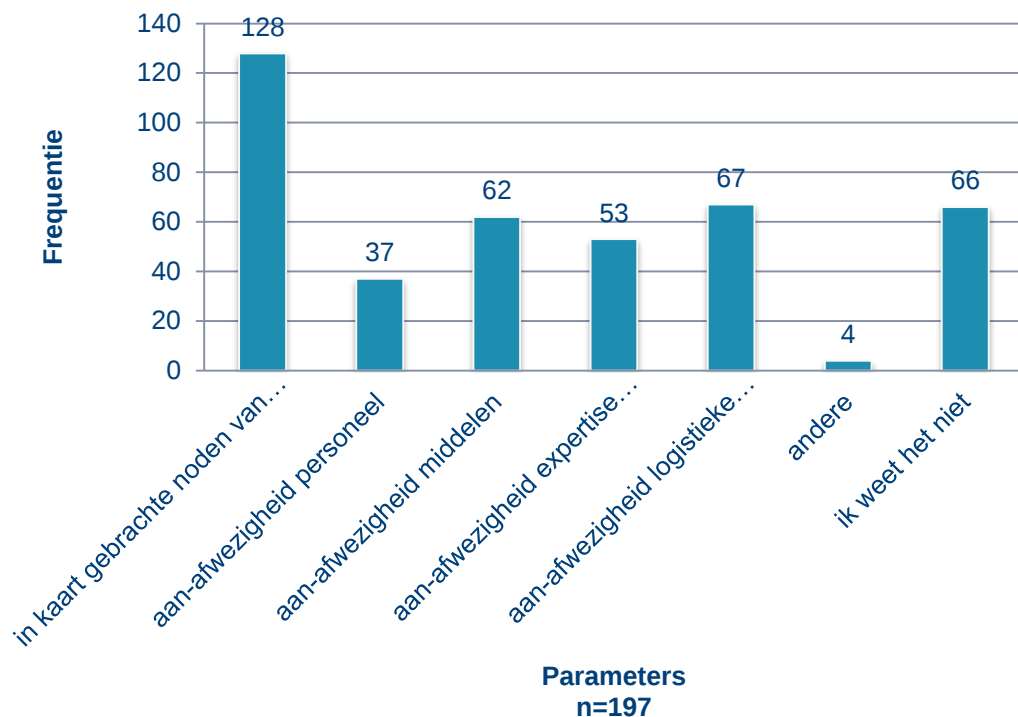
Volgens 145 docenten (23%) was er een beleid betreffende de inschrijving van studenten met een functiebeperking en volgens de meerderheid, 234 docenten (37%), was er een beleid aanwezig betreffende examenactiviteiten (zie Figuur 87). Volgens 195 docenten (30%) was er ook een beleid in functie van de onderwijsactiviteiten. Beleid rond de voorbereiding op de werksetting was er volgens 50 docenten (8%). Wanneer er werd aangegeven dat er nog ander beleid aanwezig was, betrof dat “aangepaste individuele begeleiding”, “beleid rond softwareprogramma’s”, “woonbeleid”.



Figuur 87. Aanwezigheid beleid - docenten

3.3.4.2 Beleid redelijke aanpassingen

De meerderheid van de docenten (n=128; 65%) was van mening dat de parameter “de noden van de studenten” belangrijk is bij het overwegen van een bepaalde redelijke aanpassing. De aan- of afwezigheid van logistieke mogelijkheden ter invulling van die redelijke aanpassing (n=67; 34%) en de aan- en afwezigheid van middelen (n=62; 31%) bleken eveneens belangrijke parameters volgens de docenten (zie Figuur 88).



Figuur 88. Parameters ter opname in het aanbod van redelijke aanpassingen

3.3.4.3 *Inspraak*

De meerderheid van de docenten (n=75; 38%) gaf aan dat ze inspraak hadden in de toekenning van redelijke aanpassingen. De tweede grootste groep (n=67; 34%) gaf aan niet te weten of ze inspraak hebben. Een andere groep van 55 (28%) docenten gaf aan dat ze geen inspraak hadden, terwijl 30 van hen (54%) aangeefde wel graag inspraak te willen hebben.

3.3.4.4 *Redelijke aanpassingen*

Van de 216 docenten gaf de meerderheid (n=216; 78%) aan dat er studenten waren die gebruik maken van een computer tijdens de lessen. Ook gaf een grote groep docenten aan dat ze al eens te maken kregen met studenten die beroep konden doen op extra toelichting tijdens of na de les (n=168; 61%) en dat er studenten waren die afwezig mogen zijn tijdens bepaalde onderwijsactiviteiten (n=168; 61%). Het gebruik van de computer tijdens de lessen werd door 94 procent van de docenten (n=259) gezien als een effectieve aanpassing, evenals extra overleg met de stage-coördinator (n=246; 89%) en alternatieve mogelijkheden om colleges in te halen (n=229; 83%) (zie Tabel 46).

Wanneer er gevraagd werd naar ervaren knelpunten in verband met de implementatie van redelijke aanpassingen, werden het meeste moeilijkheden aangeduid bij de redelijke aanpassingen waar studenten de mogelijkheid hebben om practica te volgen in plaats van ze uit te voeren (n=85; 31%) en bij de mogelijkheid tot afwezig zijn voor bepaalde onderwijsactiviteiten (n=60; 22%).

Tabel 46 Aanbod en gebruik redelijke aanpassingen volgens docenten

Redelijke aanpassingen onderwijspraktijk	Dit is al eens voorgekomen tijdens mijn onderwijsopdracht (%)	Ik vind dit een effectieve aanpassing (%)	knelpunt i.v.m. implementatie (%)
Gebruik van een computer tijdens de lessen	78	94	9
Extra toelichting door docenten tijdens/na de les	61	81	12
Afwezigheid onderwijsactiviteiten	61	61	22
Kopies van nota's van medestudenten	50	75	15
Gerichte plaatsbepaling in de les	47	81	9
Extra overleg met de stage coördinator	45	89	9
Aanpassing stageperiode	39	72	17
Alternatieve vormen van onderwijs	34	81	15
Toestemming om het hoorcollege op te nemen	33	83	14
Introductie van functie-uitval	32	77	10
Alternatieve mogelijkheid colleges inhalen	29	79	16
Toestemming om extra te bewegen	23	72	16
Schrijffassistentie/schrijftolk tijdens de les	23	73	16
Meervoudige taken opsplitsen in deeltaken	20	32	15
VGT tolk	16	79	15
Leesassistentie tijdens de les	12	65	16
Practica volgen i.p.v. uitvoeren	11	41	31

Redelijke evaluatie	aanpassingen	Dit is al eens voorgekomen tijdens mijn evaluatie (%)	Ik vind dit een effectieve aanpassing (%)	knelpunt i.v.m. implementatie (%)
Meer tijd om het examen af te leggen		90	93	8
Docenten op de hoogte brengen		80	92	3
Spelfouten niet aanrekenen (dyslexie)		77	86	18
Mondelinge toelichting bij schriftelijk examen		69	91	8
Gerichte plaatsbepaling voor examens		59	88	5
Optimale spreiding van de examens		55	82	14
Aanpassing van het formaat van de examenkopij		55	89	6
Aangepaste deadlines		53	72	15
Gebruik van computer tijdens het examen		52	85	14
Apart lokaal voor examens		39	78	18
Mogelijkheid om examens afleggen op specifiek tijdstip		33	72	14
Alternatieve opdrachten/evaluatievormen		31	61	19
Vervangen van een schriftelijk examen		21	65	26
Toestemming om extra te bewegen		13	66	20

Meervoudige examenvragen opsplitsen	11	57	19
Leesassistentie tijdens het examen	10	64	19
VGT tolk	9	70	20
Schrijfassistentie/schrijftolk tijdens examen	8	66	22

Redelijke aanpassingen overige	Dit is al eens voorgekomen (%)	Ik vind dit een effectieve aanpassing (%)	knelpunt i.v.m. implementatie (%)
Een aangepast studieprogramma	75	94	10
Individuele (psychosociale) begeleiding	67	94	4
Aanpassingen toegang tot gebouw of lokaal	42	92	12
Aanpassingen naar toegang tot lokalen	38	93	14
Een aangepast contract	37	82	8
Peermmentor	30	90	12
Aangepaste tafel of stoel in een lokaal	26	89	8
Flexibele uitleenregels in de bibliotheek	6	71	6

Noot. ¹n=216

Bij de evaluatie van studenten kregen docenten het vaakst te maken met de volgende redelijke aanpassingen: “meer tijd om examens af te leggen” (n=249; 90%), “dat ze op de hoogte gebracht worden over de situatie van de student in verband met evaluatie en examens” (n=221; 80%) en “spelfouten niet aanrekenen tijdens evaluatie en examens” (n=213; 77%). Het op de hoogte brengen van docenten zorgde ervoor dat de docent spontaan rekening kon houden met de situatie van de student. De meeste docenten beschouwden “meer tijd om examens af te leggen” (93%) en het feit dat ze “op de hoogte gebracht worden” (n=254; 92%) ook als effectieve redelijke aanpassingen. Daarnaast vond 91 procent van de docenten (n=251) mondelinge toelichting bij een examen ook een effectieve redelijke aanpassing.

Een kwart van de docenten (n=71; 26%) ondervond moeilijkheden bij het vervangen van een schriftelijk examen door een mondeling examen en omgekeerd. Tevens werd er door 22 procent van de docenten (n=61) een knelpunt ervaren bij het gebruik van een schrijfassistent tijdens het examen.

Drie vierde van de docenten (n=207; 75%) had wel eens te maken met studenten die gebruik maakten van een aangepast studieprogramma of studenten die gebruik konden maken van extra begeleiding (n=184; 67%). Deze twee redelijke aanpassingen werden door de meerderheid van de docenten (n=259; 94%) ook als effectief ervaren.

3.3.4.5 Visie op ondersteuning

Volgens 56 docenten (28%) zijn er nog hiaten in de huidige ondersteuning voor docenten in verband met redelijke aanpassingen. Volgens 39 docenten (20%) is er te weinig ondersteuning voor het personeel. Er bleek ook te weinig informatie beschikbaar te zijn over de mogelijkheden tot ondersteuning van studenten volgens 33 docenten (17%) (zie Tabel 47). Wanneer er verwezen werd naar andere hiaten in de ondersteuning, ging dat over: “geen openheid om hierover te spreken: doe hier eens normaal over...”, “Gezamenlijk

gedragen visie, mogelijkheden versus beperkingen, kansen in de job”, “niet altijd even duidelijk hoe gegrond het toekennen van hulpmiddelen is”, “studenten die hulp vragen bij studenten begeleiding, krijgen deze soms pas als het kalf al verdrongen is”, “we missen voorlichting voor de docenten omtrent het hele spectrum van leerstoornissen / ik ben ook al studenten tegen gekomen die overduidelijk een leerstoornis hadden maar daarvoor niet gediagnosticeerd waren en voor die geen speciale regelingen voorzien waren ondanks dat ze daar nood aan hadden”.

Tabel 47 Hiaten in de ondersteuning

Hiaten in de ondersteuning	Frequentie
te weinig ondersteuning	39
te weinig informatie over ondersteuning	33
te weinig informatie over functiebeperkingen	32
te weinig personeel	27
te weinig duidelijkheid over beleid en procedures	26
te weinig specifieke professionalisering	25
te weinig communicatie over procedures	23
te weinig middelen	22
te weinig ondersteuning door overheid	18
te weinig structureel beleid	14
andere	6
te veel structureel beleid	2

N=197

Er werden ook knelpunten ervaren in verband met de implementatie van de redelijke aanpassingen door 69 van de 197 docenten. De meerderheid van deze groep (n=40;58%) ervoer te weinig tijd als knelpunt. Er werd ook aangegeven dat er te veel studenten waren (n=28; 41%) en dat er te weinig duidelijkheid was over beleid en procedures (n=25;36%)

Uit de member check kwam de bezorgdheid naar voren in verband met de kennis van docenten over verschillende functiebeperkingen. Zoals blijkt het volgende voorbeeld:

“Zijn docenten voldoende geschoold in wat een functiebeperking in kan houden en welke invloed deze kan hebben op het volgen van colleges of practica. Weten hoe lessen eventueel aan te passen of UDL te maken lijkt een must als je kijkt naar de hoge cijfers van vb. dyslexie of concentratiestoornissen.” (Docent, vrouw, member check)

Er werden ook een aantal andere redenen genoemd, zoals *“gebrek aan bereidheid van collega's docenten om in te gaan op de voorstellen van de begeleiding”, “De vraag of bepaalde functiebeperkingen (bv. studenten met gedragsstoornissen of dyslexie) op voorhand bespreken zodat er tijdig kan geheroriënteerd worden”, “onduidelijkheid wat het evenwicht is tussen aanpassingen binnen het redelijke en interferentie met beoogde competenties”, “redelijke aanpassingen die redelijk zijn voor de studententijd maar die niet haalbaar zullen zijn tijdens de latere beroepsuitoefening”.*

Tabel 48 Knelpunten implementatie ondersteuning - docenten

Knelpunten	Frequentie	
te weinig tijd	40	58%
te veel studenten	28	41%
te weinig duidelijkheid over beleid en procedures	25	36%
te veel eisen	16	23%
Andere	9	13%
te weinig procedures	7	10%
te veel procedures	7	10%
te moeilijke procedures	5	7%
ik weet het niet	4	6%
te weinig studenten	1	1%

N=69

De meerderheid van de docenten (n=110; 58%) gaf aan dat ze redelijke aanpassingen zinvol vinden en dat alle studenten recht hebben op redelijke aanpassingen (n=97; 51%). Het vergde voor veel docenten (n=38; 20%) wel een extra inspanning om redelijke aanpassingen aan te bieden. Er werd door 79 docenten (42%) weleens gedacht dat redelijke aanpassing te weinig effectief zijn (zie Tabel 49).

Tabel 49 Visie op redelijke aanpassingen - docenten

Visie op redelijke aanpassingen	nooit	al eens	vaak	ik weet het niet
Redelijke aanpassingen zijn zinvol	2	66	110	11
Alles studenten hebben recht op redelijke aanpassingen	19	54	97	19
Een extra inspanning om redelijke aanpassingen aan te bieden	31	108	38	12
Sommige studenten hebben recht op redelijke aanpassingen	36	72	35	46
Voldoende tijd om redelijke aanpassingen in de praktijk te brengen	50	65	30	44
Redelijke aanpassingen verminderen de kwaliteit van de uitstroom	102	55	15	17
Studenten met redelijke aanpassingen zijn bevoordeeld	126	40	7	16
Redelijke aanpassingen zijn te weinig effectief	77	79	7	26
Het is tijdverspilling om redelijke aanpassingen aan te bieden	146	31	2	10

N=189, antwoord categorieën waren (1) deze gedachte is nog nooit bij me opgekomen (2) deze gedachte is al eens bij mij opgekomen (3) deze gedachten is al vaak bij me opgekomen (4) ik weet het niet

Docenten wisten niet goed of het gebruik van redelijke aanpassingen gezien werd als een hulptoepassing zowel door zichzelf en andere docenten als door studenten (zie Tabel 50). Docenten dachten wel dat het regelmatig gebeurde dat zowel docenten (n=27) als studenten (n=55) redelijke aanpassingen zien als een voorkeursbehandeling.

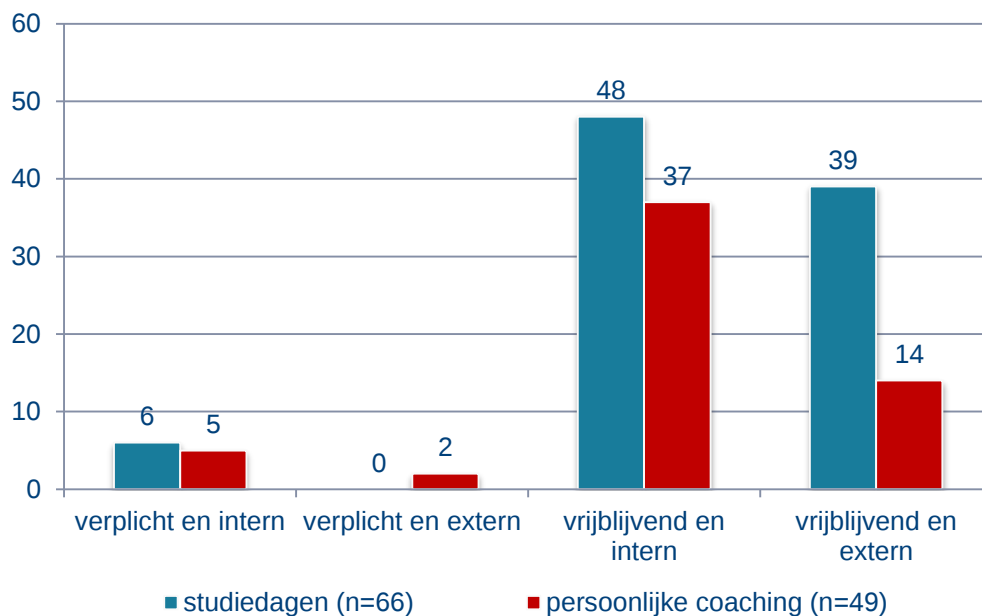
Tabel 50 Visie op redelijke aanpassingen

Uitspraak akkoord	Docenten (Modus)	Studenten (Modus)
Het gebruik van RA wordt gezien als een hulptoepassing	2	2
RA worden al eens gezien als voorkeursbehandeling	4	4

Noot. N¹=183, N²=61
 "1"=helemaal niet akkoord, "2" = niet akkoord, "3" = Geen mening, "4"= akkoord, "5"= helemaal akkoord

3.3.5 Professionalisering

Volgens 66 docenten (35%) werden er studiedagen georganiseerd in verband met studeren met een functiebeperking tegenover 87 van de 186 docenten (47%) die zeiden dat er geen extra vorm van professionalisering was voor hen. Een groep van 49 docenten (26%) kon beroep doen op persoonlijke coaching in verband met studenten met een functiebeperking (zie Figuur 89). Deze coaching was vooral vrijblijvend en intern georganiseerd (n=37; 75%).



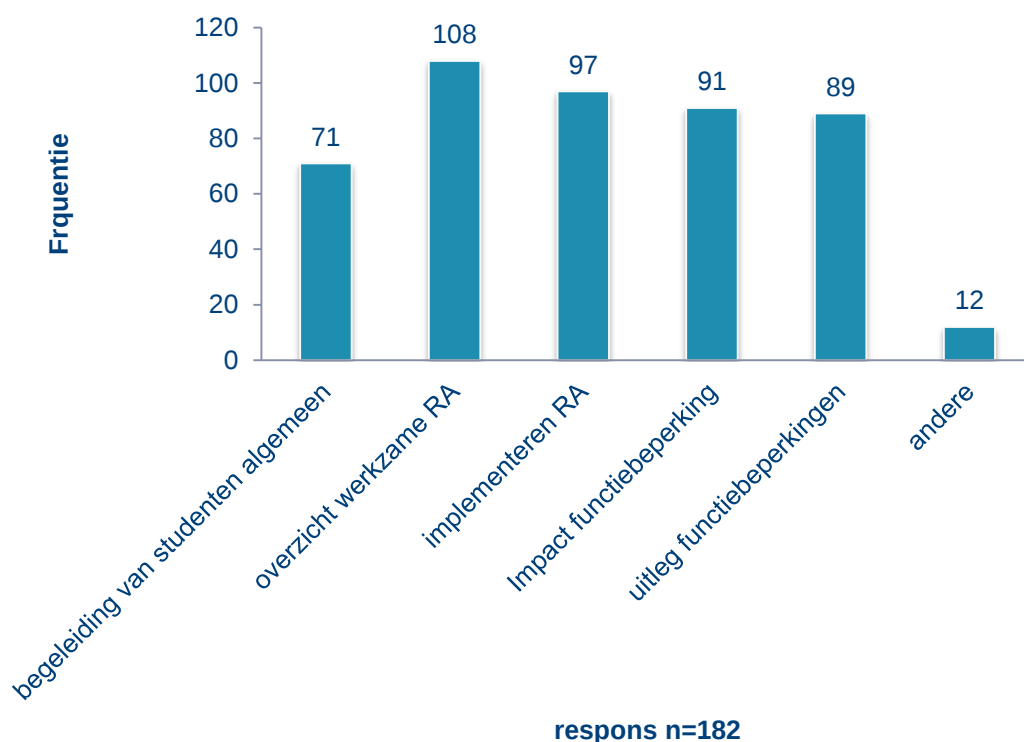
Figuur 89. Professionalisering van docenten

Volgens 119 docenten (64%) hadden studiedagen een invloed op hun visie op en omgang met studenten met een functiebeperking. Een kleinere groep docenten (n=28;15%) dacht dat dit geen invloed had op de visie op of omgang met studenten.

Docenten gaven aan dat studiedagen vooral een invloed hebben omwille van volgende redenen: *“sensibilisering”, “Verruimen van de eigen visie op mensen met functiebeperking, vnl. invloed op attitude”, “Door het krijgen van concrete tips, instructies ben je beter gewapend om te komen tot redelijke aanpassingen”, “Als je de mogelijkheden kent en de achterliggende theorie kan je beter aanpassingen doen die ook efficiënt zijn”, “Als je meer weet over een bepaalde functiebeperking, ga je de andere persoon ook op een betere manier gaan bekijken”, “begripvol zijn naar de studenten toe omdat je beter begrijpt wat hun functiebeperking inhoudt”, “Het duiden van het probleem en hoe mensen met een functiebeperking best geholpen kunnen worden, om op die manier hun kansen in werkveld kunnen vergroot worden” en “Goede informatie zet aan tot juiste actie. Medeleven en empathie vergroot”.*

De meerderheid van de docenten (n=113; 61%) gaf aan dat docenten op dit moment niet voldoende geprofessionaliseerd waren op het gebied van studenten met een functiebeperking.

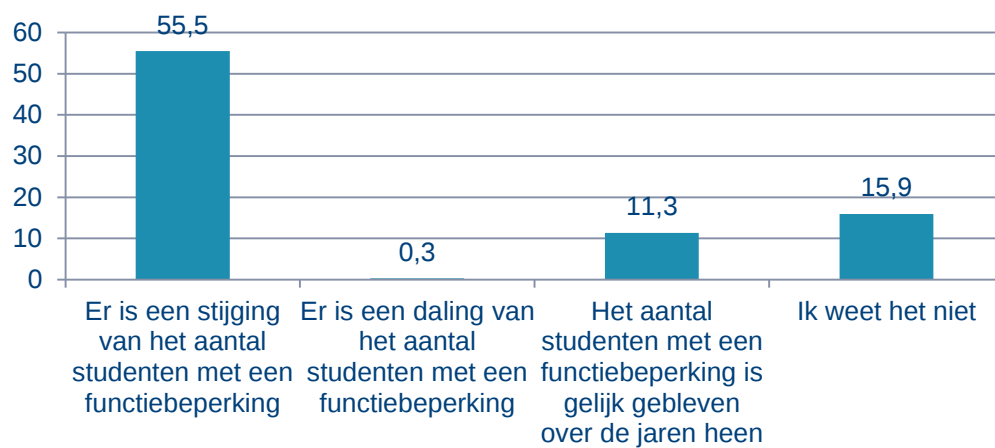
De meeste docenten (n=108; 59%) hadden nood aan een overzicht van werkzame redelijke aanpassingen en tips over implementeren van redelijke aanpassingen (n=97; 53%) (zie Figuur 90). Er werden ook nog een aantal andere elementen genoemd, zoals *“Begeleiding van studenten tijdens het lesgeven”, “cijfers over uitstroom en tewerkstelling van mensen van een functiebeperking, zicht op interferentie met competenties in de humane wetenschappen”, “de realiseerbaarheid van de extra inspanningen voor studenten met een functiebeperking”, “On the job bekijken wat nodig is; zoveel mogelijk inclusief regelen op structureel vlak”.*



Figuur 90. Professionalisering docenten - gewenste elementen vorming en opleiding

3.3.6 Evolutie van het aantal studenten met een functiebeperking.

Meer dan de helft van de docenten (55%) gaf aan dat hij of zij een toename ervoer van studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs. Elf procent gaf aan dat het aantal studenten met een functiebeperking gelijk was gebleven over de jaren heen en 16 procent wist het antwoord niet op deze vraag (zie Figuur 91).



Figuur 91. Evolutie aantal studenten met een functiebeperking - docenten

B. Kwalitatieve resultaten

Complementair aan het kwantitatieve gedeelte van het onderzoek, gingen we ook hier op zoek naar de verhalen achter de statistieken. Hiervoor maakten we gebruik van focusgroepen.

Methode focusgroepen

We maakten gebruik van focusgroepen om te exploreren welke ervaringen, overwegingen en verhalen er leven bij de docenten met betrekking tot studeren met een functiebeperking in het hoger onderwijs.

De deelnemende docenten werden gecontacteerd op basis van hun deelname aan het kwantitatieve luik van het onderzoek. Er werd een uitnodigingsmail verzonden, gevolgd door twee herinneringsmails. De docenten konden zich inschrijven voor een welbepaald tijdslot met een specifieke locatie. De focusgroepen gingen door in Brussel en Diepenbeek/Hasselt in de maanden oktober en november 2014.

Deze focusgroepen werden geleid door een moderator en geobserveerd door een observator. Bij alle gesprekken was dezelfde moderator en observator aanwezig. Voor iedere groep werden er acht docenten uitgenodigd, maar door omstandigheden (ziekte, file, niet afmelden) waren er veel afwezigheden. Er waren twee focusgesprekken met twee docenten.

Omwille van de geringe opkomst bij de focusgroepen voor docenten gingen we over tot een member checking. Concreet contacteerden we, via email, de twaalf docenten die zich hadden ingeschreven voor de focusgroepen maar niet aanwezig konden zijn. We stuurden hen een samenvatting met de belangrijkste resultaten door in een document, vergezeld van een aantal begeleidende vragen.

Van de twaalf gecontacteerde docenten, reageerden er twee met een confirmerende email, dat ze zich goed konden vinden in de resultaten en dat ze geen aanvullingen hebben en één met schriftelijke feedback. Op basis van deze feedback werden er een aantal aanvullingen gedaan in de resultaten. Dit zullen we duidelijk aangeven.

Tabel 51 Participantenmatrix focusgroepen

Functie	Geslacht	Geografische spreiding
Docent	V	Limburg
Docent	V	Brussel
Docent	M	Brussel
Docent	V	Limburg
Docent ⁴⁶	V	Limburg
Docent	V	Limburg
Docent	V	Oost-Vlaanderen

De respons in deze focusgroepen is laag omwille van pragmatische redenen. Er waren voldoende deelnemers ingeschreven voor de deelname. Maar wegens afmeldingen (ziekte, file en andere problemen), was de eigenlijke opkomst laag.

⁴⁶ Geen deelname aan de focusgroep maar via Member check

Procedure

Elke groep kreeg vragen voorgelegd op basis van de volgende thema's: (1) achtergrondkenmerken van studentenbegeleiders met de onderverdeling van opleiding, ervaring en de invulling van het takenpakket; (2) het profiel van studenten met een functiebeperking met de onderverdeling van de impact van disclosure, achtergrondkenmerken en studieverloop; (3) de procedure ter aanvraag van redelijke aanpassingen onderverdeeld in de voorwaarden, evaluatie en informatieoverdracht; (4) het aanbod en gebruik van redelijke aanpassingen dat werd onderverdeeld in algemeen beleid en redelijke aanpassingen zelf en (5) bijkomende professionalisering. Voor een volledig overzicht van de focusgroepleidraad, zie bijlage 3. De gesprekken werden op video opgenomen en nadien in hun geheel getranscribeerd. Er werd in NVivo 10 op basis van de focusgroepleidraad een à priori codeboek ontwikkeld, waarna de transcripties gecodeerd werden met het doel de verzamelde informatie zo nauwkeurig mogelijk te coderen en tegelijk codes te hanteren die ruim genoeg waren om inhoudelijke raakpunten tussen interviews te kunnen identificeren.

De resultaten worden weergegeven volgens de vijf overkoepelende thema's die besproken werden. Authentieke opmerkingen van deelnemende docenten zijn tussen aanhalingstekens weergegeven.

3.3.1 Achtergrondkenmerken studentenbegeleiders

a) Opleiding studentenbegeleiders

Docenten gaven aan het belangrijk te vinden dat studentenbegeleiders kennis bezitten over een aantal kenmerken van functiebeperkingen. Eén docent zei dat het ook nodig is dat studentenbegeleiders voldoende goed kunnen communiceren met alle partijen (studenten, docenten) en dat een studentenbegeleider luisterbereidheid en laagdrempeligheid aan de dag moet leggen. Twee andere docenten gaven aan dat er naast kennis over functiebeperkingen, ook kennis moet zijn over de hulpmiddelen of ondersteuning en dat die taak zelfs heel ruim genomen mag worden:

“Ja, ik vind alleszins dat ze kennis moeten hebben over de soorten beperkingen die er kunnen zijn en over welke hulpmiddelen er allemaal bestaan. Bijvoorbeeld voor mensen met dyslexie, zo die aangepaste computerprogramma's. Ik vind ook dat ze bijvoorbeeld de school moeten helpen met budgetten aan te vragen om de omgeving aan te passen. Wij hebben dat nu op campus paar maanden geleden al gedaan, wij hebben een toilet en liften. Maar sommige campussen hebben dat niet en ik denk dat dan ook dat het de taak is van de studentenbegeleider om dat bij het VAPH of ik weet niet waar... Dat ze dat moeten aanvragen. Veel geduld, veel tijd.”

De docenten gaven binnen deze cluster ook aan dat ze vonden dat de studentenbegeleiders op dit moment zeker voldeden aan deze competenties.

b) Takenpakket studentenbegeleider

In verband met de naamgeving vond één docent dat het duidelijker zou zijn als ze deze functie trajectbegeleiders of zorgcoach zouden noemen, omdat er heel veel verschillende benamingen circuleerden, wat zeer verwarrend kan zijn. Een andere docent gaf ook aan

dat heel veel studenten een beetje verloren lopen de eerste weken door de verschillende aanspreekpunten.

Een docent zag de taak van een studentenbegeleider in het toezien op studenten met moeilijkheden, de begeleiding in hun opleidingstraject en ook het monitoren van de haalbaarheid van het curriculum, in de zin dat ze studenten met een functiebeperking “niet te veel hooi op de vork mogen laten nemen”. Een andere docent benadrukte de rol van studentenbegeleiders als tussenpersonen in de communicatie:

“En naar de docenten toe is het vooral het informeren van de docenten, van:’ kijk: dat zijn de studenten met functiebeperkingen’, niet wat er precies aan de hand is, maar wel: ‘dat zijn de faciliteiten die we toegestaan hebben’ omdat wij daar zelf ook wel van op de hoogte moeten zijn als die studenten langer tijd krijgen of iets dergelijks. Dat we zo ook wel op de hoogte zijn en precies niet uit de lucht komen gevallen, want da’s ook niet fijn.”

Op het vlak van ondersteuning naar docenten toe, verwachtten alle docenten toch nog iets meer ondersteuning. Dit dan vooral in verband met de doorstroom van zowel praktische informatie als achtergrondinformatie.

3.3.2 Profiel studenten met een functiebeperking

a) Disclosure

Docenten gaven aan dat sommige studenten niet de keuze hebben om te vertellen dat ze een functiebeperking hebben, zoals bijvoorbeeld studenten met een fysieke of visuele beperking. Maar in andere gevallen, bij een “onzichtbare beperking”, gaven ze aan dat studenten niet altijd kiezen om het te vertellen tegen hun klasgenoten. Docenten dachten dat medestudenten vaak naar hen kijken als “profiteurs” en dat studenten dan uit schaamte of angst niets vertellen.

Voor docenten had disclosure ook een impact op de manier waarop ze naar studenten kijken en hun leergedrag begrijpen. Ook de manier waarop ze omgingen (of zouden willen omgaan) met studenten werd hierdoor beïnvloed, zoals deze docent vertelt:

“Ja, ik heb een paar jaar geleden een meisje gehad en die had een vorm van autisme, maar dat merkte je aan haar totaal niet, alleen dat die soms misschien een beetje raar reageerde, maar ja, ge hebt zo veel studenten. En toen bleek dat dat toch wel iets wat waar dat zij... Ja, die nam alles heel erg letterlijk op. Dus als je dan een mopje of zo vertelde of een trucje, dan had zij dat totaal niet door. Terwijl, als ik dat geweten had, dan had ik dat anders verwoord, of dat had ik het tegen haar nog een keer anders uitgelegd. En niet met een of andere metafoor of een mopje of zo. Ja...”

Alle docenten gaven aan dat ze de indruk hebben dat de attitudes van medestudenten toch redelijk positief zijn en dat ze zorgzaam omgaan met de persoon met een functiebeperking. Maar aan de andere kant zijn er ook altijd medestudenten die wat jaloezie vertoonden ten opzichte van de verkregen ondersteuning en de studenten met een functiebeperking zien als “betutteld” of als “profiteurs”.

Een docent gaf aan van mening te zijn dat deze eerder negatieve attitudes aangepakt moeten worden door te kijken naar de competenties die deze persoon wel heeft en kan

inzetten, ook in groepsverband. Ook sensibiliseren en informeren naar medestudenten toe werd hier naar voren geschoven.

b) Studieloopbaan

Alle docenten gaven aan dat er geen specifieke groep is waarvan ze een moeilijkere studieloopbaan verwachten en er werd zelfs verwezen naar de voordelen van bepaalde stoornissen om een opleiding te vervolmaken.

“ADHD niet hé, dat is zelfs soms een voordeel. Dat zijn heel enthousiaste gasten.”

Daarnaast vermeldden de docenten hier ook de eindcompetenties die behaald moesten worden en de redelijke aanpassingen die studenten krijgen, maar waarop ze in hun job geen beroep op zullen kunnen doen. Sommige docenten stelden zich hier vragen bij.

“Het is soms moeilijk, vind ik, om te kijken van: ‘Wat kan en wat... ja, wat zou nog kunnen?’ Want ge hebt natuurlijk altijd een bepaald beroep dat ge moet uitoefenen, dus ge gaat later in een klas lesgeven aan kinderen. Als ge nu bijvoorbeeld dyslexie neemt... ‘t is niet automatisch dat we zeggen: ‘die studenten mogen niet beginnen’. Maar dat is toch wel soms moeilijk, zeker als zij te weinig compenserende maatregelen hebben om door te stromen. Da’s anders als ge bijvoorbeeld een job hebt waar dat ge ook wel correct moet schrijven, maar waar dat ge bijvoorbeeld een spellingscorrector of weet ik veel wat kunt integreren. Maar als ge dingen moet aanleren aan kinderen, hoe zij het moeten doen... Ja, dan moet ge zelf ook wel, ja, een basis... En als dat niet kan, door, want sommigen kunnen dat wel door alle compensaties in zichzelf, sommigen spellen zelfs beter dan anderen die totaal geen dyslexie hebben. Dus ‘t is niet zo automatisch dat we ze uitsluiten, maar ik denk wel dat het niet gemakkelijk is. Omdat we, we willen ook geen aanpassing van de norm.”

3.3.3 Procedure

Twee docenten gaven aan dat het toch wel een hele lange procedure is waar studenten door moeten. Ze vonden ook dat het een hele bundel is die de studenten moeten invullen.

a) Standaard contract

In verband met het gebruik van een standaardcontract, vonden we verschillende zaken. Een docent vertelde dat er in hun opleiding geen gebruik werd gemaakt van een standaardcontract, maar dat redelijke aanpassingen altijd een individueel aanbod zijn. Een andere docent dacht dat ze in de opleiding wel werkten met standaardcontracten en één docent wist eigenlijk niet of er gewerkt werd met standaardcontracten.

b) Evaluatie redelijke aanpassingen

Er werd ook gevraagd naar de evaluatie van redelijke aanpassingen en de rol van docenten hierin. In verband met de evaluatie van redelijke aanpassingen stelden we vast dat docenten graag wat meer wilden evalueren. Dit gebeurde in de nabespreking van de examens bij twee docenten. Evaluatie zou ook belangrijk zijn voor de studenten zelf, volgens twee docenten. Zo zouden studenten zelf kunnen aangeven of ze bepaalde maatregelen effectief vonden of niet. Daarnaast gaven de docenten wel aan dat dit altijd mogelijk is, maar dat studenten met (en zonder) functiebeperking vaak niet naar de

nabespreking of naar het overlegmoment kwamen. Een evaluatie van de redelijke aanpassingen zou volgens een docent moeten plaatsvinden met alle betrokken actoren:

“Ja, ik vind dat daar dan eigenlijk iedereen samen mag geroepen worden die daar mee te maken heeft gehad. En of die vindt van: “Ja, heeft u dat gestoord of hebt ge daar op één of andere manier iets van ondervonden tijdens uw lessen? In positieve of negatieve zin? Vindt ge dat die student goed begeleid wordt? Vindt ge dat ge daar zelf alles aan hebt gedaan om die zo goed mogelijk te begeleiden?””

Een andere docent gaf aan dat hij graag zou willen dat dit gebeurde, maar dat alle evaluaties dan zouden samenstromen op het einde van het jaar, wat organisatorisch niet haalbaar lijkt. Een andere docent gaf aan dat ze graag zou evalueren wat de redelijke aanpassing heeft gehad als meerwaarde:

“Maar ik vind toch wel zo dat een keer zou mogen gebeuren, zo van: “Wat is nu de meerwaarde geweest van dat examen mondeling toe te lichten? Heb je daar iets meer uit geleerd of nie? Is dat nog nodig in de toekomst”? [...] Dat we dat dan misschien een keer kunnen evalueren of dat wel zin gehad heeft.”

c) Informatieoverdracht redelijke aanpassingen

Wanneer er geïnformeerd werd naar de informatieoverdracht in verband met studenten met een functiebeperking en redelijke aanpassingen, gaf een docent aan dat dit gebeurde via een mail van de studentenbegeleider, vooral in het kader van de examens. De informatie in de e-mail betrof dan de namen van de studenten met bijhorende redelijke aanpassingen voor het examen, vaak ook het type functiebeperking (of de diagnose) en de aandachtspunten voor in de les.

Docenten gaven aan dat ze dachten dat studenten hun toestemming moeten geven om informatieoverdracht mogelijk te maken, maar geen van allen wist dit zeker.

Er werd ook gevraagd of deze informatie weleens informeel doorstroomt. Een docent zei dat er wel eens op informele wijze informatie uitgewisseld werd tussen zorgcoaches en docenten in de wandelgangen of in de refter. Soms gebeurde het volgens de docenten weleens dat er niet correct werd omgegaan met informatie over studenten met een functiebeperking. Vaak ging het dan om het geven van diagnoses op basis van gedrag in de les of om onopzettelijke opmerkingen, die lieten blijken welke diagnose een bepaalde student heeft.

“Maar dat is dan gewoon, als ge een student hebt die zich bijvoorbeeld anders gedraagt dan een andere, dat ge daar wel iets aan merkt. Ja, dat is dan gissen wat er dan mee zou zijn.”

Een ander knelpunt in verband met deze informatieoverdracht, was het tijdstip van kennisgeving. Dit bleek vaak te gebeuren net voor de examens, wat veel te laat was voor alle docenten. Een andere docent gaf aan dat er veel te weinig informatie doorstroomde en dat ook dit de onderwijspraktijk aantast:

“Nee, dat weet ik niet of dat dat ergens is vastgelegd. Ik vind dat er gewoon heel weinig informatie doorkomt en wat mij het hardste stoort is dat wij pas op het examen, dus als ik ik-weet-niet-hoeveel uren met die studenten ben bezig geweest, dat ik op 't examen dan

ineens een papier te zien krijg van: 'ja, ik heb een stoornis', en dat die student, noch iemand anders mij dat ooit heeft verteld."

Als oplossing zagen de docenten het plaatsvinden van informatieoverdracht aan het begin van een lessenreeks, met de namen van de studenten en hun specifieke noden.

"Dan zou ik het liefste aan het begin van een lessenblok weten welke de studenten zijn die een functiebeperking hebben, en of die daar specifieke noden bij hebben. Al is het maar dat die vaak naar toilet gaan, want anders, ja, ben ik een beetje verrast als er ene de hele tijd gaat opstaan en als de studentenbegeleider daartegen heeft gezegd: 'ja, jij hebt daar toestemming voor.' Maar ik weet dat niet, ja, dus dat is echt puur... Ja, ik zou het graag op voorhand weten."

Docenten waren vaak niet op de hoogte van de deontologische code in verband met het overdragen van informatie van studenten. Geen enkele docent had hier een klaar antwoord op. Ze dachten wel dat dit ergens is vastgesteld, maar wisten niet precies welke regeling er van toepassing was.

3.3.4 Aanbod en gebruik van ondersteuning

a) Beleid

Docenten gaven aan dat ze het gevoel hebben dat ze betrokken werden in het beleid rond studeren met een functiebeperking. Zo werd er naar hun mening gevraagd en hadden ze inbreng via de cel diversiteit, waar zowel docenten als studenten in vertegenwoordigd werden. Volgens twee andere docenten lag de rol van docenten eerder al vervat in de visie van de onderwijsinstelling.

b) Registratie

Docenten hadden de indruk dat de registratie volgens de VLOR-richtlijnen zorgde voor meer papierwerk en vonden dit te veel werk voor de studenten.

c) Aanbod redelijke aanpassingen

In verband met het aanbod van redelijke aanpassingen, benadrukten de docenten het individuele karakter van de aanpassingen:

"Ik denk dat het altijd individueel is, want, ja, sommigen willen meer tijd, sommigen willen dat hun vragen voorgelezen worden, sommige willen..., voor sommigen maken we soms examens die recto verso gekopieerd zijn, omdat dat, ja... sommige studenten lezen bijvoorbeeld de achterkant niet en die hebben alleen de voorkant ingevuld, bijvoorbeeld. We hebben bijvoorbeeld ook studenten die vragen om het op A3-, hun examens worden op A3 afgedrukt."

Volgens docenten kwamen "meer examentijd", "leesassistentie" en ondersteuning voor visuele beperkingen het vaakst voor.

"Euhm, even kijken wat we hebben: '20% meer examentijd indien dit praktisch haalbaar is, op vraag van de student leest de toezichthouder de vragen luidop voor, examens niet recto-verso gekopieerd, examens op groter lettertype,...' Euhm, gebruik van

ondersteunende software zoals Sprint of Kurzweil, gebruik van een laptop voor het noteren van antwoorden voor studenten met problemen met schrijfmotoriek (dan natuurlijk wel laptops van de school waar dat geen extra informatie op staat), en indien praktisch haalbaar voorzien we een extra lokaal tijdens de examens', mondelinge toelichting bij de schriftelijke examens, dat hebben we dus niet meer."

Soms konden docenten zich niet vinden in de redelijke aanpassingen die geboden werden aan de studenten:

"Ja, zo die mondelinge toelichting, dat snap ik niet bij iedereen. Wel bij sommige mensen hé, allez, bij sommige studenten hé. Maar daarom dat ik denk dat dat misschien wel een keer geëvalueerd moet worden voor wie dat zin heeft of... Soms... Ja... Is dat voor mij geen meerwaarde."

Docenten kwamen soms een aantal knelpunten tegen met betrekking tot redelijke aanpassingen, zoals middelen die nodig waren om bijvoorbeeld tolken tewerk te stellen. Een ander knelpunt was de logistieke ondersteuning bij examens zoals het zoeken van extra lokalen of de verplaatsing tussen twee lokalen tijdens één examen.

Er werd ook gevraagd naar gewenste ondersteuning in verband met redelijke aanpassingen. Dan stelden we vast dat docenten meer informatie wensten over de effectiviteit van redelijke aanpassingen, de gevolgen van een bepaalde functiebeperking en de noden in verband met onderwijs. Ze zagen deze ondersteuning ook als een onderdeel van het takenpakket van een studentenbegeleider. Twee andere docenten gaven aan dat ze voldoende ondersteund werden door de dienst "studeren met een functiebeperking":

"Tot nu toe vind ik dat voldoende, ja. Omdat de dienst eigenlijk vaak zelf het initiatief neemt, hé. Weer die studente met multiple sclerose, dan hebben ze mij gewoon gevraagd of dat ik een examenkopie kon opsturen en dan gingen zij ervoor zorgen dat die op een toestel ging staan of op een stick en dat dat meisje dat dan kon insteken. En er was dan toch denk ik een toestel van de school, zodat dat examen niet in de natuur terecht komt. [...] Hetzelfde bij mensen met dyslexie, die hun examen ook op computer mogen doen. Dat is ook zo helemaal georganiseerd. Wij moeten ons daar niets van aantrekken, alleen de stick van het toestelletje nemen en die naar het secretariaat brengen."

d) Visie redelijkheid

Docenten dachten dat het weleens kon voorkomen dat andere studenten of docenten de redelijke aanpassingen van een bepaalde studenten onredelijk vinden. Redelijkheid werd door een docent ook in verband gebracht met "discriminatie van andere studenten" die hier geen gebruik van konden maken. Soms werden de aanpassingen te belastend gevonden voor de organisatie, zoals wanneer er extra surveillanten gezocht moeten worden of er aparte lokalen moesten worden voorzien.

Daarnaast werd er ook verwezen naar het behalen van de eindcompetenties. Het was voor de docenten onduidelijk of de redelijke aanpassingen wel zin hadden en dus ook redelijk zijn.

“Ik heb geen idee van hoeveel procent van die studenten met een functiebeperking uiteindelijk ook de eindmeet halen. Daar heb ik geen zicht op, daar zullen de begeleiders wel meer zicht op hebben. Maar we bekijken wel regelmatig of dat nu zinvol is, want nu, bijvoorbeeld, ja, in de opleidingsraad bekijken we dan weer terug van: ‘moeten we dit doen?’”

Over de redelijke aanpassing “extra examentijd” werd de volgende uitspraak gedaan:

“Ja, dat vind ik soms wel een kwestie, want bij wiskunde moet ge toch proberen efficiënt uw oefeningen op te lossen? En dan zijn er studenten die soms wel echt dat volledige extra uur benutten en dan denk: ‘ligt dat dan aan die functiebeperking dat ze zo traag zijn?’ Want er zijn ook andere studenten die niet zo’n contract hebben die het op minder tijd moeten... Ja, dat weet ik niet, ik kan dat niet plaatsen. Als dat effectief aan die functiebeperking ligt dat die niet zo snel is, dan heeft hij daar wel een voordeel bij, maar dat gaat hem in de bedrijfswereld niet ver vooruit helpen als gij niet efficiënt kunt werken. En ja, dus een beetje traag zijt. Ja, dan denk ik wel dat het voor de competenties, ja... Hoe moet ik het zeggen? De competenties bij wiskunde zijn bijvoorbeeld: ze moeten de integralen kunnen oplossen, daar staat geen tijdslimiet op, dus in dat opzicht niet. Maar ik denk dat als ze later in een bedrijf komen, dat ze daar dan toch geconfronteerd mee worden.”

3.3.5 Bijkomende professionalisering

Eén docent gaf aan zich niet voldoende geprofessionaliseerd te voelen en ook niet te weten of er een aanbod is voor docenten om zich te professionaliseren. Ze wenste dit te weten en wou dan graag geprofessionaliseerd worden omtrent de gevolgen van bepaalde functiebeperkingen in het onderwijs en tips krijgen om hiermee om te gaan.

Andere docenten waren het er over eens dat het niet zo zeer kennis is die nodig blijkt, maar dat een algemeen correcte attitude en logisch redeneren belangrijker zijn.

“Voor mij niet, nee, maar ik vind wel dat iedereen de houding moet hebben van: ‘wij staan open voor studenten met een functiebeperking en wij doen dat op die en die en die manier’, maar om zo echt al die achtergrond, en al die studiedagen mee te maken rond dat geheel, dat vind ik niet. Maar ik vind wel dat iedereen de attitude moet hebben, va:n ‘Kijk, dit is onze visie en wij, zo veel mogelijk studenten zo veel mogelijk faciliteiten aanbieden, als ze ook geschikt zijn voor het beroep.’ Dus die houding vind ik wel belangrijk.”

C. Samengevat

Docenten in dit onderzoek waren meestal al in contact gekomen met studenten met een functiebeperking en merkten (overeenkomstig met de gegevens van deelnemende studenten met een functiebeperking) vooral de aanwezigheid van studenten met leerstoornissen en autismespectrumstoornissen op.

Met betrekking tot disclosure waren deelnemende docenten van mening dat studenten met een functiebeperking die zich niet bekend maakten bij hun onderwijsinstelling waarschijnlijk angst hadden om anders behandeld te worden of vooroordelen vreesden. Deelnemende docenten gaven zelf ook aan dat deze vooroordelen en sociale problemen wel degelijk voorkwamen bij zowel docenten als studenten. Tegelijk gaven docenten in de focusgroep aan dat medestudenten zich wel behulpzaam en begripvol gedroegen ten opzichte van studenten met een functiebeperking. Geïnterviewde studenten en deelnemende studentenbegeleiders gaven aan dat attitudes van docenten onderling sterk varieerden. Dit werd door deelnemende docenten bevestigd en zien we terug in de vaststelling dat 42% van de online bevraagde docenten aangaf weleens te denken dat redelijke aanpassingen te weinig effectief zijn.

Met betrekking tot de procedure rapporteerden docenten ook zowel het gebruik van standaardcontracten als meer individueel afgestemde procedures. Een aantal docenten was niet op de hoogte van het beleid.

Er werd (overeenkomstig met wat deelnemende studentenbegeleiders indiceerden) door docenten aangegeven dat ze vooral meer informatie wensten over mogelijke redelijke aanpassingen, de effectiviteit daarvan, de omgang met studenten met een functiebeperking en tips om redelijke aanpassingen te implementeren. Er werd aangegeven dat naast het geven van meer tijd op examens vooral het op de hoogte stellen van de docent als zeer efficiënte maatregel werd beschouwd.

De docenten zagen het fungeren van studentenbegeleiders als tussenpersonen in de interne communicatie omtrent redelijke aanpassingen ook als kerntaak van dat beroep. Hierin lag meteen ook het knelpunt dat door deelnemende docenten ervaren werd: ze vertelden dat er (overeenkomstig met de perceptie van geïnterviewde studenten) vaak onvoldoende communicatie plaatsvond en in de focusgroepen werd verteld dat gegevens van studenten soms ook informeel doorstroonden en niet correct behandeld werden door de studentenbegeleiders of docenten. Ook de timing van het informeren (vlak voor het plaatsvinden van de examens) ervoeren ze als problematisch. Hier kunnen we het verband leggen met de studenten die soms niet meteen op de hoogte waren van beschikbare redelijke aanpassingen en vooral gemotiveerd waren om redelijke aanpassingen te bekomen met betrekking tot het evalueren en de studentenbegeleiders die aangaven dat een groot deel van de studenten zich pas komt aanmelden vlak voor de examenperiode. Een aantal docenten gaf ook te weinig ondersteuning voor het personeel aan als knelpunt. We herkennen hierin de moeilijkheden in verband met positionering als tussenpersoon die studentenbegeleiders in de focusgroepen communiceerden.

Docenten in de focusgroepen waren ook van mening dat de VLOR-richtlijnen meer papierwerk veroorzaakten en zo bijdroegen aan omslachtigheid voor zowel studenten als studentenbegeleiders. In het algemeen werd er aangehaald dat er te weinig duidelijkheid over het beleid en de procedures van de onderwijsinstelling was.

Andere knelpunten die door deelnemende docenten werden aangehaald, waren dat ze te weinig tijd en te veel studenten hadden. Dit werd ook gepercipieerd door deelnemende studenten.

De meerderheid van de deelnemende docenten voelde zich onvoldoende geprofessionaliseerd en de ongeveer de helft (47%) van de online bevroagde docenten gaf aan dat er geen professionalisering met betrekking tot studenten met een functiebeperking beschikbaar was. Tegelijk werd aangegeven dat het deelnemen aan een professionalisering een positieve impact heeft op de visie op en omgang met studenten met een functiebeperking. We kunnen ons hier afvragen of er een verband is met de sterk wisselende attitudes van docenten ten opzichte van studenten met een functiebeperking en of professionalisering of meer algemene sensibilisering hier een verschil in zou kunnen maken. Ook deelnemende studenten en studentenbegeleiders stelden verdere professionalisering van docenten inzake studeren met een functiebeperking voor.

4 Synthese

In dit laatste hoofdstuk vatten we de resultaten van het onderzoek nog eens samen, reflecteren we kritisch over het verloop en de mogelijke beperkingen van het gevolgde parcours en formuleren we beleidsaanbevelingen. We benadrukken nogmaals om in het achterhoofd te houden, dat dit onderzoek vorm kreeg in een exploratief karakter omdat inclusief hoger onderwijs in de Vlaamse hoger onderwijsinstellingen nog onontgonnen terrein is.

4.1 Onderzoekopzet en resultaten

De laatste jaren zijn al veel inspanningen geleverd om naar inclusief hoger onderwijs te streven. Er zijn een aantal wetgevingen en adviezen in verband met inclusief hoger onderwijs, die indiceren dat men in Vlaanderen hoger onderwijs beoogt dat voor iedereen toegankelijk is. Er is echter nog ruimte voor verbetering en uitdieping van lacunes in de huidige wetgeving.

Bij aanvang van dit onderzoeksproject waren kennis en ervaringsinzichten over relevante aspecten hiervan (zoals de praktische organisatie van redelijke aanpassingen en de visie en rol van alle betrokkenen) onvoldoende geïnventariseerd op een niveau dat de instelling oversteeg, wat tot frustratie bij zowel studenten, begeleiders als docenten leidde. Dergelijke informatie is eveneens noodzakelijk om van overheidswege een referentiekader te ontwikkelen. Er was met andere woorden een dringende vraag naar een systematische analyse van inclusief hoger onderwijs (Vlaams doelstellingenkader inzake handicap, 2011).

4.1.1 Onderzoeksvragen

De onderzoeksvragen werden ingedeeld volgens vier kernthema's: (1) het profiel van studenten met een functiebeperking, (2) procedures in verband met de aanvraag van ondersteuning, (3) het aanbod aan en gebruik van ondersteuning, en (4) professionalisering van personeel en attitude van betrokken actoren.

Met betrekking tot het profiel van studenten met een functiebeperking vroegen we ons af welke kenmerken studenten met functiebeperkingen in het hoger onderwijs (HO) hebben, meer specifiek welke soorten functiebeperking ze ervaren, en waarom ze al dan niet beslissen om zich bekend te maken bij hun hoger onderwijsinstelling.

We wilden tevens graag een schets bekomen van het verloop van een aanvraag van ondersteuning, de voorwaarden die daaraan verbonden zijn, de rol die de regelgeving van de overheid daarin speelt en de wijze waarop informatie tussen betrokken partijen wordt doorgegeven.

We vroegen ons ook af op welke manier ondersteuning concreet werd aangeboden en wat frequent of net zelden gebruikt werd. We wilden graag weten wat ervoor zorgde dat redelijke aanpassingen efficiënt ervaren werden en op welke hindernissen betrokken partijen eventueel stuitten in de praktijk ervan.

In overeenstemming met de eerder aangehaalde definitie van de Vlaamse Overheid (2008), verstaan we onder redelijke aanpassingen de exacte invulling van de basisvoorzieningen op individueel studentenniveau in het kader van studeren met een functiebeperking. Basisvoorzieningen zijn faciliteiten die een onderwijsinstelling voorziet voor haar gehele studentenpopulatie.

We hadden ook interesse in het profiel van het personeel dat betrokken is bij het ondersteunen van studenten met functiebeperkingen, de mogelijkheden tot professionalisering die zij ervaren en wensen. Ook de attitude die de betrokken actoren hebben en van elkaar ervaren ten opzichte van redelijke aanpassingen en studeren met een functiebeperking wilden we nagaan.

4.1.2 Methode

We combineerden in vier stappen meerdere methoden om de onderzoeksvragen optimaal te beantwoorden. Figuur 3 geeft een overzicht van de ondernomen stappen. In het onderzoek bevroegen we vier actoren betrokken in hoger onderwijs voor studenten met een functiebeperking: studentenbegeleiders, studenten, docenten en directie. Tabel 1 geeft een overzicht van de respons van de betrokken actoren. We bespreken kort de ondernomen stappen.

4.1.2.1 Stap 1: Bevraging studentenbegeleiders (ACTOR 1)

Ter bevraging van de studentenbegeleiders werd een online vragenlijst ontwikkeld, die de vier hoger omschreven thema's over studeren met een functiebeperking in kaart bracht.

Op basis van deze vragenlijst (zie bijlage 1) werden de vragenlijsten voor de andere actoren ontwikkeld.

4.1.2.2 Stap 2: Multi-actoren perspectief via kwantitatieve bevraging

Via de aanspreekpunten verantwoordelijk voor studenten met een functiebeperking (vermeld op de website van het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs <http://www.siho.be/aanspreekpunten>) in de verschillende hoger onderwijsinstellingen, nodigden we studenten (met en zonder functiebeperking) en docenten uit tot deelname aan een online bevraging die op basis van de vragenlijst in de eerste stap ontwikkeld werd.

De resultaten uit stap één en twee vormden de basis voor de derde stap van het methodologisch proces.

4.1.2.3 Stap 3: Multi-actoren perspectief via kwalitatieve bevraging

Om het verhaal achter de statistieken van stap 1 en 2 te begrijpen, selecteerden we uit elke actorgroep enkele deelnemers via purposive sampling op basis van geslacht, leeftijd en onderwijsinstelling, die we uitnodigden voor deelname aan focusgroepen of interviews.

Voor Actor 1, de studentenbegeleiders, opteerden we voor twee focusgroepen. Voor Actor 2, de studenten, opteerden we voor het afnemen van interviews. In één-op-één gesprekken kunnen studenten namelijk vrijer spreken over persoonlijke gevoelens en onderwerpen zonder sociale druk of inhibitie door de aanwezigheid van anderen te ervaren. Er werden interviews gedaan tot op het punt van saturatie. Voor de derde actor, de docenten,

organiseerden we ook twee focusgroepen. De respons in deze focusgroepen is laag omwille van pragmatische redenen. Er waren voldoende deelnemers ingeschreven voor de deelname. Maar wegens afmeldingen (ziekte, file en andere problemen), was de eigenlijke opkomst laag. Hierdoor weten we niet zeker of het saturatiepunt bereikt werd zoals bij de studenten. De vierde actor, directie, werd gecontacteerd aan de hand van een uitnodigingsmail gevolgd door twee herinneringsmails, maar gaf helaas een erg lage respons (n=1).

4.1.2.4 Stap 4: Beleidsaanbevelingen

De resultaten van de kwantitatieve bevraging (stap 1 en 2) werden vergeleken met de resultaten van de kwalitatieve analyse (stap 3) en per actor samengevat. Hierop werd een aantal beleidsaanbevelingen gebaseerd.

4.1.3 Resultaten

We staan stil bij de achtergrond van de verschillende deelnemende actoren en bekijken daarna de resultaten volgens de onderzoeksvragen die eerder geformuleerd werden.

4.1.3.1 Achtergrondkenmerken deelnemers

a) Studentenbegeleiders

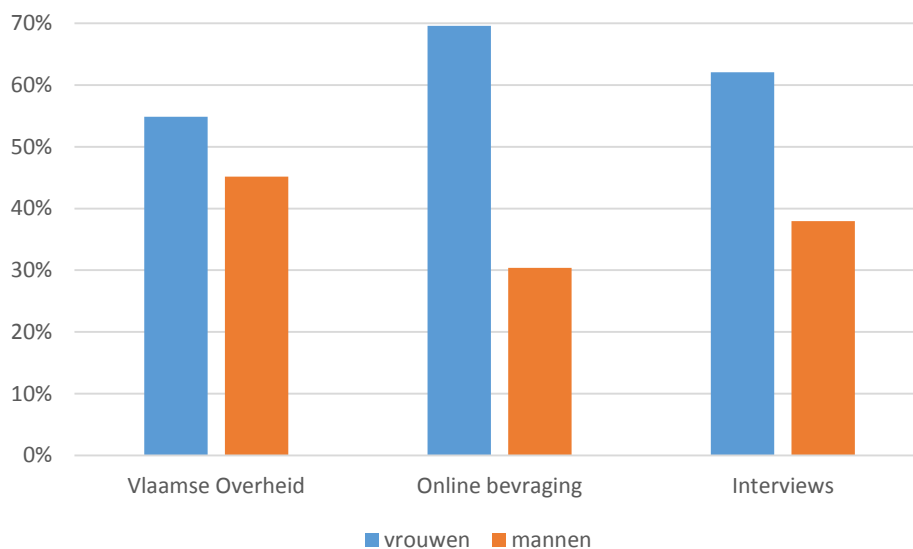
De online vragenlijst die gebruikt werd, bestond uit twee delen. Het eerste deel werd ingevuld door 69 studentenbegeleiders, het tweede door 29 studentenbegeleiders. Van de studentenbegeleiders die de online bevraging invulden, was het geslacht overwegend vrouwelijk (86%). Van deze studentenbegeleiders behaalde de meerderheid (n=47) een universitair diploma hoger onderwijs tegenover 21 studentenbegeleiders die een niet-universitair diploma hoger onderwijs behaalden. We vonden een hoog aantal personen met het diploma klinische psychologie (n=13) en het diploma pedagogische wetenschappen (n=7). Beide opleidingen sluiten nauw aan bij de functie van studentenbegeleider en de verwachte competenties die hiermee samenhangen. Binnen de groep bachelorsdiploma's kwam het diploma bachelor secundair onderwijs (n=4) vaak voor. De functietitels die de participanten aangaven voor hun beroep varieerden erg. Aan de focusgroepen namen in totaal vier studentenbegeleiders mee. Deze waren allen vrouwelijk. Er werd geen literatuur gevonden met gegevens over de algemene kenmerken van studentenbegeleiders in het hoger onderwijs om de deelnemende groepen mee te vergelijken.

b) Studenten

De online vragenlijst werd ingevuld door 553 studenten, waarvan er 180 aangaven een functiebeperking te hebben. Aan de interviews namen 14 studenten zonder en 15 studenten met een functiebeperking deel. Het voorkomen van de verschillende soorten functiebeperkingen onder de studenten kwam overeen met wat in de geraadpleegde literatuur gerapporteerd werd (Boulanger, 2013; Departement Onderwijs en Vorming, 2009; Steunpunt diversiteit & leren, 2012). Er werd geen informatie over de grootte van de groep van studenten met een functiebeperking in de totale populatie van studenten in het hoger onderwijs gevonden om de deelnemende studenten mee te vergelijken.

We stelden vast dat er zowel in de online bevraging als bij de deelnemers aan de interviews een overrepresentatie is van vrouwelijke respondenten ten opzichte van de

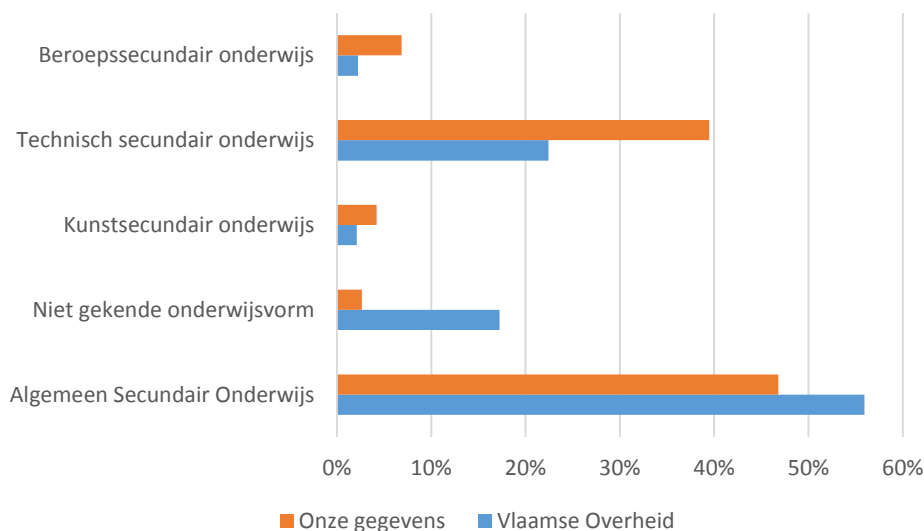
studentenpopulatie (persoonlijke communicatie met Pieter Vos, data- analist departement Onderwijs en Vorming). Figuur 92 geeft de proportionele verdeling van mannelijke en vrouwelijke studenten binnen elke groep weer, waarop we kunnen zien dat er vooral aan de online vragenlijst meer vrouwelijke studenten hebben deelgenomen.



Figuur 92 Geslachtsverdeling studenten

Als we de secundaire opleiding van de deelnemende studenten beschouwen, stellen we vast dat er ten opzichte van de algemene populatie (Databank Hoger Onderwijs, 2014) vooral meer leerlingen uit het technisch secundair onderwijs deelnamen aan de online bevraging (zie Figuur 93).

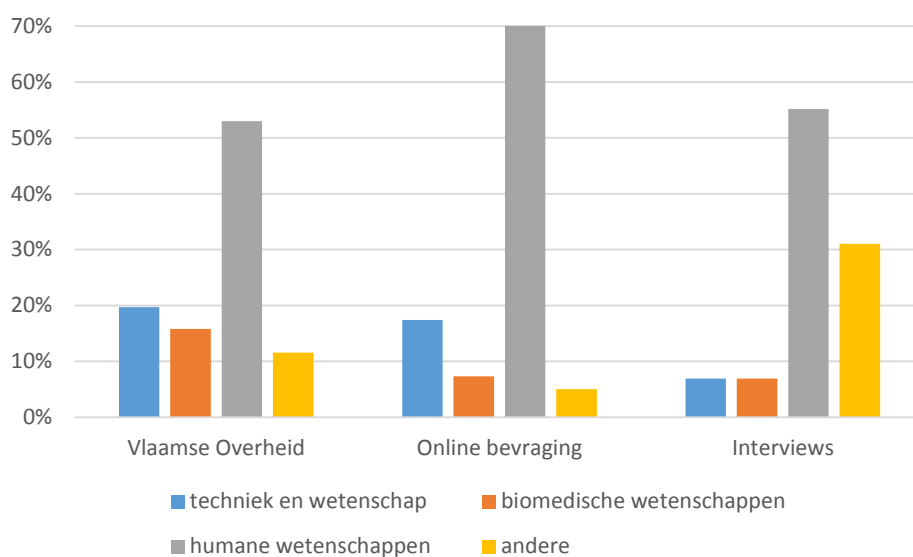
Er waren ook iets meer studenten afkomstig uit het kunst- en beroepssecundair onderwijs, en vooral minder leerlingen uit niet-gekende onderwijsvormen en algemeen secundair onderwijs. Bij de interviews werd het gevolgde secundair onderwijs niet bevraagd.



Figuur 93 Verdeling gevolgd secundair onderwijs studenten

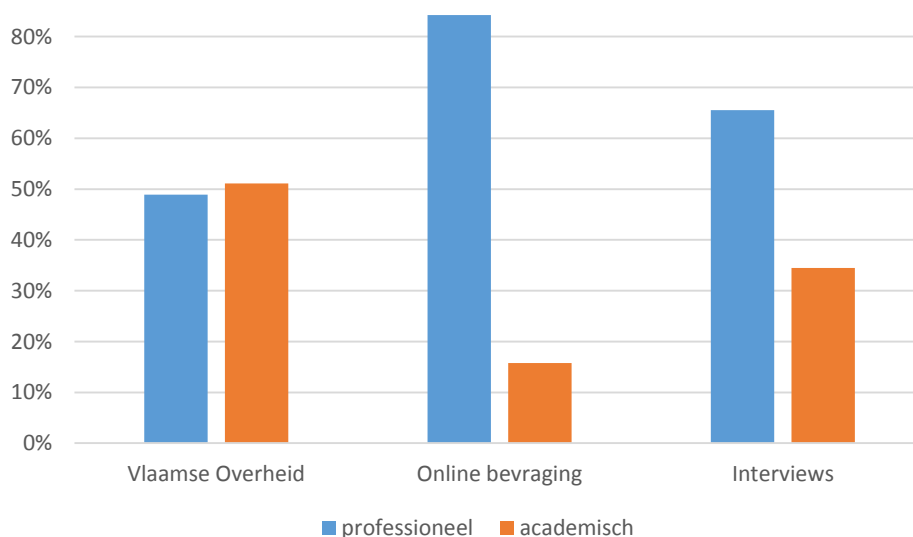
In vergelijking met de algemene populatie, gebaseerd op de cijfers van de Vlaamse Overheid, kunnen we vaststellen dat we gelijklopende resultaten vinden op vlak van studierichtingen in het secundair onderwijs. De groep ASO en TSO zijn het meest vertegenwoordigd in het hoger onderwijs (Databank Hoger Onderwijs, 2014) en dat blijkt tevens ook zo te zijn binnen ons onderzoek. Waar de Vlaamse overheid een groep studenten uit niet-gekende onderwijsvormen vindt, zien wij eerder een groep studenten uit het BSO die deelnemen aan ons onderzoek en hierdoor oververtegenwoordigd zijn ten opzichte van de populatie. Wat dan tevens impliceert dat ditzelfde geldt voor de groep studenten uit het KSO en een onderrepresentatie veronderstelt van studenten uit de niet-gekende onderwijsvormen. We besluiten hieruit dat onze resultaten in verband met deelnemende studenten op basis van hun opleiding in het secundair vrij goed overeenkomen als we spreken over de twee grootste groepen, namelijk ASO en TSO.

Als we de gevolgde huidige studierichting beschouwen, stellen we vast dat er in vergelijking met de algemene populatie aan studenten in het hoger onderwijs (Databank Hoger Onderwijs, 2014) vooral aan de online bevraging proportioneel meer studenten uit de humane wetenschappen deelnamen, ten koste van de representatie van studenten die biomedische en andere studierichtingen kozen en die wetenschap- en technische studies deden (zie Figuur 94). We kunnen ons de bedenking maken dat binnen de humane wetenschappen vooral vrouwelijke studenten ingeschreven zijn (Vlaamse Overheid, 2013), wat zijn impact heeft gehad op de vertegenwoordiging van de geslachten in dit onderzoek. Aan de interviews namen proportioneel vooral meer studenten deel die andere richtingen (zoals kunst) en humane wetenschappen studeerden en minder studenten die techniek en wetenschap of biomedische wetenschappen bestudeerden (zie Figuur 94).



Figuur 94 Verdeling studierichtingen studenten

We stelden vast dat er in vergelijking met de algemene populatie van studenten aan het hoger onderwijs (Databank Hoger Onderwijs, 2014) veel meer studenten die de online bevraging invulden een professioneel georiënteerde opleiding volgden (zie Figuur 95). We kunnen hierbij het verband leggen met de respons per deelnemende instelling: de grootste respons kwam uit hogescholen. Aan de interviews namen ook meer studenten die een professionele opleiding volgden deel, zij het minder uitgesproken.



Figuur 95 Verdeling gevolgde opleidingen studenten

c) Docenten

De online vragenlijst werd ingevuld door 392 docenten, waarvan de meerderheid (62%) vrouwelijk was en een diploma academisch hoger onderwijs (73%) behaald had. Aan de focusgroepen namen vier docenten deel, waaronder drie vrouwen en één man.

Ze beschikten allen over een diploma professioneel hoger onderwijs. Er werden geen algemene gegevens gevonden over docenten in het hoger onderwijs om de kenmerken van de deelnemende docenten mee te vergelijken.

d) Directie

Directieleden werden uitgenodigd om te participeren aan focusgroepen, maar er kwam onvoldoende respons. Er vond een interview plaats met één mannelijk directielid, waaruit geen nieuwe informatie werd verkregen. Deze actor wordt niet verder opgenomen bij de bespreking van de resultaten.

4.1.3.2 Profiel studenten met functiebeperking

Zowel bevroegde studentenbegeleiders als docenten gaven aan vooral leerstoornissen en autismespectrumstoornissen te zien onder de studenten. Deelnemende studenten met en zonder een functiebeperking gaven dan weer aan het vaakst dyslexie, concentratiestoornissen en chronische ziekte te zien onder hun medestudenten. De deelnemende studenten met een functiebeperking hadden het vaakst leerstoornissen, communicatiestoornissen en chronische ziekten. Aangezien de meeste studenten met chronische ziekte in de online bevraging aangaven dat ze hun onderwijsinstelling hier niet op de hoogte van brachten, stellen we vast dat studentenbegeleiders en docenten zich hierdoor minder bewust zijn van hun aanwezigheid. Studenten staan dan weer dichter bij elkaar, waardoor zo'n informatie gemakkelijker informeel onderling gedeeld wordt. De prevalentie van de gerapporteerde functiebeperkingen onder bevroegde studenten kwam overeen met prevalenties in de literatuur (Boulanger, 2013; Departement Onderwijs en Vorming, 2009; Steunpunt Diversiteit & Leren, 2012).

In de online bevraging konden studenten met een functiebeperking aangeven of ze hun onderwijsinstelling daarvan op de hoogte gebracht hadden. Studenten met concentratiestoornissen, stemmingsstoornissen, chronische ziekte, angststoornissen, motorische en auditieve functiebeperkingen hadden hun onderwijsinstelling vaker niet dan wel op de hoogte gebracht van hun functiebeperking. Studenten met dyslexie, communicatiestoornissen (zoals ASS), andere functiebeperkingen, dyscalculie, meervoudige functiebeperkingen en gedragsstoornissen deden dat dan weer vaker wel.

De belangrijkste redenen om zich als student met een functiebeperking bekend te maken bij de onderwijsinstelling die door bevroegde studenten werden aangehaald, waren het bekomen van redelijke aanpassingen en het verkrijgen van begrip wanneer de functiebeperking of de redelijke aanpassingen die toegekend waren zichtbaar aanwezig zijn. Voor de groepen van studenten met functiebeperkingen die zich eerder niet bekend maakten, zijn (op concentratiestoornissen na) veeleer geen algemeen bekende of ingeburgerde redelijke aanpassingen.

Belangrijke argumenten tegen het op de hoogte brengen van de onderwijsinstelling die werden aangehaald, waren onder andere sociale problemen. Er werd door alle deelnemende actoren verteld dat er rondom bepaalde functiebeperkingen of redelijke aanpassingen nog vooroordelen leven en dat ze tot uitsluiting zouden kunnen leiden. Er werd ook aangehaald dat sommige studenten op basis van een kosten/baten-analyse besloten om hun onderwijsinstelling niet op de hoogte te brengen: het potentieel voordeel van bekendmaking weegt niet op tegen de nadelen.

Hierbij werd er melding gemaakt van studenten die niet op de hoogte zijn van de mogelijkheden voor redelijke aanpassingen, die negatieve ervaringen hebben opgelopen in bijvoorbeeld het secundair onderwijs of in een vorige hoger onderwijsinstelling, of die simpelweg weinig hinder ondervinden van hun functiebeperking. Ook hierbij kunnen we denken aan de groepen studenten met een functiebeperking die zich vaker niet dan wel bekendmaakten bij hun hoger onderwijsinstelling. We kunnen ook bedenken dat bijvoorbeeld dyslexie, dyscalculie en ASS redelijk bekende stoornissen zijn, waardoor de mogelijke redelijke aanpassingen ook bekend zijn bij de studenten. Hier kunnen we een wederkerige causaliteit vermoeden: doordat studenten met die functiebeperkingen zich vaker bekend maken, is er een groter bewustzijn van die functiebeperkingen en de mogelijke redelijke aanpassingen, wat dan weer de drempel verlaagt voor studenten met deze functiebeperkingen om zich bekend te maken.

4.1.3.3 Procedure

Informatie over de mogelijkheden voor redelijke aanpassingen kon volgens zowel studentenbegeleiders als studenten meestal op de website van de onderwijsinstelling of bij de studentenbegeleider zelf gevonden worden. In een aantal onderwijsinstellingen werd bij inschrijving standaard bevraagd of de student een functiebeperking heeft. Een aantal geïnterviewde studenten werd doorverwezen naar de studentenbegeleider door alerte medestudenten of docenten die op de hoogte waren van mogelijke redelijke aanpassingen (RA) in hun onderwijsinstelling. Docenten gaven aan meer en overzichtelijkere informatie te wensen over mogelijke RA en welke studenten recht hadden op RA.

Algemeen gezien gaven alle actoren aan dat er voor het bekomen van RA contact opgenomen moet worden met de studentenbegeleider en de functiebeperking officieel aangetoond moet worden vooraleer er RA toegekend kunnen worden. Het verloop vanaf hier en de wijze waarop bepaald werd welke RA een student specifiek kan krijgen, varieerde sterk onder HO-instellingen. Sommige instellingen werkten met een standaard contract, in een systeem waarin het recht op specifieke RA gekoppeld was aan bepaalde diagnoses of attesten. Andere onderwijsinstellingen werkten ook met standaard contracten, maar lieten ruimte voor het afstemmen van de RA aan de noden van de individuele student, los van zijn/haar diagnose of attest. Er waren ook onderwijsinstellingen die geen gebruik maakten van standaard contracten en volledig op maat van elke individuele student RA inrichtten. Deze verschillen zorgden voor problemen: een studente beschreef aan een hoger onderwijsinstelling waar ze eerst ingeschreven was wel RA te verkrijgen, die in een volgende onderwijsinstelling wegvielen omdat de functiebeperking niet in de lijst stond van diagnoses die gekoppeld werden aan RA. Andere studenten vroegen om specifieke RA, maar verkregen ze niet omdat ze niet gekoppeld waren aan hun diagnose. Er werd vaak aan registratie volgens de toenmalige VLOR-richtlijnen gedaan, maar dit werd door studentenbegeleiders ervaren als omslachtig en bijkomstig papierwerk.

Om zijn/haar functiebeperking aan te tonen, gaven bevraagde actoren aan dat er van de student verwacht werd dat hij/zij een medisch attest kan voorleggen. Over de voorwaarden waaraan dat attest moest voldoen, heerste veel onduidelijkheid en verwarring. Het was vaak niet duidelijk of geweten hoe recent het attest mocht zijn of door welke discipline het uitgeschreven moest worden.

De manier waarop gecommuniceerd werd omtrent RA bleek algemeen onduidelijk. Bevraagde studenten gaven aan weinig over interne communicatie te weten.

Studentenbegeleiders gaven inconsistente antwoorden en gaven aan zich soms moeilijk een houding te kunnen geven als tussenpersoon tussen studenten en docenten, doordat ze begrip van docenten voor de toegekende RA moesten afwegen ten opzichte van de privacy van de studenten. Er werd verteld dat er weleens informeel gecommuniceerd werd over studenten met een functiebeperking, en dat dit niet altijd correct verliep. Bevroagde docenten gaven aan vooral meer informatie te wensen over studenten met een functiebeperking en de praktische implementatie van hun RA. Alle bevroagde actoren vermeldden dat studenten inspraak hebben in de procedure om RA aan te vragen door middel van het gesprek met de studentenbegeleider. Twee studenten gaven echter aan dat ze zich erg assertief moesten opstellen en moesten argumenteren en drie studenten ervoeren helemaal geen inspraak, doordat de procedure te gestandaardiseerd was.

De meeste deelnemende studenten moesten hun RA jaarlijks opnieuw aanvragen bij hun onderwijsinstelling. Dit verliep meestal aan de hand van een verkorte procedure via mail en werd niet als hinderlijk ervaren. Wat wel als problematisch werd beschouwd, was het vermoeden van de meeste studenten dat bij verandering van faculteit of onderwijsinstelling opnieuw de hele aanvraagprocedure voor RA doorlopen moest worden. Dit omdat ze verschillen in de voorwaarden, procedures en toegekende RA zagen. Geïnterviewde studenten die van onderwijsinstelling waren veranderd, vonden dit vervelend en onaangenaam.

Alle bevroagde actoren gaven aan dat de procedure om RA aan te vragen stressvol en belastend is voor de betrokken studenten. Dit doordat er veel papierwerk bij komt te kijken, ze soms omslachtig is en er ook versnippering optreedt onder de verschillende aanspreekpunten en diensten. Docenten ervoeren soms problemen bij de praktische implementatie van RA en weinig ondersteuning hierbij. Onder studenten waren de meningen over de (onderling ook zeer verschillende) doorlopen procedures verdeeld. We konden echter wel factoren vaststellen die ervoor zorgden dat de studenten de procedure positief of juist negatief ervoeren. Een duidelijke, efficiënte en transparante procedure zorgde voor een positieve ervaring, met een zodanig krachtig effect dat het voor geïnterviewde studenten zelfs een ervaren gebrek aan inspraak kon compenseren. Een goed contact met de studentenbegeleider bleek zelfs bij hoge belasting als buffer voor stress te functioneren. Studentenbegeleiders waarmee goede contacten werden ervaren, werden beschreven als betrokken bij de studenten, met continuïteit aanwezig in de leeromgeving en gemakkelijk beschikbaar, zodat ze bij problemen snel aangesproken konden worden en ook snel konden reageren. Ook het hebben van tijd om individuele aandacht aan de student in kwestie te kunnen besteden, was essentieel voor een goed contact. Een als afstandelijk ervaren studentenbegeleider zorgde altijd voor een negatieve ervaring van de algemene procedure. Ook wanneer studenten zich assertief moesten opstellen om RA te bekomen of behouden, werd de procedure als negatief ervaren. Het gedeeltelijk zelf moeten instaan voor de implementatie van RA, werd ook als erg belastend ervaren en leidde tot negatieve ervaringen.

4.1.3.4 Aanbod en gebruik ondersteuning

De redelijke aanpassingen die het meest bekend waren, werden ook het meest gebruikt: het geven van meer tijd om examens af te leggen, het op de hoogte stellen van docenten, toestemming om een laptop te gebruiken in de les en het niet aanrekenen van spelfouten bij studenten met dyslexie. Wanneer gevraagd werd naar de meest efficiënte RA, werden deze opnieuw genoemd.

Studenten vermeldde ook de mogelijkheid om toelichting te vragen bij examens en opnames te maken van lessen als zeer efficiënte maatregelen. Studentenbegeleiders hadden de ervaring dat het door de student mondeling toelichten van schriftelijke examens erg helpend kon zijn voor hun studenten. Het dient hierbij opgemerkt te worden dat docenten aangaven zich soms vragen te stellen bij de noodzaak aan algemene maatregelen zoals mondelinge toelichting of meer examentijd en positiever stonden ten opzichte van RA die specifiek op de functiebeperking inspeelden (zoals bijvoorbeeld voorleessoftware voor een slechtziende student). Er wordt echter op basis van de procedure (met gesprek met studentenbegeleider) bepaald op welke RA een student recht heeft.

Wanneer we de praktische implementatie van RA beschouwen, stellen we vast dat alle actoren het belang van heldere communicatie benadrukten. Voor een vlot verloop van de communicatie tussen betrokken partijen werd digitalisering van o.a. formulieren en procedures voorgesteld door deelnemende studentenbegeleiders. Tegelijkertijd werd een gebrek aan communicatie aangehaald als grootste hindernis waar in de praktijk tegenaan gelopen wordt. Bevraagde studenten hadden de indruk dat docenten onvoldoende op de hoogte waren en docenten gaven aan meer informatie van de studentenbegeleiders nodig te hebben omtrent toegekende RA en hun implementatie in de praktijk. Andere problemen die genoemd werden, waren een gebrek aan praktische middelen (bijvoorbeeld financiële middelen of beschikbare lokalen), een beperkte beschikbaarheid van de studentenbegeleider en RA en procedures die te weinig op het individu van de student afgestemd waren. Zowel studentenbegeleiders als studenten gaven tevens aan dat vooroordelen of negatieve attitudes van docenten het uitvoeren van RA soms bemoeilijkten.

De visie van de verschillende actoren op de geboden ondersteuning werd ook nagegaan: alle deelnemende actoren stonden positief ten opzichte van RA. We kunnen ons hierbij wel de bedenking maken dat er mogelijk een selectiebias heeft plaatsgevonden. In interviews met studenten werd er uitgebreider stil gestaan bij inclusief hoger onderwijs en hun visie daarop. Studenten indiceerden dat ze vonden dat er te weinig functiebeperkingen zichtbaar zijn in het onderwijs, waardoor er een gebrekkig bewustzijn is en vooroordelen over studenten met functiebeperkingen ook kunnen blijven bestaan. Er werd ook vermoed dat sommige hoger onderwijsinstellingen een elitaire ingesteldheid hebben en daardoor weinig flexibel zijn. Er werd tevens getwijfeld aan de toegankelijkheid van de arbeidsmarkt voor afgestudeerde studenten met een functiebeperking en de beschikbaarheid van RA op de werkvloer. Studenten hadden tenslotte ook de indruk dat hun docenten onvoldoende opgeleid waren om functiebeperkingen te herkennen en om te gaan met studenten met functiebeperkingen.

4.1.3.5 Professionalisering personeel en attitude van betrokken actoren

Het profiel van de deelnemende actoren werd reeds besproken in het eerste onderdeel van de resultaten. We bespreken de nood aan professionalisering en attitude van studentenbegeleiders, docenten en (enkel de attitude van) studenten.

De attitude van deelnemende actoren ten opzichte van RA en studenten met een functiebeperking was positief. We kunnen hierbij een selectiebias en de invloed van sociale wenselijkheid vermoeden. Om deze te omzeilen werden deelnemers ook bevraagd over de attitudes van anderen, die ze rondom hen vaststelden en ervoeren.

a) Studentenbegeleiders

Bevraagde studentenbegeleiders gaven aan zich voldoende geprofessionaliseerd te voelen, maar toch meer initiatieven te wensen omdat ze het als deel van hun taak zagen om op de hoogte te blijven. Er werd ook aangehaald dat studentenbegeleiders erg veel op de werkvloer bijleren, vooral bij aanvang van hun tewerkstelling, omdat dan kennis gemaakt wordt met alle procedures en reglementen die een onderwijsinstelling hanteert.

Geïnterviewde studenten waren veelal tevreden over hun studentenbegeleiders. Gemeenschappelijke kenmerken in de positieve getuigenissen waren een studentenbegeleider die snel hulp kan bieden, individuele aandacht heeft voor elke student en een vast aanspreekpunt vormt. Er waren echter ook een aantal problemen die voor negatieve ervaringen hadden gezorgd. Een gebrek aan kennis (over studietrajecten, functiebeperkingen of de procedure om RA aan te vragen) werd door een aantal studenten vermeld. Ook een gebrek aan tijd en een weinig behulpzame en betrokken houding werden door sommige studenten aangehaald. Een aantal studenten moest zelf instaan voor de praktische implementatie van zijn RA en ervoer dit als zeer negatief.

b) Docenten

Zowel studentenbegeleiders en studenten als docenten zelf vonden dat docenten meer gesensibiliseerd en geprofessionaliseerd dienen te worden in het kader van studenten met functiebeperkingen en RA. De helft (47%) van de online bevraagde docenten gaf aan dat er geen professionalisering met betrekking tot studenten met een functiebeperking beschikbaar was. Docenten die wel professionalisering hadden meegemaakt, gaven aan dat dit hun attitude en omgang met studenten met functiebeperkingen positief had beïnvloed.

Alle bevraagde actoren ervoeren een sterke variatie in de attitudes van docenten ten opzichte van studenten met een functiebeperking en RA. Positieve ervaringen werden aangehaald bij docenten die zich persoonlijk betrokken toonden bij hun studenten. De ervaringen waren eerder neutraal wanneer docenten weinig persoonlijk contact hadden met studenten of weinig betrokken waren bij de implementatie van RA. Negatieve ervaringen hadden onder andere betrekking tot het spotten met of minimaliseren van functiebeperkingen van studenten, het tonen van scepsis over RA of het bestaan van bepaalde functiebeperkingen en het schenden van de privacy van studenten. Geïnterviewde studenten legden het verband tussen gebrekkige professionalisering en communicatie en de aanwezigheid van vooroordelen en een negatieve houding bij sommige docenten.

c) Studenten

Alle bevroegde actoren haalden sociale problemen aan onder studenten, ook al hadden ze dit zelden rechtstreeks meegemaakt of vastgesteld. Studenten zonder functiebeperking rapporteerden meer spot en negatieve attitudes ten opzichte van studenten met een functiebeperking dan die groep zelf ervoer. Een verklaring hiervoor kan gevonden worden in de uitleg die twee studenten zonder functiebeperking gaven. Ze vertelden dat de reden voor dit gedrag een gebrek aan gewenning was, en dat studenten de persoon met de functiebeperking nooit wilden kwetsen. Het gedrag zou ook uitdoven zodra de functiebeperking voldoende begrepen en genormaliseerd wordt.

De strategie van studenten met een functiebeperking om hun leeromgeving op de hoogte te brengen van hun functiebeperking bij zichtbare afwijking lijkt dus eerder een goede manier om begrip bij medestudenten te bevorderen, waardoor ze de afwijking sneller zullen kunnen plaatsen en verwerken.

Negatieve contacten die enkele studenten met een functiebeperking toch rapporteerden, omvatten jaloezie en onbegrip omtrent RA en het in twijfel trekken van het bestaan van een functiebeperking die niet visueel aanwezig was. We zien hierin dus eerder onrechtstreekse aanvallen.

4.2 Kritische bespreking

Tijdens het onderzoeken liepen we ook tegen een aantal uitdagingen aan. Deze uitdagingen zullen we hieronder verder toelichten.

De eerste uitdaging die we tegenkwamen was de lage respons (kleine steekproefgrootte) van de studentenbegeleiders. Voor de eerste vragenlijst bereikten we 69 studentenbegeleiders, terwijl we voor de tweede vragenlijst slechts 29 studentenbegeleiders konden bereiken. Na een herinneringsmail, namen we telefonisch contact op met enkele studentenbegeleiders om deze vaststelling te bespreken. Het werd al snel duidelijk dat studentenbegeleiders overbevroegd zijn. Enkele studentenbegeleiders gaven aan dat dit de achtste of negende vragenlijst was dat semester.

De tweede uitdaging betrof 'drop out' in de vragenlijsten. Dit was vooral te wijten aan de lengte van de vragenlijsten en de afwezigheid van een incentive (deelnamebeloning). De vragenlijst nam vaak ongeveer 25 minuten tot een half uur in beslag, wat een lange tijdsparre is voor de participanten. Er werd ook niet altijd 'gedwongen antwoord' (forced respons) gebruikt omwille van persoonlijke vragen of zeer specifieke vragen, waardoor er ook een aantal vragen onbeantwoord bleven.

De derde uitdaging lag in het rekruteren van deelnemers voor de kwalitatieve studie. Er werden voldoende deelnemers gevonden voor iedere focusgroep (7-10 deelnemers), maar in de aanlopende tijd naar de precieze afspraak toe, belden steeds meer deelnemers af wegens persoonlijke redenen (ziekte, overboeking). Dit leidde tot een zeer miniem aantal deelnemers in de uiteindelijke focusgroepen. Omwille van pragmatische redenen (tijd, motivatie) was het onmogelijk om de participanten te mobiliseren om deel te nemen aan een nieuwe focusgroep.

Om de geringe opkomst bij de kwalitatieve studie op te vangen gingen we over tot memberchecking. Hierbij kregen we nog respons van vier respondenten (één studentenbegeleider, 3 docenten) en deden we toevoegingen bij de resultaten. We kregen evenwel geen reactie van directie, waardoor we de verdieping door deze actor niet konden aanvullen.

Zo vonden we voor de actor directie ook een aantal deelnemers, die uiteindelijk allen hebben afgezegd op de datum van afspraak. We hebben dan nog een poging ondernomen om een nieuwe focusgroep voor te stellen en om eventueel een interview af te nemen. We vonden daarvoor dan nog slechts één kandidaat, wat resulteerde in een casus.

Daarnaast staan we stil bij een vierde uitdaging, selectiebias, die rechtstreeks aan de representativiteit van het onderzoek raakt. Bepaalde actoren waren zeer bereid om vragenlijsten in te vullen of deel te nemen aan focusgroepen of interviews. Hun mening en visie is dus opgenomen in dit rapport. Echter, bepaalde actoren waren hiertoe minder bereid.

Er kan niet uitgesloten worden dat zij een andere, bijgevolg in dit rapport niet opgenomen, mening en visie erop na houden. Zo kunnen we aannemen dat studenten, studentenbegeleiders en docenten die meer sociale betrokkenheid voelen, meer geneigd kunnen zijn om deel te nemen aan dit onderzoek en mogelijk een (te) positief beeld over inclusief hoger onderwijs weergeven. Ook moeten we waken over de sociale wenselijkheid die in rapportage naar voren kan komen. Inclusie is voor vele onderwijsinstellingen een speerpunt binnen hun missie en visie. Loyale actoren kunnen spreken vanuit hun functie binnen deze onderwijsinstelling terwijl ze misschien persoonlijk een andere mening zijn toegedaan en dus in de praktijk niet volgens deze principes werken.

We concluderen dat we niet alle studentenbegeleiders konden bevragen waardoor de representativiteit van de deelnemers in gevaar komt. Ook de drop-out in de vragenlijsten zorgde voor een reductie van het aantal antwoorden per thema in geval van de studentenbegeleiders. Daarnaast vonden we niet voldoende deelnemers voor het kwalitatieve luik en de verdieping van de kwantitatieve resultaten. Tenslotte wijzen we ook op een mogelijke selectiebias en sociale wenselijkheid in antwoorden. Toch werden deze uitdagingen ondervangen door op niveau van onderwijsinstellingen te kijken over de verschillende actoren heen, waar we consistentie vonden in de rapportages en algemene bevindingen.

4.3 Beleidsaanbevelingen

Als sluitstuk van het onderzoeksrapport vertalen we de gevonden resultaten naar beleidsaanbevelingen. De beleidsaanbevelingen vloeien voort uit de resultaten van de verschillende actoren over de verschillende thema's heen. In dit sluitstuk worden ze ondergebracht in zeven domeinen, met name (1) sensibilisering (2) procedures, (3) implementatie van de toegekende faciliteiten, (4) functie van de studentenbegeleider, (5) Universal Design for Learning in hoger onderwijsinstellingen, (6) evaluatie en opvolging van (toegekende) redelijke aanpassingen, en (7) verder onderzoek.

Per domein bespreken we de algemene beleidsaanbevelingen en concretiseren deze aan de hand van verschillende niveaus. We bespreken, daar waar mogelijk, onder meer de operationalisering op niveau van de overheid, organisaties, associatie, onderwijsinstelling en opleiding.

4.3.1 Sensibilisering

De resultaten van dit onderzoek wijzen uit dat er een grote nood is aan **sensibilisering van alle actoren in de brede leeromgeving van studenten**. De overheid, betrokken organisaties, associaties en onderwijsinstellingen dienen te werken aan een positieve beeldvorming over studeren met een functiebeperving. Meer specifiek is het noodzakelijk om alle betrokken actoren te informeren over onder andere de meerwaarde van studeren met een functiebeperving, de mogelijkheden en beperkingen van studenten met een functiebeperving, de noodzaak en de effectiviteit van Universal Design for Learning en redelijke aanpassingen en de procedure om deze laatste te verkrijgen. Zo zullen meer studenten met functiebepervingen ervoor kiezen om zich bekend te maken en ondersteuning aan te vragen. Dit kan door middel van informatiebrochures, mediacampagnes, ... Een specifieke focus dient te liggen op groepen die zich momenteel het minst bekend maken zoals studenten met een chronische ziekte, angststoornissen, stemmingsstoornissen en concentratiestoornissen. Samenwerking met en sensibilisering van de medische wereld (pediaters, psychiaters, geneesheer-specialisten,...) is hierbij noodzakelijk. Zo kan de medische wereld de studenten attenderen op mogelijkheden om faciliteiten aan te vragen in het hoger onderwijs. Met betrekking tot medestudenten, docenten en het werkveld, actoren waar studenten met een functiebeperving het meest direct contact mee hebben, stellen we concreet het onderstaande voor:

4.3.1.1 Studenten en docenten

Alle actoren vermelden problemen met betrekking tot het begrip van medestudenten en de vooroordelen die nog bestaan rond studeren met een functiebeperving. Studenten geven aan dat er nog veel vooroordelen/spot zijn, door gebrek aan bekendheid met functiebepervingen wat kan zorgen voor sociale problemen. Door te sensibiliseren zullen deze problemen verminderd kunnen worden.

Docenten geven aan dat ze **beter geïnformeerd willen worden over functiebepervingen en de gevolgen hiervan**. Ze geven ook aan dat dit kan helpen in functie van het ondersteunen van studenten. Tevens kan dit hun attitude ten aanzien van studenten met een functiebeperving en redelijke aanpassingen positief beïnvloeden. We willen hierbij het belang van een open houding naar alle studenten toe benadrukken en een attitude bevorderen die de drempel voor alle studenten verlaagt.

- Een mogelijkheid is een **samenwerking met het SIHO op het niveau van een sensibiliseringscampagne voor studenten**. Het SIHO werkt 'bottom-up' en 'in dialoog' met de praktijk. Via portretten geven ze het perspectief weer van studenten met een beperking. Ze belichten hoe de studenten met een functiebeperking het studeren beleven. De studenten kiezen zelf welk beeld ze willen geven van zichzelf. Iedere student is uniek en heeft een uniek verhaal, dus elk portret is anders qua inhoud, vorm en uiterlijk. Deze sensibilisering kan worden ingezet zowel op het niveau van de associatie als op het niveau van de instelling of opleiding. Daarnaast kan **diversiteit als thema een plaats krijgen in algemeen oriënterende opleidingsonderdelen** in het hoger onderwijs bijvoorbeeld door het stimuleren van diversiteitsmainstreaming bij reguliere opleidingsonderdelen.
- Daarnaast kan er ook worden ingezet op **specifieke zichtbaarheid van “studeren met een functiebeperking”** door studenten met een functiebeperking op te nemen in een brochure over de opleiding, in de gebruikte foto's met betrekking tot de opleiding of door de website ook vorm te geven met elementen die ingaan op studeren met een functiebeperking. Dit kan zowel associatiebreed, op instellingsniveau of per opleiding worden ingezet.

4.3.1.2 Werkveld en stage

Naast de leeromgeving in de hoger onderwijsinstelling moeten ook stageplaatsen op een gelijkaardige manier geïnformeerd worden gezien de problemen die een aantal studenten hiermee hebben meegemaakt en de verhoogde drop-out die studentenbegeleiders vaststelden na een eerste stage- of praktijkervaring van studenten met functiebeperkingen. Dit kan door een **sensibilisering van de stagementoren** die op hun beurt deze boodschap uitdragen naar de stageplaatsen toe. Een voorbeeld hiervan zijn terugkomdagen voor stagementoren waarin gezamenlijk gereflecteerd wordt over het thema 'stage voor studenten met een functiebeperking'.

4.3.2 Procedures

Met betrekking tot de procedures om faciliteiten aan te vragen en te bekomen blijken er heel wat knelpunten te zijn. Zo blijken de procedures vaak als weinig transparant, omslachtig, stressvol en belastend ervaren te worden. Zo zijn studenten regelmatig te laat met het indienen van een aanvraag of kennen ze de voorwaarden voor een aanvraag onvoldoende. Tevens komt er veel papierwerk bij kijken en treedt er soms ook versnippering op onder de verschillende aanspreekpunten en diensten. Een duidelijke, efficiënte en transparante procedure zorgde voor een positieve ervaring, met een zodanig krachtig effect dat het voor geïnterviewde studenten zelfs een ervaren gebrek aan inspraak kon compenseren. Een algemene beleidssuggestie is dan ook gericht op **procedurele vereenvoudiging en transparantie**. Meer specifiek zijn volgende maatregelen aangewezen:

- Ontwikkelen van een **duidelijk tijdspad** van de procedure dat wordt meegegeven in het eerste contact en dat beschikbaar is op de website en eventueel in een brochure.
- Inzetten op **duidelijke communicatie over de procedure** voor de aanvang van de studie (bijvoorbeeld op een SID-IN) en voor de aanvang van een nieuw academiejaar.
- Inzetten op de **verduidelijking van de procedure**

- Transparantie van de aanvangsdatum van de procedure
- Transparantie over het aanspreekpunt van de procedure
- Transparantie over de lengte van de procedure
- Transparantie over de te volgen stappen in de procedure
- Transparantie over de voorwaarden in de procedure (welk attest, hoe recent moet het attest zijn, ...)
- Transparantie over het beoogde resultaat van de procedure
- Transparantie over maatregelen die genomen kunnen worden wanneer men vastloopt of het niet eens is met de procedure

Een aantal geïnterviewde studentenbegeleiders haalden het **digitaliseren van de aanvraagprocedure van redelijke aanpassingen** aan als optie om de procedure transparanter, gebruiksvriendelijker en uniformer te maken. Dit zou eventueel gekoppeld kunnen worden aan de website van de onderwijsinstelling of kunnen gebeuren aan de hand van een login die na een eerste contact met en uitleg van de verantwoordelijke studentenbegeleider aan de student gegeven zou kunnen worden. Er moet wel opgelet worden dat dit de procedure vergemakkelijkt, en niet als effect heeft dat de student en de studentenbegeleiders extra belast worden.

Om zijn/haar functiebeperking aan te tonen, gaven bevraagde actoren aan dat er van de student verwacht werd dat hij/zij een **medisch attest** kan voorleggen. Over de voorwaarden waaraan dat attest moest voldoen, heerste veel onduidelijkheid en verwarring. Het was vaak niet duidelijk of geweten hoe recent het attest mocht zijn of door welke discipline het uitgeschreven moest worden. Regelmatig dienden nieuwe medische attesten aangevraagd te worden hetgeen als stressvol en belastend ervaren wordt door wachttijden, hoge kostprijzen en de confrontatie met het medisch personeel. Een eerste mogelijke oplossing voor dit knelpunt is het ontwikkelen van algemeen geldende richtlijnen over de voorwaarden van attestering op niveau van de overheid. Dit kan gaan over inhoudelijke criteria (per VLOR-(sub)categorie), procedurele criteria (personen en disciplines betrokken bij de attestering) en geldigheidsduur van de attestering. Een tweede mogelijke oplossing is het installeren van een **centraal digitaal registratiesysteem** op niveau van de overheid dat kan geraadpleegd worden door onderwijsinstellingen op verschillende onderwijsniveaus. Zo kunnen attesteringen en eerder toegekende redelijke aanpassingen in zowel basis-, secundair als hoger onderwijs over instellingen heen bewaard, geconsulteerd en aan de nieuwe instelling waar het dossier voorligt geëvalueerd worden. Een dergelijk centraal registratiesysteem biedt tevens de mogelijkheid om, gekoppeld aan de slaagcijfers, het effect van redelijke aanpassingen te meten.

Een ander knelpunt in verband met de toekenning van redelijke aanpassingen dat frequent aangehaald wordt is het feit dat er zowel tussen onderwijsinstellingen als tussen opleidingen verschillen zijn op vlak van procedures en beleid m.b.t. redelijke aanpassingen. Zo werken sommige instellingen met een standaard contract (in een systeem waarin het recht op specifieke redelijke aanpassingen gekoppeld was aan bepaalde diagnoses of attesten), anderen met een niet-standaard contract of op individuele basis. Daarenboven kan het volgens zowel studenten als studentenbegeleiders voorkomen dat bepaalde redelijke aanpassingen die in de ene onderwijsinstelling/opleiding aan een bepaalde student werden toegekend, niet worden overgenomen door andere onderwijsinstellingen/opleidingen. Een uniforme regeling, centraal opgelegd door de overheid, zou een uitkomst kunnen bieden maar raakt aan de autonomie van onderwijsinstellingen en opleidingen. Een minimale suggestie is om op instellings- en opleidingsniveau aan te bevelen om de adviezen van de VLOR op te volgen.

Een volgende stap kan een **associatiebreed kader zijn rond voorwaarden voor redelijke aanpassingen** (attesten, welke functiebeperkingen...). Ook het centrale registratie- en opvolgingssysteem kan hierbij een belangrijke bijdrage leveren.

Alle bevroagde actoren vermeldde dat studenten inspraak hebben in de keuze van redelijke aanpassingen door middel van het gesprek met de studentenbegeleider. Twee studenten gaven echter aan dat ze zich erg assertief moesten opstellen en moesten argumenteren, en drie studenten ervoeren helemaal geen inspraak, doordat de procedure te gestandaardiseerd was.

4.3.3 Implementatie van de toegekende faciliteiten

Eens de redelijke aanpassingen toegekend zijn, ervaren docenten, studenten en studentenbegeleiders een aantal knelpunten met betrekking tot de uitvoering van de redelijke aanpassingen met name op vlak van communicatie en privacy.

4.3.3.1 Informatie-uitwisseling met de docent

Docenten gaven aan dat ze weinig inspraak hadden in de toekenning van redelijke aanpassingen. Dit zorgde ervoor dat de docent in een aantal gevallen niet instemde met de verkregen redelijke aanpassingen. Een aantal bevroagde studenten moest na het bekomen van een contract met daarop toegekende redelijke aanpassingen toch nog onderhandelen en argumenteren met hun docenten. Ze ervoeren dit als zeer belastend. Docenten hadden de mogelijkheid om redelijke aanpassingen te weigeren ondanks contract en formeel aangetoonde functiebeperking. Een geïnterviewde studentenbegeleider meende dat docenten sommige redelijke aanpassingen verwierpen omdat ze informatie over de achtergrond van de student misten. Het **voor alle partijen bindend maken van contracten waarop redelijke aanpassingen toegekend zijn**, zou dit probleem oplossen zonder de privacy van de betrokken studenten te schenden. Daarnaast is het belangrijk docenten te sensibiliseren over de noodzaak van redelijke aanpassingen voor studenten met functiebeperkingen (zie hoger). Wanneer een redelijke aanpassing toch geweigerd wordt, is het belangrijk om de student hierover op een professionele en transparante manier in te lichten. Het doorgeven van de redenen waarom een redelijke aanpassing al dan niet geaccepteerd wordt door de betrokken docent, maakt het voor de betrokken student gemakkelijker om die beslissing te kunnen plaatsen en accepteren. Een student die ondanks haar aanvraag geen redelijke aanpassingen toegekend had gekregen, vertelde in een interview het vooral moeilijk te hebben met het gebrek aan uitleg waarom haar aanvraag afgewezen werd.

Bevroagde docenten gaven aan meer informatie te wensen over studenten met een functiebeperking en de praktische implementatie van hun redelijke aanpassingen. Een goede informatiedoorstroom binnen de onderwijsinstelling moet ervoor zorgen dat docenten weten welke studenten recht hebben op redelijke aanpassingen. **Online communicatieplatforms** kunnen hierbij een snelle oplossing bieden om te communiceren welke redelijke aanpassingen aan welke studenten toegekend dienen te worden. Die **informatieoverdracht dient volgens de docenten tijdig te gebeuren**. Momenteel krijgen ze deze informatie meestal pas vlak voor de examens, wat ze te laat vinden. Ze zouden liever in het begin van de lessenreeksen een overzicht krijgen van namen van studenten en hun toegekende redelijke aanpassingen.

Dit probleem kan verholpen worden door enerzijds studenten aan te moedigen zich tijdig te laten registreren bij het begin van een academiejaar en niet bij het begin van een examenperiode. Sensibiliseren en informeren bij de inschrijving lijkt ook hier aangewezen om het aantal studenten dat voor of bij aanvang van het academiejaar aan disclosure doet te doen vergroten. Naast informatiedoorstroom is het tevens belangrijk dat docenten **ondersteuning krijgen bij de praktische implementatie van redelijke aanpassingen**. Het is immers niet alleen belangrijk dat de docent weet of hij iets moet doen voor een student maar ook hoe hij dat moet doen. Een vademecum met tips en valkuilen bij de implementatie van redelijke aanpassingen kan voor dit doel ontwikkeld en verspreid worden.

Naast docenten worden tevens examentoezichers en onderwijs- en praktijkassistenten in de meerderheid van de gevallen betrokken in de informatie-uitwisseling. Doorheen de resultaten van het onderzoek bleek dat er veel onduidelijkheid was over welke informatie doorgegeven werd aan welke personen. Er moet ook hier meer afstemming en onderlinge overeenkomst in komen, die dan ook transparant gemaakt moet kunnen worden voor de betrokken studenten. Er moet op een **professionele en transparante manier met persoonlijke gegevens om gegaan worden**.

4.3.3.2 Informatie-uitwisseling met de studentenbegeleider

Met betrekking tot de informatie-uitwisseling met de studentenbegeleider geven veel studenten (zowel in de online bevraging als in de interviews) aan niet te weten wat er gecommuniceerd wordt en naar wie. Bijvoorbeeld bij het gebruik van online communicatieplatformen of stickersystemen was het de geïnterviewde studenten met functiebeperking niet geheel duidelijk welke informatie er juist doorgegeven wordt aan wie. Geïnterviewde docenten dachten dat de studenten toestemming moeten geven om informatieoverdracht mogelijk te maken, maar waren niet zeker. De bevroegde studentenbegeleiders gaven aan dat de student beslist of derden geïnformeerd werden of niet en welke informatie dan wordt doorgegeven. Wat betreft het doorgeven van de diagnose, gaven de studentenbegeleiders aan nooit de diagnose te hebben doorgegeven aan derden, terwijl een aantal studenten hier wel van overtuigd waren. Al deze voorbeelden geven aan dat er **nood is aan duidelijkheid en transparantie in de informatie-uitwisseling**. De student heeft nood aan inspraak en inzicht in wie op welke manier welke informatie over zijn/haar dossier krijgt. Studenten apprecieerden het immers zeer wanneer de studentenbegeleider hen vroeg welke informatie gedeeld mocht worden en ze in cc werden gezet van de mail of samen de mail mochten opstellen.

4.3.3.3 Informatie-uitwisseling met derden

Naast docenten en studentenbegeleiders zijn derden (bv. GON-begeleider, externe hulpverleners, ...) eveneens regelmatig betrokken partij in de opvolging en ondersteuning van studenten met een functiebeperking. Deze externen kennen de situatie van de student vaak al lange tijd en kunnen een belangrijke bijdrage leveren en nieuwe expertise inbrengen. Zo haalde een geïnterviewde student aan dat overleg van zijn studentenbegeleider met zijn psycholoog voordelig zou zijn. Ook hier zijn echter **duidelijkheid en transparantie in de communicatie** noodzakelijk en kan dit enkel na goedkeuring van de student zelf. Hetzelfde geldt voor ouders. Ook zij kunnen een waardevol perspectief leveren maar ook hier geldt de meerderjarigheid van de student en zijn **recht op privacy**.

4.3.3.4 Privacy

Samengevat kunnen we stellen dat alle actoren het belang van heldere communicatie benadrukten. Voor een vlot verloop van de communicatie tussen betrokken partijen werd transparantie en digitalisering van o.a. formulieren en procedures voorgesteld. Een belangrijk punt in de informatie-uitwisseling is echter privacy. Studentenbegeleiders en docenten bevestigden dat de privacy van de student soms geschonden kan worden in informele communicatie. Studentenbegeleiders gaven daarenboven aan zich soms moeilijk een houding te kunnen geven als tussenpersoon tussen studenten en docenten, doordat ze begrip van docenten voor de toegekende redelijke aanpassingen moesten afwegen ten opzichte van de privacy van de studenten. Een algemene beleidssuggestie is dan ook het **informereren, sensibiliseren, professionaliseren en respecteren van de regels met betrekking tot privacy**.

4.3.4 Functie van de studentenbegeleider

De relatie met de studentenbegeleider is zeer belangrijk voor de student. Een **goed contact met de studentenbegeleider** bleek zelfs bij hoge belasting als buffer voor stress te functioneren. Studentenbegeleiders waarmee goede contacten werden ervaren, werden beschreven als betrokken bij de studenten, met continuïteit aanwezig in de leeromgeving en gemakkelijk beschikbaar, zodat ze bij problemen snel aangesproken konden worden en ook snel konden reageren. Ook het hebben van tijd om individuele aandacht aan de student in kwestie te kunnen besteden, was essentieel voor een goed contact. Een als afstandelijk ervaren studentenbegeleider zorgde altijd voor een negatieve ervaring van de algemene procedure. Ook wanneer studenten zich assertief moesten opstellen om redelijke aanpassingen te bekomen of behouden, werd de procedure als negatief ervaren. Belangrijke beleidssuggesties in dit verband zijn dan ook: **(1) voldoende tijd voor individueel contact met de studentenbegeleider, (2) continuïteit in de persoon van de studentenbegeleider en (3) indien mogelijk continuïteit van het secundair naar het hoger onderwijs (bv. GON-begeleider)**.

Uit de bevraging van studentenbegeleiders kwamen voordelen van zowel centrale als decentrale tewerkstelling naar voren, waarbij uit **centrale tewerkstelling** vooral een uniforme en gestandaardiseerde procedure over heel de onderwijsinstelling te winnen valt, terwijl een **decentrale tewerkstelling** de interne communicatie vergemakkelijkt omdat de studentenbegeleider dicht bij de betrokken docenten staat. We kunnen de voordelen van beide werkvormen eventueel combineren door taken zowel centraal als decentraal te organiseren. Informatie, reglementering en de het terugkoppelen van evaluaties zou zich op een centraal niveau kunnen situeren. Het contact met en de opvolging van studenten met een functiebeperking en de praktische uitvoering van redelijke aanpassingen en ondersteuning hierbij zou op een decentraal niveau (per opleiding of faculteit) geplaatst kunnen worden. Essentieel hierbij is dat er goede communicatie is tussen de verschillende niveaus.

Wat betreft het tewerkstellingspercentage van studentenbegeleiders stellen we vast dat studentenbegeleiders vaak slechts 10% van hun tijd echt bezig met studenten met een functiebeperking. Hun taak beperkt zich vaak tot de aanvraag van redelijke aanpassingen maar de opvolging en evaluatie schieten er vaak bij in. Een beleidssuggestie is dan ook **het verhogen van de personeelsmiddelen** zodat er voldoende tijd geïnvesteerd kan worden in het contact met de studenten met een functiebeperking.

Wat de taakinvulling betreft stellen we vast dat de functie vaak on the job wordt ingevuld. Een beleidssuggestie is dan ook het op niveau van de overheid of op niveau van de instelling opmaken van **een duidelijke taakinvulling en bijhorend competentieprofiel**. Dit competentieprofiel dient te bestaan uit een luik met betrekking tot kennis over verschillende functiebeperkingen, procedures, wetgeving, UDL en redelijke aanpassingen, een luik met betrekking tot vaardigheden zoals bijvoorbeeld communicatievaardigheden en een luik over attitudes. Indien de vooropleiding van de studentenbegeleider op dit vlak niet volstaat, is bijkomende professionalisering noodzakelijk (zie verder).

4.3.5 UDL in hoger onderwijsinstellingen

Het huidige beleid in verband met studeren met een functiebeperking blijkt in grote mate gericht te zijn op het toekennen van redelijke aanpassingen. Nochtans werken deze redelijke aanpassingen nog vaak stigmatiserend en worden ze enkel toegekend aan studenten met (erkende) functiebeperkingen. Het **sterker promoten en toepassen van de principes van Universal Design for Learning (UDL) in het hoger onderwijs** zal de nood aan redelijke aanpassingen verminderen en alle studenten (met en zonder functiebeperkingen) ten goede komen. Als beleidssuggestie stellen we dan ook voor om UDL als basis en vertrekpunt voor kwaliteitsbeleid van de onderwijsinstelling in te zetten. In de missie en visie van onderwijsinstellingen staat momenteel aangegeven dat er inclusief gewerkt wordt maar blijft UDL op de achtergrond. Het is belangrijk om **UDL meer bekend te maken door het expliciet documenteren van de expertise van het SIHO en het opzetten van een professionaliseringstraject rond UDL** (in samenwerking met het SIHO) voor zowel studentenbegeleiders, docenten als de ruimere leeromgeving.

Uit het onderzoek blijkt dat er reeds enkele UDL-principes en richtlijnen worden toegepast die als best-practice algemeen verspreid kunnen worden. Zo is het belangrijk om gebruik te maken van mogelijkheden die de technologie te bieden heeft om studenten met functiebeperkingen verder te ontlasten. Dankzij sociale media is het bijvoorbeeld voor studenten gemakkelijker om onderling notities en samenvattingen te delen en uit te wisselen en vragen te stellen aan hun klasgenoten. Een aantal geïnterviewde studenten haalden tevens digilessen aan als tool waarmee lessen gefilmd werden en gekoppeld aan een PowerPointpresentatie. Dit is een goede algemene basisvoorziening die voor hoorcolleges in verschillende onderwijsinstellingen toepasbaar zou kunnen zijn. De financiële investering om dit soort voorziening te verwezenlijken is eenmalig en levert een langdurig rendement voor een groot aantal studenten.

4.3.6 Professionalisering

Uit het onderzoek blijkt dat kennis van zowel functiebeperkingen, procedures, regelgeving (privacy), redelijke aanpassingen en UDL en vaardigheden zoals motiverende gespreksvoering en communicatievaardigheden als voorwaarden voor kwaliteit werden aangehaald door studenten en docenten. Gebrek aan kennis en vaardigheden bij studentenbegeleiders en docenten leidde voor een aantal bevraagde studenten tot grote frustraties, verspilling van tijd en stress.

Blijvende vorming van studentenbegeleiders en docenten over **verschillende functiebeperkingen, hoe opvangen, uitvoeren van begeleiding en mogelijke redelijke aanpassingen, UDL, procedures, en communicatievaardigheden** vormt dan ook een algemene beleidssuggestie.

Belangrijke actoren die nood hebben aan professionalisering zijn studentenbegeleiders en docenten. Wat betreft studentenbegeleiders, is het belangrijk dat zij een vooropleiding hebben die aansluit bij hun functieomschrijving en competentieprofiel. Daarnaast is **inservice training** zeker ook aangewezen. Hierbij dient de professionalisering reeds aan te vangen bij de start van hun functie. Een geïnterviewde studentenbegeleider communiceerde moeilijkheden te hebben meegemaakt doordat ze een groot aantal procedures moest leren kennen op korte tijd. Gezien de grote variatie aan regelingen, systemen en procedures tussen onderwijsinstellingen kan een startende studentenbegeleider niet verondersteld worden vanuit zijn/haar opleiding reeds thuis te zijn in deze materie aan de onderwijsinstelling waar hij/zij start. Tijdens het uitvoeren van de functie blijft **intervisie, supervisie en gerichte vorming** belangrijk. Hierbij kan ingezet worden op opleidingen voor studentenbegeleiders die ingaan op specifieke functiebeperkingen. Wanneer deze opleidingen georganiseerd worden op onderwijsinstellingsniveau, wordt er een brede basis aan gecentraliseerde gespecialiseerde kennis gecreëerd.

Wat betreft de professionalisering van docenten, is het aangewezen dat deze reeds vorm krijgt in de vooropleiding van de docent, zoals bijvoorbeeld in de lerarenopleiding. Docenten gaven daarenboven aan nood te hebben aan een **overzicht van werkzame redelijke aanpassingen en tips over het implementeren ervan**. Een idee zou zijn om dit mee te nemen in **vormingen**, die enerzijds informeren over **functiebeperkingen** en anderzijds **concrete handvaten** aanreiken om aan de slag te gaan met studenten met functiebeperkingen en met redelijke aanpassingen. Een belangrijk onderdeel van deze vormingen zijn ondersteuningstips naar docenten toe in de onderwijspraktijk, communicatie, procedures en de mogelijkheden betreffende redelijke aanpassingen. Daarnaast zou het opmaken van een publicatie met voorbeelden van goede praktijk docenten op weg kunnen helpen. Tot slot, kunnen de coachingtrajecten die het SIHO voor teams voorziet hierin mogelijk een plaats krijgen.

4.3.7 Evaluatie en opvolging van (toegekende) redelijke aanpassingen

Een belangrijke stap na de toekenning en implementatie van toegekende redelijke aanpassingen is de evaluatie van de redelijke aanpassingen. Een evaluatie kan immers zorgen voor een optimalisatie van de situatie van de student met een functiebeperking. Als suggestie stellen we dan ook voor om **evaluatie en opvolging van redelijke aanpassingen op te nemen in de procedure**, als toetssteen van kwaliteitsbeleid op niveau van de onderwijsinstelling. Idealiter wordt dit van overheidswege opgelegd. Hiervoor dient ruimte gecreëerd te worden in het takenpakket van de studentenbegeleider en het competentieprofiel van de studentenbegeleider dient hierop te worden afgestemd. De evaluatie op het niveau van docent, studentenbegeleider en student zou idealiter plaats moeten vinden na de eerste examenperiode en op het einde van het academiejaar ter invulling van het academiejaar dat zal volgen. Tot slot is het belangrijk om betrokken actoren inspraak te geven in de evaluatie en te zorgen voor een transparante procedure waarover duidelijk naar alle betrokken partijen toe wordt gecommuniceerd.

4.3.8 Nood aan onderzoek

Een laatste groep van beleidssuggesties richt zich op verder onderzoek dat nodig is om inclusief hoger onderwijs in Vlaanderen te optimaliseren. Een domein waarop verder onderzoek nodig is, is **onderzoek naar de effectiviteit van redelijke aanpassingen en UDL**. Uit dit onderzoek blijkt dat heel wat actoren (docenten, medestudenten,...) weerstand ervaren bij voorgestelde redelijke aanpassingen en de effectiviteit ervan in vraag stellen. Onderzoek naar de effectiviteit van redelijke aanpassingen en UDL kan deze weerstand verminderen, actoren sensibiliseren en de attitudes verbeteren. Het onderzoek op dit domein is momenteel echter schaars. Daarbij horend is onderzoek doen naar kritische succesfactoren bij de implementatie van redelijke aanpassingen gewenst. Dergelijk onderzoek kan inzicht bieden in hoe docenten, studenten en studentenbegeleiders op de meest effectieve manier ondersteund kunnen worden. Gezien het gegeven dat er voor dergelijke toegepast onderzoek nauwelijks middelen (bv. FWO, BOF) beschikbaar zijn, is het wenselijk dat de overheid hiervoor middelen ter beschikking stelt.

Referenties

Artesis Plantijn Hogeschool. (2013). Over de hogeschool. Geraadpleegd op <https://www.ap.be/over-de-hogeschool/387>

Arteveldehogeschool. (2014). Over ons. Geraadpleegd op <http://www.arteveldehogeschool.be/over-ons>

AUGent. (2011). AUGent – Home. Geraadpleegd op <http://www.augent.be/>

Belgisch Staatsblad. (2009). Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap [pdf]. Geraadpleegd op http://www.diversiteit.be/sites/default/files/legacy_files/wetgeving_legislation/international/13052009NL_FR.pdf

Bossaert, G., Colpin, H., Pijl, S. J., & Petry, K. (2011). The attitudes of Belgian adolescents towards peers with disabilities. *Research in Developmental disabilities*, 32(2), 504-509. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2010.12.033>

Boulanger, V. (2013). *Studeren met een 'functiebeperking' of studeren met een 'handicap': Onderzoek naar het profiel van studenten met een functiebeperking in het Vlaamse hoger onderwijs* [Masterproef]. Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Sociale Wetenschappen.

Broenink, N. & Gorter, K. (2011). Studeren met een handicap Belemmeringen die studenten met een lichamelijke beperking, psychische klachten of dyslexie in het hoger onderwijs ondervinden. Nederland: Verwey-Jonker Instituut

Bronfenbrenner, U. (1977). Toward an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32(7), 513. <http://dx.doi.org/10.1037//0003-066X.32.7.513>

Centrum voor gelijkekansen en racismebestrijding. (2007). De anti-discriminatiewet van 10 mei 2007. Geraadpleegd op <http://www.diversiteit.be/de-antidiscriminatiewet-van-10-mei-2007>

Centrum voor gelijkekansen en racismebestrijding. (2011). Handicap. Geraadpleegd op <http://www.diversiteit.be/handicap>

Centrum voor gelijkekansen en voor racismebestrijding. (2013). Met een handicap naar de school van je keuze – redelijke aanpassingen in het onderwijs. Geraadpleegd op <http://www.ond.vlaanderen.be/specifieke-onderwijsbehoeften/brochureCGKR.pdf>

Centrum voor gelijkekansen en racismebestrijding. (2011). VN-verdrag handicap. Geraadpleegd op <http://www.diversiteit.be/vn-verdrag-handicap>

Cnockaert et al. (2010). Studeren met een functiebeperking in het hoger onderwijs: een exploratieve studie naar de beleving van (oud)studenten in drie Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs. *Ethiek en Maatschappij*, 13(4), 121-140. Geraadpleegd op http://www.ethiekenmaatschappij.ugent.be/wp-content/uploads/2012/07/EM_134-2010-Cnockaert-et-al.pdf

Codex Hoger Onderwijs v3. (2014). Geraadpleegd op <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/Codex-Hoger-Onderwijs-v3-15oktober2014.pdf> 7

Databank Hoger Onderwijs (2014) Persoonlijke communicatie Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Departement Onderwijs en Vorming. (2009). *Studentenmonitor Vlaanderen 2009 – Socio-economische kenmerken van studenten in het hoger onderwijs*. Nijmegen, Nederland: ResearchNed.

Departement Onderwijs en Vorming. (2015). Vlaams onderwijs in cijfers 2013-2014 [pdf]. Geraadpleegd op http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2013-2014/VONC_13-14/VONC_2013_2014_Integraal.pdf

De Geyter, L. (2004). *Geïntegreerd onderwijs, Inclusief onderwijs- Vademecum: gewoon en buitengewoon onderwijs samen zorgverbredend op weg naar een zo inclusief mogelijke school*. (pp. 11-39). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Erasmushogeschool Brussel. (2014). EhB. Geraadpleegd op <http://www.erasmushogeschool.be/over-ehb/ehb>

Federale Overheidsdienst Werkgelegenheid, Arbeid en Sociaal Overleg. (2007). Wet ter bestrijding van bepaalde vormen van discriminatie (BS 30.V.2007). Geraadpleegd op http://www.diversiteit.be/sites/default/files/documents/law/10_mei_2007.pdf

Fougeyrollas, P. (1995). Documenting environmental factors for preventing the handicap creation process: Quebec contributions relating to ICIDH and social participation of people with functional differences. *Disability & Rehabilitation*, 17(3-4), 145-153. <http://dx.doi.org/10.3109/09638289509166709>

Fougeyrollas, P., Noreau, L., Bergeron, H., Cloutier, R., Dion, S. A., & St-Michel, G. (1998). Social consequences of long term impairments and disabilities: conceptual approach and assessment of handicap. *International Journal of Rehabilitation Research*, 21(2), 127-142. <http://dx.doi.org/10.1097/00004356-199806000-00002>

Gerdes, H. & Mallinckrodt, B. (1994). Emotional, Social, and Academic Adjustment of College Students: A Longitudinal Study of Retention. *Journal of Counseling & Development*, 72, 281-288. doi: 10.1002/j.1556-6676.1994.tb00935.x

Gibson, S. (2012). Narrative accounts of university education: socio-cultural perspectives of students with disabilities. *Disability & Society*, 27(3), 353-369. doi: 10.1080/09687599.2012.654987

Härkönen, U. (2005). The Bronfenbrenner ecological systems theory of human development. *Fifth International Conference, Person. Color. Nature. Music*. Daugavpils, Letland: Saule Press.

Higher Education Funding Council for England. (1999) *Guidance on base-level provision for disabled students in higher education institutions*. [Guide (Higher education funding council for England)].

HOGENT. (2014). Overzicht. Geraadpleegd op <http://www.hogent.be/over-hogent/overzicht/>

Hogere Zeevaartschool Antwerpen. (2014). Studieaanbod. Geraadpleegd op <http://www.hzs.be/nl/ontdek-alles-over-hzs/studieaanbod>

Hogere Zeevaartschool Antwerpen. (2014). Traditie & technologie. Geraadpleegd op <http://www.hzs.be/nl/ontdek-alles-over-hzs/traditie-technologie>

Hogeschool PXL. (2014). Welkom op Hogeschool PXL. Geraadpleegd op <https://www.pxl.be/Welkom.html>

HOWEST. (2014). Dit is HoWest, de Hogeschool West-Vlaanderen! Geraadpleegd op <http://www.howest.be/Default.aspx?target=howest&lan=nl&item=8>

Karel de Grote-Hogeschool. (2014). Facts and figures. Geraadpleegd op <http://www.kdg.be/over-kdg/facts-and-figures>

KU Leuven. (2014). Over KU Leuven – KU Leuven. Geraadpleegd op <http://www.kuleuven.be/overons/>

KU Leuven. (2015). Aantal studenten. Geraadpleegd op <http://www.kuleuven.be/prodstudinfo/50000050/dash.html>

KU Leuven: Cel Studeren met een functiebeperking. (2014). Procedure. Geraadpleegd op <http://www.kuleuven.be/studentenvoorzieningen/functiebeperking/erkenning.html>

KULEuven: Cel Studeren met een functiebeperking. (2014). *Infosessie erkenning*. Geraadpleegd op <http://www.kuleuven.be/studentenvoorzieningen/functiebeperking/infosessies/1415/erkenning1415>

KULEuven: Werkgroep Digitale toegankelijkheid (2012). *Erkenning*. Geraadpleegd op http://www.kuleuven.be/diversiteit/digitaletogankelijkheid/dyslexie/dyslexie_faciliteiten

Klasse. (2007). Steeds meer studenten hebben dyslexie. *Klasse*, 176, 8-13.

LUCA School of Arts. (2014). Over LUCA. Geraadpleegd op <http://www.luca-arts.be/over-luca>

Mullins, L., & Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28 (2), 147-160.
<http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2012.752127>

Murray, C., Wren, C.T. & Keys, C. (2008). University Faculty Perceptions of Students with Learning Disabilities: Correlates and Group Differences. *Learning Disability Quarterly*, 31(3), 95-113.
Geraadpleegd op <http://www.jstor.org/stable/25474642> .

Nederlands WHO-FIC Collaborating Centre. (2009). *Nederlandse Vertaling van de 'International Classification of Functioning, Disability and Health': compilatie*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum

Odisee. (2014). Meer informatie over Odisee. Geraadpleegd op [http://www.hubkaho.be/Odisee/\(30690\)-Nederlands-Hoofdmenu/\(30690\)-Nederlands-Hoofdmenu-Over-ons.html](http://www.hubkaho.be/Odisee/(30690)-Nederlands-Hoofdmenu/(30690)-Nederlands-Hoofdmenu-Over-ons.html)

Peters, I. & van Oers, B. (2002). De ecologie van de menselijke ontwikkeling. De ontwikkelingspsychologie van Urie Bronfenbrenner. *De wereld van het jonge kind*, 29(10), 304 – 307

Petry, K., Ghesquière P., Jansen D. & Vanhelmont, L. (2013) GON en ION anno 2012 (OBPWO 10.01) Beleidssamenvatting. Leuven: Katholieke Hogeschool.
Geraadpleegd op http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/projecten/2010/10.01/beleidssamenvatting_obpwo_2013.pdf

Steunpunt diversiteit & leren. (2012). Diversiteitspraktijken in het hoger onderwijs [pdf]. Geraadpleegd op http://www.diversiteitenleren.be/sites/default/files/4Groeierend_aantal_students_met_functioniebeperkingen_Cursief_0.pdf

Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs. (2009). Informatieronde: diepgaande bevraging bij Vlaamse Hogescholen en universiteiten. Brugge, België. Geraadpleegd op <http://www.sihob.be/files/Gidsen/Rapport%20informatieronde.pdf>

Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs. (2010). *Verder studeren: het kan! Ook met extra ondersteuning* [brochure]. Brugge, België. Geraadpleegd op <http://www.sihob.be/files/Gidsen/SIHO%20gids.pdf>

Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs. (2012). Principes en richtlijnen | Universal Design for Learning. Geraadpleegd op http://siho.pxl.be/principes_en_richtlijnen

Stokx, R. & Faes, L. (2013). Discretieplicht, beroepsgeheim, privacywetgeving [PowerPoint slides]. Geraadpleegd op http://www.vlir.be/media/docs/studiedag/Beroepsgeheim_powerpoint2december2013.pdf

Soetaert, J. (2011). *Verder studeren is... Een kwalitatief onderzoek naar de beleving van studenten met een functiebeperking in het Vlaamse hoger onderwijs* [thesis]. Geraadpleegd op <http://www.sihob.be/files/gidsen/verder%20studeren%20is.pdf>.

Thomas More. (2014). Facts and figures. Geraadpleegd op <http://www.thomasmore.be/over-thomas-more/facts-and-figures>

Triandis, H.C. (1971). *Attitude and attitude change*. New York, NY: Wiley.

UAntwerpen. (2014). Over UAntwerpen – Universiteit Antwerpen. Geraadpleegd op <https://www.uantwerpen.be/nl/overuantwerpen/>

UC Leuven- Limburg. (2014). Home. Geraadpleegd op <http://www.ucll.be/>

UHasselt. (2014). Feiten en cijfers. Geraadpleegd op <http://www.uhasselt.be/UH/OverUHasselt/feiten-en-cijfers.html>

Universitaire Associatie Brussel. (2013). Universitaire Associatie Brussel. Geraadpleegd op <http://universitaireassociatiebrussel.be/#&panel1-1>

Universiteit Gent. (2012). Aangepaste studietrajecten. *Diversiteitspraktijken in het hoger onderwijs*. Universiteit Gent: Steunpunt Diversiteit & Leren.

Universiteit Gent. (2014). Over de Universiteit Gent – Universiteit Gent. Geraadpleegd op <http://www.ugent.be/nl/univgent>

van der Ploeg, J. & Scholte, E. (2011) *Orthopedagogische werkvelden in Nederland*. Apeldoorn: Maklu.

van Duijn, G. & de Gruijter, D.N.M. (2008). *Studeren met een functiebeperking. Ervaringen van studenten met een functiebeperking aan de Universiteit Leiden* (Onderzoeksrapport 186). Geraadpleegd op http://media.leidenuniv.nl/legacy/Rapport_186_Studeren_met_een_functiebeperking.pdf

Verenigde Naties. (2006, 13 december). *Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap*. Geraadpleegd op <http://www.ond.vlaanderen.be/specifieke-onderwijsbehoeften/leerzorg/VN/verdrag.pdf>

Vignes, C., Godeau, E., Sentenac, M., Coley, N., Niavarro, F., Grandjean, H., & Arnaud, C. (2009). Determinants of student's attitudes towards peers with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology* (51), 473-479. doi:10.1111/j.1469-8749.2009.03283.x.

VIVES. (2014). Over VIVES. Geraadpleegd op <http://www.vives.be/605-over-vives>

Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap. (2007). Hulpmiddelen in het onderwijs. Geraadpleegd op <http://www.vaph.be/vlafo/view/nl/296438-Hulpmiddelen+in+het+onderwijs.html>

Vlaamse Gemeenschap. (2008, 10 juli). *Decreet houdende een kader voor het Vlaamse gelijkekansen- en gelijkebehandelingsbeleid*. Geraadpleegd op <http://www.codex.vlaanderen.be/Portals/Codex/documenten/1017082.html>

Vlaamse Onderwijsraad. (2009). *Handleiding registratie studeren met een handicap en bijbehorende formulieren*. Brussel, België. Geraadpleegd op <http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/advies/rho-end002-0809.pdf>

Vlaamse Overheid (2009). Hoger Onderwijs in cijfers: aantal inschrijvingen op 31 oktober 2009, academiejaar 2009-2010. Geraadpleegd op http://www.ond.vlaanderen.be/HogerOnderwijs/werken/studentadmin/studentengegevens/Hoger_onderwijs_in_cijfers_0910.pdf

Vlaamse Overheid. (2013). Hoger Onderwijs in cijfers: aantal inschrijvingen op 31 oktober 2013, academiejaar 2013-2014. Geraadpleegd op http://www.ond.vlaanderen.be/HogerOnderwijs/werken/studentadmin/studentengegevens/HOIC_2013.pdf

Vlaamse Regering. (2013, 11 oktober). *Besluit van de Vlaamse regering tot codificatie van de decretale bepalingen betreffende het hoger onderwijs*. Geraadpleegd via: <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=14650>

Vlaamse Overheid. (2014). Wat is OBPWO?- Onderwijskundig Beleids- en Praktijkgericht Wetenschappelijk Onderzoek. Geraadpleegd op <http://www.ond.vlaanderen.be/obpwo/wat/>

VLOR (2006). Advies over de realisatie van inclusief hoger onderwijs. Geraadpleegd via <http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/advies/rho-adv004-0506.pdf>

Vrije Universiteit Brussel. (2008). Vrije Universiteit Brussel – Feiten en cijfers. Geraadpleegd op <http://www.vub.ac.be/home/feiten.html>

World Health Organization. (2002). *Towards a common language for functioning, disability and health – ICF*. Geneva: World Health Organization.

