

# STUDEREN MET EEN FUNCTIEBEPERKING IN HET VLAAMSE HOGER ONDERWIJS: EEN EXPLORATIEVE STUDIE NAAR DE BELEVING VAN (OUD)STUDENTEN IN DRIE VLAAMSE INSTELLINGEN VOOR HOGER ONDERWIJS

*Cnockaert R., De Smet M., Caemerlinck M., Thienpondt L.,  
De Snerck G., De Munck K., Heurckmans N., Leyman K.,  
Verstichele M., Casman H., Andries C., De Smet L., Van Hove G.*<sup>1</sup>

**Abstract** – To support higher education institutions, the Flemish Support Center for Inclusive Higher Education conducts research on inclusive higher education and studying with a disability. This article is about the insider’s perspective of 8 students with a disability. Their experience on studying in higher education is questioned through qualitative interviews. The results from the interviews are categorized in 5 themes: the higher education institution, the disability, studying, support and the power of the student. We can draw three main conclusions. First, the students experience a discrepancy between two aspects of inclusion: the structure and the culture. Second, the decision of students to disclose depends on the structural advantages and the negative consequences this may entail. Third, students experience that they often have to arrange their own support, which we can frame in a medical perspective on disability.

## Inleiding

Er zijn aanwijzingen dat de groep studenten met een functiebeperving in het hoger onderwijs groeit. Dit blijkt zowel uit internationale als Vlaamse gegevens van individuele onderwijsinstellingen. (Morris & Turnbull, 2008; Paul, 2000; Ryan, 2007; Tinklin, Riddell & Wilson, 2004; UGent, 2008)

Gegevens over de deelname van studenten met functiebepervingen in het hoger onderwijs zijn in Vlaanderen nog maar recent beschikbaar. Uit de Vlaamse Studentenmonitor 2009 blijkt dat 3% van alle studenten aangeeft dat ze een functiebeperving hebben. Een derde daarvan ondervindt last van de functiebeperving in de opleiding (Departement Onderwijs en Vorming, 2009).

Het werkelijke aantal studenten met een functiebeperving ligt vermoedelijk een pak hoger dan het aantal studenten dat ondersteuning vraagt. Er is immers een grote groep

<sup>1</sup> De auteurs van dit artikel zijn allen nauw betrokken bij het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs (SIHO) zij het als projectmedewerker, coördinator of promotor. Het SIHO ondersteunt alle hogescholen en universiteiten in Vlaanderen op weg naar de realisatie van inclusief hoger onderwijs. Het Steunpunt heeft hierbij drie hoofdtaken. Het biedt dienstverlening aan de instellingen hoger onderwijs. Het bouwt een netwerk uit tussen de instellingen hoger onderwijs en (inter)nationale betrokken actoren. Om deze praktijk te voorzien van wetenschappelijke inzichten, doet het SIHO onderzoek rond het thema ‘studeren met een behoefte aan extra ondersteuning’. Hoofddoel is het bijdragen aan het creëren van gelijke kansen en volwaardige participatie van personen met een behoefte aan extra ondersteuning in het hoger onderwijs.

studenten die de functiebeperking niet bekend maakt in de onderwijsinstelling. Wanneer ze dit wel doen, dan wordt dit in de internationale onderzoeksliteratuur ‘disclosure’ genoemd (Matthews, 2009).

Dat de groep studenten met een functiebeperking groeit, toont aan dat deze studenten steeds beter de weg vinden naar het hoger onderwijs. Toch lijken de weinige cijfers ons erop te wijzen dat er nog steeds een ondervertegenwoordiging is van studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs. In zijn beleidsnota (2009-2014) geeft huidig minister van Onderwijs, Pascal Smet, ook aan dat de participatie van kansengroepen, waaronder ook studenten met een beperking, aan het hoger onderwijs moet stijgen.

De Raad Hoger Onderwijs (VLOR, 2006) bevestigt dat onderwijs een basisrecht is. Ze willen optimale onderwijskansen voor iedereen, ook voor personen met een functiebeperking. Inclusief hoger onderwijs biedt volgens hen de beste garantie om maximale participatie te garanderen. Studenten met een functiebeperking moeten in alle instellingen hoger onderwijs terecht kunnen.

De VLOR definieert studenten met een functiebeperking als die studenten bij wie er een blijvende of langdurige uitval is (minstens 12 maanden effectieve uitval en/of een uitval van 12 maanden die in de toekomst te voorzien is) op een of andere lichaamsfuncties in de International Classification of Functioning [ICF]. De registratieprocedure van de VLOR onderscheidt hierbij 8 subgroepen: motorische functiebeperking, auditieve functiebeperking, visuele functiebeperking, leerstoornis, chronische ziekte, psychiatrische functiebeperking, overige en meervoudige functiebeperking. (VLOR, 2009) Deze definitie is uitgebreider dan de studenten waarvoor de onderwijsinstelling momenteel extra financiering krijgt, namelijk die studenten die ingeschreven zijn bij het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap [VAPH] (Vlaamse Overheid, 2008).

We zien dat de groep mensen met een verstandelijke beperking niet is opgenomen in de subgroepen van de VLOR. Deze groep neemt momenteel niet deel aan het hoger onderwijs in Vlaanderen, omwille van bepaalde inschrijvingsvoorwaarden en de onmogelijkheid om in dit systeem een persoonlijk traject uit te stippelen. Van echte inclusie is er binnen het hoger onderwijs dus nog geen sprake.

Met de ratificatie van het VN-verdrag voor gelijke rechten voor personen met een beperking, zal België stappen moeten ondernemen om een inclusief onderwijssysteem uit te bouwen, op alle onderwijsniveaus, evenals voorzieningen voor levenslang leren. Dit alles met als doelen: de volledige ontwikkeling van het menselijk potentieel en het gevoel van waardigheid en eigenwaarde en de versterking van de eerbiediging van mensenrechten, fundamentele vrijheden en menselijke diversiteit; de optimale ontwikkeling door personen met een handicap van hun persoonlijkheid, talenten en creativiteit, alsmede hun mentale en fysieke mogelijkheden, naar staat van vermogen; het in staat stellen van personen met een handicap om effectief te participeren in een vrije maatschappij (Art. 24). Inclusief hoger onderwijs is door het VN-verdrag afdwingbaar geworden in Vlaanderen.

In dit artikel stellen we ons de vraag hoe die huidige studenten met een functiebeperking het studeren – en de barrières waarmee ze geconfronteerd worden – beleven. Blijkt namelijk dat niet enkel de fysieke toegankelijkheid van gebouwen, maar ook de onderwijsmethode, cursusmateriaal of examenmodaliteiten drempels kunnen vormen op de weg naar volwaardige participatie in het hoger onderwijs (Tinklin, Riddell & Wilson, 2004).

De instellingen voor hoger onderwijs erkennen meer en meer de meerwaarde van diversiteit en zijn zoekende op welke manier zij best tegemoet komen aan de noden van al hun studenten. Het principe ‘design for all’<sup>2</sup> is hier van toepassing: de inzet op vlak van diversiteit heeft een kwaliteitsverhoging voor alle studenten tot gevolg. Voor wat betreft studenten met functiebeperkingen doen onderwijsinstellingen inspanningen om tegemoet te komen aan hun ondersteuningsnoden. Een student kan extra hulp, begeleiding of faciliteiten<sup>3</sup> aanvragen, waardoor mogelijke hindernissen in de interactie tussen de student met een functiebeperking en zijn (onderwijs-)context (zgn. handicapsituaties) aangepakt kunnen worden. De mate waarin studenten zelf impact hebben op deze faciliteiten verschilt tussen de verschillende onderwijsinstellingen.

De vraag blijft echter in hoeverre de inspanningen van onderwijsinstellingen volstaan om echt inclusief hoger onderwijs te creëren? Omdat we geloven in een bottom-up aanpak én omdat we gebruik willen maken van de ervaringsdeskundigheid van (ex-) studenten (Holloway, 2001) werken we in dit artikel met allerlei technieken – bijvoorbeeld ‘portraiture’ (Lawrence-Lightfoot en Hoffman Davis, 1997), diepte-interviews (Berg, 2004) en een groepsinterview (Patton, 2002) – om zo dicht mogelijk de beleving van deze studenten te benaderen.

## 1. Onderzoeksopzet

### 1.1. *Deelnemers aan het onderzoek*

Via de aanspreekpunten, ondersteuners binnen de instellingen en de studenten zelf werden studenten met een beperking uitgenodigd om hun verhaal te vertellen. Gezien het exploratieve karakter van het onderzoek werden slechts acht studenten met een functiebeperking bevraagd<sup>4</sup>. Het ging om studenten van de Vrije Universiteit Brussel, de Hogeschool West-Vlaanderen en de Universiteit Gent. In het al dan niet benoemen van de functiebeperking kiezen we bewust om de student te volgen. In deze studie vermelden zij zelf hun functiebeperking wanneer dat belangrijk is.

<sup>2</sup> EIDD (2008) The EIDD Stockholm Declaration 2004, geraadpleegd op 6 augustus 2009 op <http://www.designforalleurope.org>.

<sup>3</sup> Onderwijs- en examenfaciliteiten worden individueel en in overleg met de student toegekend. Voorbeelden van mogelijke onderwijs- en examenfaciliteiten zijn: het krijgen van alle lesmateriaal digitaal en een evaluatie via een alternatieve examenvorm (bv. mondeling i.p.v. schriftelijk),...

<sup>4</sup> Gezien het beperkte aantal deelnemers, werden de vaststellingen uit deze bevraging via verder onderzoek afgetoetst.

## 1.2. *Gegevensverzameling*

De helft van de betrokken (oud)studenten namen deel aan een groepsinterview, terwijl van de overige (oud)studenten diepte-interviews werden afgenomen.<sup>5</sup> De gegevens werden verzameld tussen januari en juli 2009. Zowel tijdens de diepte-interviews als de groepsinterview opteerden we voor semi-gestructureerde interviews.<sup>6</sup> We hanteerden voor ieder interview een leidraad met vragen, opgesteld op basis van een vragenlijst die het SIHO gebruikte in een eerder onderzoek naar het perspectief van de instellingen. Deze vragenlijst werd op haar beurt gedestilleerd uit een advies<sup>7</sup> over basisvoorzieningen met betrekking tot verder studeren met functiebeperkingen van het Higher Education Funding Council for England (HEFCE).

## 1.3. *Onderzoeksvragen*

In dit onderzoek wordt op een exploratieve manier onderzocht hoe (oud)studenten hun studies in het hoger onderwijs beleven. Het blootleggen van knelpunten kan op zich leiden tot werkpunten en verbeteringen. Het SIHO vindt het van cruciaal belang dat er niet alleen gefocust wordt op ‘problemen’, ook mogelijkheden moeten aan bod komen. Voorbeelden van goede praktijk worden verzameld als inspiratiebron. Dit leidde tot volgende richtvragen:

Hoe verloopt of verliep het studeren in het hoger onderwijs voor (oud)studenten met een functiebeperking?

Zien zij knelpunten of ondervinden zij onbeantwoorde noden die het succesvol studeren bemoeilijken en wat zijn die knelpunten?

Wat loopt goed? Zijn er ‘good practices’ terug te vinden waaruit we kunnen leren voor de toekomst?

In hoeverre zijn de deelnemers bekend met de aangeboden dienstverlening vanuit de instelling en hoe evalueren zij het aanbod voor studenten met een functiebeperking?

## 1.4. *Verwerking van de gegevens*

Bij de verwerking van al dit materiaal gingen we in de eerste plaats op zoek naar het individueel verhaal van de studenten waarvan een diepte-interview werd afgenomen<sup>8</sup>. Dit portret werd ter controle terug bezorgd aan deze studenten. Hun feedback werd geïntegreerd. In de tweede plaats werden opvallende thema’s gedistilleerd en in een boomstructuur geordend.

<sup>5</sup> Morgan (1997) vergelijkt deze twee interviewvormen en stelt dat beide voordelen hebben. Bij een diepte-interview zijn de verzamelde gegevens gedetailleerder en rijker dan bij een groepsinterview. Een groepsinterview heeft daarentegen als voordeel dat vergelijking tussen de opinies van de deelnemers tijdens het interview zelf plaatsvindt, waardoor gelijkenissen en verschillen onmiddellijk en duidelijker naar voor komen. Volgens Krueger en Casey (2000) zijn groepsinterviews uitermate geschikt om gevoelens, meningen en percepties van mensen over bepaalde zaken na te gaan.

<sup>6</sup> Volgens Kvale (1996) betreft een dergelijk interview een gesprek dat gestuurd wordt door bepaalde thema’s en eventuele standaardvragen.

<sup>7</sup> Higher Education Funding Council for England. Guidance on base-level provision for disabled students in higher education institutions. HEFCE Ref 99/04. January 1999.

<sup>8</sup> De interviews werden digitaal opgenomen en woordelijk uitgetypt.

## 2. Onderzoeksresultaten

In wat volgt rapporteren we over datgene wat kan afgeleid worden uit de analyse van de interviews. Veelzeggende en treffende citaten ondersteunen de gevonden trends.

### 2.1. Een onderwijsinstelling en een studierichting

De meeste studenten kiezen voor een hogeschool of universiteit op basis van factoren die weinig of niets te maken hebben met hun ondersteuningsbehoeften. Persoonlijke voorkeuren bepalen in de eerste plaats de keuze voor een school of studierichting.

Twee studenten laten hun keuze toch beïnvloeden door de aangeboden ondersteuning.

*“Ik ben eens van school veranderd, enkel voor mijn dyslexie. Mijn vrienden vond ik dan minder belangrijk dan mijn studies. (...) Je denkt, dat is een kleinere campus, dat gaat een voordeel zijn.”*

### 2.2. Een functiebeperking

#### 2.2.1. Vertel ik over mijn functiebeperking?

Alle studenten geven op een bepaald moment voor of tijdens hun studies hun ondersteuningsnood aan. De mate van openheid rond dit onderwerp is afhankelijk van de persoon zelf en van de situatie. De meeste onderwijsinstellingen vroegen bij de inschrijving niet systematisch naar een ondersteuningsnood of functiebeperking<sup>9</sup>. Sommige studenten geven dit zelf aan bij hun inschrijving. Andere studenten wachten langer. Ze vertellen over hun functiebeperking op het moment dat ze nood hebben aan ondersteuning. De studenten met een onzichtbare functiebeperking informeren proffen en docenten alleen als dit echt nodig is, bijvoorbeeld tijdens examens. Soms brengt de onderwijsinstelling de lesgevers automatisch op hoogte. De deelnemers uit ons onderzoek stellen zich wel vragen over de grondigheid van de informatie voor het onderwijzend personeel. Weten mensen op het moment dat ze examens verbeteren dat iemand een faciliteit heeft? Sommige studenten maken hun lesgevers tijdens de examenperiode nog eens attent op hun faciliteiten.

*“Ik schrijf dyslexie en dan doe ik de ‘d’ in het groen en op al die bladen staat een groene ‘d’. Dan weten ze: die ‘d’ komt van daar. Zo doe ik dat.”*

Ten aanzien van de medestudenten zijn de meeste deelnemers met een niet-zichtbare beperking niet snel open over hun beperking. De meerderheid neemt enkel zijn dichtste kennissen in vertrouwen. Ze vertellen enkel over hun beperking wanneer dit echt nodig is. Voor studenten met een zichtbare functiebeperking vormt openheid in mindere mate een vraagstuk: de medestudenten zien zelf dat de student een functiebeperking heeft. Eén deelnemer vertelt dat hij zijn kotgenoten heeft ingelicht over zijn functiebeperking, zodat zij eventueel hulp kunnen bieden als er iets zou gebeuren. Op de stageplaats ver-

<sup>9</sup> Ondertussen vragen onderwijsinstellingen vaker wel naar een functiebeperking, bijvoorbeeld met registratie als doel.

tellen niet alle studenten over hun functiebeperking. Ze doen dit enkel wanneer ze bepaalde taken niet kunnen uitvoeren.

### 2.2.2. *Impact van een functiebeperking*

De studenten denken na over hun functiebeperking en de invloed op hun leven. Ze vormen hun zelfbeeld niet enkel op basis van schoolse ervaringen.

*“Het is geen drama, dyslexie, maar uiteindelijk, als ik nu begin terug te kijken, ik kom het toch altijd tegen en ik ga er toch altijd rekening mee moeten houden. Je wordt er veel mee geconfronteerd en je gaat niet altijd zeggen ‘het is door de dyslexie’. In het dagelijks leven ook, als je dan terugkijkt, eigenlijk heeft het mijn leven volledig bepaald.”*

Sommige studenten benadrukken de emotionele en psychologische gevolgen van het studeren met een functiebeperking. Mensen zien dit volgens hen te vlug over het hoofd.

*“Ze houden niet altijd rekening met het zelfvertrouwen dat gewoon afbrokkelt. Motivatie is gewoon iets waar veel mensen niet aan denken.”*

### 2.2.3. *Reacties op de functiebeperking*

Naast constructieve of begripvolle reacties, krijgen studenten ook negatieve opmerkingen. Sommige reacties zijn wel goed bedoeld, maar komen slecht over. Studenten moeten zich vaak verantwoorden en uitleg geven over hun functiebeperking. Eén deelnemer gebruikt de negatieve reacties als extra motivatie.

*“Ik ben leerkrachten tegengekomen die zo minachtend zijn tegenover u, die zeggen dat je het niet kan. (...) Dat was eigenlijk een drijfveer voor mij om door te gaan, om te zeggen van: ‘kijk jongens, later ga ik hier tonen wat ik allemaal kan”*

## 2.3. *Studeren in het hoger onderwijs: een uitdaging?*

De deelnemers in het onderzoek delen met ons hun ervaringen. Studeren is voor hen vaak een positieve uitdaging: leuke stages, goede contacten met medestudenten en onvergetelijke Erasmusmomenten. Iedereen is over het algemeen tevreden over zijn onderwijsinstelling. Voorbeelden hiervan zijn de sfeer tussen studenten en een goede organisatie van de elektronische leerplatformen. Studenten appreciëren vooral het feit dat er ondersteuning mogelijk is en dat men begrip toont. Daarnaast kwamen in de verhalen verschillende barrières naar voor. In het volgende gedeelte geven we een overzicht.

### 2.3.1. *Lessen en studeren*

Studenten ervaren valkuilen tijdens de lessen. Luisteren en schrijven is voor sommigen moeilijk te combineren. Hierdoor hebben studenten soms minder goede notities. Dit is vooral een moeilijkheid bij vakken met een onvolledig of ongestructureerd handboek. Ook vermoeidheid, concentratie en aandacht zijn struikelblokken. Eén studente vraagt daarom nota's aan medestudenten. Ook het gebrek aan structuur is een moeilijkheid.

Niet alle docenten werken op een gestructureerde manier. De opmaak en werkwijze van handboeken is ook verschillend. Groepswerken zijn geen evidentie. Studenten kunnen niet steeds alle taken aan. Hierdoor moeten ze medestudenten inlichten over hun functiebeperking. Het eindwerk valt enkelen ook zwaar: ze hebben hierbij nood aan extra ondersteuning en tijd.

### 2.3.2. *Evaluatie: leermoment of barrière?*

De studenten praten het meest over moeilijkheden met examens en studeren. Een deel van de studenten doet er langer over om zaken te leren, op te zoeken en te reproduceren op een examen.

*“In het begin had ik ook geen aanpassingen nodig voor de examens, terwijl ik op het einde wel sneller moe werd. Ik deed mijn examens dan wel mee met de rest, maar na bijvoorbeeld een half uur schrijven op een open boek examen had ik al pijn in mijn schouders en kon ik me niet meer concentreren op de inhoud.”*

Enkele studenten raken snel afgeleid. Dit zorgt voor problemen bij het studeren of tijdens lange examens. Daarnaast hebben studenten met dyslexie moeite met het structureren van leerstof bij het studeren of examens. Enkele studenten met dyslexie vinden het lastig om op examens hun inhoudelijke ideeën vlot te verwoorden. Ze vrezen dat ze hierdoor minder punten krijgen. De studenten voelen zich soms niet voldoende beloond voor hun inzet. Sommigen beheersen de leerstof, maar kunnen dit niet aantonen op het examen.

### 2.3.3. *En buiten de campus?*

Studeren is meer dan alleen les volgen en examens afleggen. Ook het studentenleven hoort er bij.

De deelnemers ervaren hier ook moeilijkheden. Een studente verhuist bijvoorbeeld naar een aangepast kot. Dit maakt het wonen op zich makkelijker, maar het betekent wel dat ze in een ‘aparte gang’ terecht komt die door de medestudenten benoemd wordt als ‘asociaal’. Een bijkomende moeilijkheid is dat studenten met een functiebeperking door de vele inspanningen te moe zijn om met anderen iets te gaan drinken. Hierdoor is er minder contact met medestudenten.

Daarnaast doen veel studenten ook stage tijdens hun opleiding. Naast veel positieve ervaringen, zijn sommige taken voor hen wel moeilijker. Niet alle stagebegeleiders tonen hiervoor evenveel respect, hoewel sommige studenten wel op begrip kunnen rekenen. Door te hoge verwachtingen, twijfelen studenten of ze zullen slagen.

*“De stages vond ik ook wel leuk. Dat is ook niet zo evident hé. Bijvoorbeeld de eerste stage, dan moest je een maand als opvoeder werken. Ik had toen mijn stok nog niet, trappen doen ging niet, gewicht dragen ook niet, ... Dat was toen allemaal niet zo zichtbaar en dat was echt geen lachertje. Ik had toen wel schrik dat ik gebuisd zou zijn omdat ik dat fysiek allemaal niet aankon.”*

Studenten verleggen ook grenzen op Erasmus of studiereizen. Ze geven aan dat dit niet altijd evident is. Een struikelblok is bijvoorbeeld de onzekerheid over de mogelijke ondersteuning.

### 2.3.4. Hogeschool of universiteit: een eiland?

Universiteiten of hogescholen maken deel uit van het onderwijssysteem. Problemen beginnen meestal vroeg, in het lager of middelbaar onderwijs. Bij sommige studenten manifesteert de functiebeperking zich pas in het middelbaar. Leerlingen hebben jarenlang problemen, maar niemand heeft oog voor de nood aan ondersteuning en de onaanpaste omgeving. Dit zorgt voor onbegrip en onvoldoende ondersteuning. Studenten raken gedemotiveerd en verliezen hun zelfvertrouwen. Sommigen moeten ook een richting kiezen die lager ligt dan hun mogelijkheden. Een student vertelt dat veel personen met een functiebeperking in ‘het watervalstelsel’ terecht komen.

## 2.4. Ondersteuning

### 2.4.1. De contactpersoon als wegwijzer bij ondersteuning

De meeste deelnemers weten niet dat er een contactpersoon bestaat voor studenten met een functiebeperking voor ze hogere studies aanvatten. Eén studente weet op dat moment al dat er een bijzonder statuut bestaat voor topsporters, maar niet dat dit statuut ook van toepassing is voor studenten met een andere ondersteuningsnood. Alle studenten vinden uiteindelijk de weg naar de contactpersoon, hoewel deze wegen erg divers zijn. Eén student komt bij de contactpersoon terecht via het CLB, een andere via een vriendin. Het monitoraat en een prof verwijzen ook enkele studenten. De student die door een prof doorverwezen wordt na een minder goed examen, ervaart dit als positief. Hoewel verschillende instanties studenten kunnen doorverwijzen, geven enkelen aan dat ze vooral het heft in eigen handen nemen.

*“Ik had ook al gehoord dat er studiebegeleiding was, en in de gang was ik gepasseerd langs een lokaaltje waar een e-mailadres hing. Daar heb ik dan naar gemaild en die persoon heeft me doorverwezen. Dus op die manier ben ik er uiteindelijk wel gekomen.”*

De studenten staan over het algemeen positief tegenover de manier waarop de contactpersoon werkt. Als positieve punten vermelden studenten dat ze voldoende informatie krijgen, dat de contactpersoon een open houding heeft en zich niet opdringt. De contactpersoon heeft een brede kennis van hun beperking en de manieren waarop men hen daarin kan ondersteunen. Toch vermelden de studenten een aantal knelpunten. De naamgeving en het uitzicht van het contactpunt geven sommigen een stigmatiserend gevoel.

*“Ze zei toen: ‘Je moet naar de dienst voor gehandicapte studenten gaan. Toen dacht ik al ‘o jee...’. Ik wou het al niet meer doen.”*

Sommige studenten hadden in het verleden negatieve ervaringen met begeleiding, wat een invloed kan hebben op hun houding tegenover de contactpersoon. Ze hebben het gevoel dat hun vroegere inspanningen te weinig gevolg kregen. Dit beïnvloedt hun motivatie om in het hoger onderwijs de contactpersoon op te zoeken. Studenten kloppen bij de contactpersoon voornamelijk aan met vragen rond faciliteiten. Daarnaast biedt de contactpersoon ook andere ondersteuning. Eén studente vermeldt dat haar contactpersoon alle proffen op de hoogte bracht van haar functiebeperking en toegekende faciliteiten. Verdere ondersteuning kan bestaan uit het sturen van een mailtje om te vragen



hoe de examens gingen en wat de ervaringen zijn met de faciliteiten. Eén iemand vermeldt ook de steun die hij krijgt bij het aanpassen van de studiemethode.

#### 2.4.2. *De weg naar ondersteuning*

Om faciliteiten en andere ondersteuning te verkrijgen doen de studenten beroep op hun contactpersoon. Meestal is er een vlotte samenwerking.

##### 2.4.2.1. *Attesten en statuten als voorwaarde voor faciliteiten*

In eerste instantie moeten alle studenten hun aanvraag verantwoorden met een attest. De deelnemers vinden het positief dat onderwijsinstellingen de attesten onderling doorspeelen. Hertesten is daardoor vaak overbodig. Eén student merkt op dat een attest tekort schiet en slechts een deel van de werkelijkheid weergeeft.

*“Ik denk dat het enorm belangrijk is de context mee te nemen, van iedere persoon. Het gaat niet enkel om een statuut, een attestering. Het gaat ook om wat de persoon heeft meegemaakt. Iedere geschiedenis is uiteindelijk anders. Ik denk dat het belangrijk is dat daar ook wel rekening mee gehouden wordt. Het is niet omdat je een type 8 of type 4 bent, dat je daarom die of die voorwaarden niet hebt uiteindelijk.”*

Studenten hebben een speciaal statuut nodig om faciliteiten te verkrijgen. Topsporters en werkstudenten kunnen ook zo'n statuut krijgen. Sommige studenten vinden het goed dat er een algemeen bijzonder statuut is: de nadruk komt dan minder te liggen op hun functiebeperking en meer op gemeenschappelijke ondersteuningsnoden. Anderen zijn het daar niet mee eens, omdat sommige proffen toch nog willen weten waarom een student een speciaal statuut heeft.

*“Nu moet je bijvoorbeeld zeggen: ‘Ik heb een bijzonder statuut, omdat...’ ‘Ik vind dat nu niet erg om te zeggen dat ik dyslexie heb tegen die professoren. Maar als dat nu iemand is die dat niet zo graag wil zeggen, dan is dat misschien wel inderdaad. Misschien is dat geen slecht idee om dat verschillende namen te geven.”*

##### 2.4.2.2. *Faciliteiten en andere vormen van ondersteuning: een eigen invulling?*

Bij een volgende stap in de procedure krijgen sommige studenten in bepaalde onderwijsinstellingen, op basis van hun functiebeperking, een lijst aangeboden met mogelijke examen- en onderwijsfaciliteiten. Het is daarbij de bedoeling dat zij zelf, binnen de grenzen van het aanbod van de onderwijsinstelling, faciliteiten uitkiezen. Sommige studenten geven aan dat ze het betuttelend vinden wanneer de onderwijsinstellingen faciliteiten en andere ondersteuning invullen in hun plaats. Studenten hebben het gevoel dat ze na verloop van tijd zelf goed weten waar hun noden liggen. Op andere plaatsen kunnen studenten zonder formulier aangeven wanneer ze welke faciliteiten nodig hebben. Ook andere vormen van ondersteuning kunnen ofwel op voorhand geïnstalleerd zijn, ofwel pas op vraag van de student. De meeste deelnemers verkiezen een procedure op maat.

*“Daar had je echt van die voorgeprepareerde pakketten. Ik vond dat toen erg confronterend. Er werd erg veel geïnstalleerd voor mij, waarschijnlijk heel goed bedoeld, maar ik had daar toen nog geen behoefte aan. Terwijl hier zijn ze meer van ‘als je een behoefte heb, kom het dan vragen’, ze gaan niets op voorhand installeren.”*

Studenten moeten voor een bepaald tijdstip hun aanvraag doen om faciliteiten te verkrijgen. De meeste studenten vinden dit een knelpunt in de aanvraagprocedure. Het is moeilijk om vroeg op voorhand in te schatten welke faciliteiten ze nodig zullen hebben tijdens het academiejaar. Als laatste stap moet vaak een andere instantie, bijvoorbeeld het rectoraat of het departementshoofd, de aanvraag goedkeuren. Vanaf die goedkeuring kunnen de studenten aanspraak maken op faciliteiten. Dit wil niet zeggen dat deze ondersteuning meteen gerealiseerd wordt in de praktijk. Zo moeten studenten vaak nog overleg plegen met hun lesgevers. We gaan hier later dieper op in.

#### **2.4.2.3. Ondersteuning: waarom niet?**

Niet alle studenten vragen onmiddellijk faciliteiten of andere ondersteuning aan. Een reden hiervoor is dat de studenten gewoon zijn om zelf hun plan te trekken of dat ze er weinig vertrouwen in hebben dat men hen effectief zou kunnen helpen. Sommige participanten willen niet teveel faciliteiten aanvragen, omdat ze zo weinig mogelijk het gevoel willen hebben van een uitzondering te zijn. Eén studente heeft het gevoel dat faciliteiten voor haar de druk opvoeren om te slagen. Nog een andere reden om minder gebruik te maken van faciliteiten of andere ondersteuning, is dat het veel moeite vraagt om alles te regelen. De deelnemers suggereren dat de onderwijsinstelling een aantal mogelijkheden voor iedereen kan aanbieden. Dit maakt veel geregeld overbodig. Studenten voelen zich dan ook niet langer een uitzondering. Bovendien komen veel zaken ten goede aan iedereen. Eén student stelt zich hierbij wel een vraag. Als men iedereen langer laat doorwerken, geef je dan geen voorsprong aan diegene die er geen nood aan hebben?

*“Maar ergens zou het misschien toch vanuit proffen ook moeten aangeleerd worden, dat er ergens als het niet werkt bij een student, een bepaalde examenmanier; dat ze dan sowieso een alternatieve examenvorm hebben. Niet alleen voor dyslexie, maar ook voor andere...”*

#### **2.4.3. Gebruik maken van ondersteuning**

##### **2.4.3.1. Dynamische ondersteuning**

De ondersteuning die de bevroegde studenten gebruiken, verandert ieder jaar. Hier zijn verschillende redenen voor. Ten eerste is hun ondersteuningsbehoefte niet elk jaar dezelfde. Daarnaast evolueert ook de werking van een onderwijsinstelling. Bovendien durven niet alle studenten vanaf het eerste jaar alle faciliteiten vragen die ze nodig hebben, hoewel een aantal studenten het ook belangrijk vindt dat ondersteuning zo vroeg mogelijk start.

### 2.4.3.2. Hoe beleven studenten hun faciliteiten en andere ondersteuning?

De meeste studenten zijn tevreden met hun persoonlijke ondersteuning en faciliteiten. Die kunnen een geruststellend gevoel geven.

*“Wat ik wel positief vind, is gewoon dat de mogelijkheid bestaat om uw examens te verleggen. En dat de mogelijkheid bestaat om meer tijd te krijgen. Want in dat half uur meer tijd kan je ervoor zorgen dat je slaagt in plaats van dat je buist.”*

Naast de algemene tevredenheid over hun ondersteuning, botsen studenten ook op problemen. Ze tonen ons een aantal moeilijkheden.

#### Continuïteit van ondersteuning

Studenten kunnen faciliteiten krijgen op examens en tijdens het academiejaar, zoals vervangtaken wanneer er studiereizen zijn. Enkele studenten met dyslexie vinden dat de nadruk teveel ligt op de examenfaciliteiten. Ze vinden het positief wanneer er ook aandacht is voor onderwijsfaciliteiten of voor bredere ondersteuning, zoals hulp bij de studiemethode. De studenten geven een aantal tips om meer ondersteuning tijdens de les te realiseren:

- op een gestructureerde manier les geven
- werken in kleinere groepen
- nota's van de proffen (tijdig) krijgen
- cursussen omzetten in 'comic sans ms'
- iemand die papers kan nalezen
- softwareprogramma's, zoals Sprint, verder uit werken en goedkoper maken
- ...

#### Communicatie

Docenten en proffen zijn niet altijd op de hoogte van de goedgekeurde faciliteiten. De verantwoordelijkheid hiertoe moet vaak van studenten zelf komen, wat soms tot moeilijke en indiscrète situaties leidt. Bovendien durven niet alle studenten hun lesgevers hierover aan te spreken.

*“Bijvoorbeeld vorig jaar als ik soms de klas uitging dan maakten sommige docenten een opmerking van 'zomaar het lokaal verlaten'. En dan moet je achterafzeggen van 'ja, maar ik heb daar een faciliteit voor en normaal weet je dat'. Ze beginnen dan te bladeren en bieden hun excuses aan, maar intussen sta je daar wel voor 120 man....”*

Naast lesgevers worden ook de studenten met een functiebeperking niet altijd duidelijk ingelicht over hoe faciliteiten in de praktijk zullen verlopen.

“Ik had dus voor een vak meer tijd gevraagd en wat was er dus gebeurd: in heel dat auditorium had iedereen meer tijd gekregen, een halfuur. En dus als iedereen moest afgeven, moest ik ook afgeven. Maar ik had er ondertussen nog een halfuur bij gerekend en ik was niet klaar. En ik zei tegen die persoon: ‘Meneer, ik heb toch een bijzonder statuut.’ ‘Ah ja, maar dat is er al ingerekend.’”

## Attitudes

Studenten moeten hun ondersteuning meestal bespreken met docenten of proffen. Heel wat lesgevers staan hiervoor open. Sommigen nemen initiatief en vragen zelf welke ondersteuning iemand nodig heeft. Vaker gebeurt het tegenovergestelde: proffen of docenten weigeren de faciliteiten of maken negatieve opmerkingen. Niet alle lesgevers hebben een open houding: studenten hebben het soms moeilijk om hen aan te spreken. Iemand merkt op dat het gemakkelijker is om ondersteuning te vragen naarmate je de persoon beter kent. Niet alleen de houding van proffen of lectoren is belangrijk, maar ook die van stagebegeleiders. Sommige mentoren hebben een open en positieve ingesteldheid. Andere begeleiders zien vooral de problemen en moeilijkheden. Bij de studenten leeft de hoop dat de personen met een positieve houding een invloed hebben op andere lesgevers, stagementoren, ... Dit is echter niet eenvoudig. Ook negatieve reacties van medestudenten zijn knelpunten. De meesten weten niet dat de deelnemers ondersteuning krijgen of staan er positief tegenover. Toch krijgen de studenten met een functiebeperking ook reacties van onbegrip of zelfs jaloezie.

*“Ik vergelijk dat altijd met een race. Iedereen heeft twee benen en jij loopt er met één been achter. Dat statuut zorgt ervoor dat je dat tweede been een beetje bij krijgt. Maar veel mensen zien dat als een derde been dat je bij krijgt. Dat is het niet hé, het maakt gewoon dat je op hetzelfde niveau...”*

De studenten uit het onderzoek houden rekening met deze visie van hun medestudenten. Ze zijn zich dikwijls bewust van eventuele reacties en ondernemen soms stappen om deze reacties te voorkomen of te relativiseren.

## Ondersteuning in de praktijk

Een laatste struikelblok is dat ondersteuning in de praktijk niet altijd tegemoet komt aan de verwachtingen of dat er ook veel nadelen aan zijn.

*“Het is natuurlijk goed dat dat busje er is, maar soms moet dat toch wel vervelend zijn als je daar altijd op moet rekenen. Vaak stonden er echt wel mensen lang te wachten omdat het busje er nog niet was. Of dan gaan er mensen nog iets drinken, en dan kan je niet mee natuurlijk.”*

### 2.4.4. Voorwaarde voor succesvolle ondersteuning: sensibilisatie als weg naar participatie

Studenten krijgen vaak te maken met misvattingen en vooroordelen met betrekking tot hun beperking en ondersteuning. In deze groep kwam dit vooral bij de studenten met dyslexie naar voor.

*“Maar ja, dyslexie, het probleem is vaak ook dat mensen rond u zeggen, dat is dan wel van medestudenten soms, ‘ja, maar ik ben ook dyslectisch’. Het is precies dat iedereen dyslexie heeft in deze tijden. Ik heb er soms een beetje problemen mee dat veel mensen dat zeggen. Veel mensen hebben er iets van gehoord...Dat is dan hetzelfde onder docenten. Ze weten ongeveer iets, maar... En dat heeft veel misperceptie...”*

De studenten en de mensen uit hun omgeving komen tegemoet aan deze foute opvattingen door uitleg te geven. Zij zien sensibiliseren als een mogelijk antwoord op eventuele vooroordelen en misvattingen.

*“Het is eigenlijk met het departementshoofd dat we de eerste discussies hebben gehad in het eerste jaar... over dyslexie, wat het inhoudt. Een paar jaar geleden was het nog niet zo actueel. Mijn moeder was daar bij en iemand van het CLB die me een beetje begeleid had tijdens het secundair. Hij is dan ook uitleg komen geven op school.”*

Toch zien de studenten sensibilisering niet als dé oplossing. Enerzijds valt een beperking niet in algemene criteria te beschrijven. Studenten met eenzelfde functiebeperking kunnen andere moeilijkheden ervaren. Anderzijds geven de studenten aan dat het onmogelijk is om van elke beperking grondige kennis te hebben. Bovendien speelt niet alleen kennis over een beperking een rol, maar moet men ook de context in rekening brengen. De studenten geven aan dat sensibilisering breder moet zijn dan enkel kennis over hun beperking. Ze krijgen ook vaak te maken met negatieve attitudes. We bespraken dit hierboven.

#### 2.4.5. *Ondersteuning van buitenaf*

Bepaalde studenten in het onderzoek gaan op andere plaatsen dan de school op zoek naar ondersteuning. Ze volgen externe opleidingen of therapieën voor personen met dyslexie. Enkele studenten hebben wel bedenkingen bij de effectiviteit van deze ondersteuningsvormen.

*“Ik heb ook een aparte opleiding gedaan voor dyslectici, zelf betaald, allé mijn ouders dan. (...) Ik vind niet dat dat super heeft uitgehaald. Maar ja, je begint alles te zoeken en er zijn ook pseudowetenschappelijke dingen. (...) Je merkt dat de mensen zodanig hopeloos worden en die beginnen dan zo met van die kleurbrilletjes en dan komen leerkrachten ook af met het feit van ‘zou je niet proberen met een gekleurd ding op uw blad te leggen?’ ...”*

De meeste studenten halen aan dat ze veel ondersteuning krijgen van hun familie. Sommigen stellen zelfs dat ze zonder hun ouders nooit zo ver geraakt zouden zijn. Ouders bieden vooral emotionele steun en praktische hulp, maar kunnen ook voortrekkers zijn om scholen en andere actoren te sensibiliseren.

### 2.5. *De eigen kracht in beeld*

Studenten ondernemen zelf ook stappen, al dan niet bewust, om het studeren met een functiebeperking te vereenvoudigen. We kunnen daarin een onderscheid maken tussen enerzijds praktische zaken en anderzijds copingvaardigheden.

#### 2.5.1. *Praktische oplossingen*

Praktische zaken zijn bijvoorbeeld studieboek en notities samenbrengen tot een geheel, teksten voorbereiden wanneer iemand moet voorlezen en op examens in spreektaal schrijven.

*“Mijn slides en mijn boek, ik maak dat dat één geheel is, zodat ik niet met twee bronnen zit, want anders kruipt daar veel te veel tijd in, om eens daar te lezen en dan eens daar te lezen.”*

### 2.5.2. Copingvaardigheden

Door ervaringen met lotgenoten te delen en de krachten te bundelen, kunnen studenten soms beter omgaan met problemen.

*“Wij (enkele studenten met een functiebeperking uit dezelfde klas, nvdr) spreken zo altijd eerst iets af van ‘ik heb al eens gekeken naar die dingen, ik ga het zo doen’. En dan gaan wij samen naar die professoren. (...) In het eerste jaar herinner ik mij nog dat ik dan zo iedere keer alleen, zo tijdens de pauze met een gans auditorium achter u, ... En nu, als je daar al zo met vier staat dan...”*

Ze zien negatieve kritieken soms als motiverende factor of negeren opmerkingen over hun functiebeperking. Realistische eisen stellen aan zichzelf maakt dat ze teleurstellingen kunnen voorkomen.

*“Ik had schrik dat ik het studeren moe zou worden, als ik altijd maar bleef proberen. Daarom ben ik ook een driejarige opleiding begonnen. Ik had zoiets van: ‘oké, we gaan voor de zekerheid zien dat ik een diploma heb en ik ga niet de eeuwige student uithangen’.”*

## 3. Discussie

### 3.1. Structuur en cultuur voor inclusie

Uit de resultaten leiden we af dat de studenten een discrepantie ervaren tussen twee aspecten van ‘inclusie’: structuur en cultuur.

Enerzijds merken we een duidelijke structuur voor inclusie. Dit omvat het geheel van regels en faciliteiten dat studenten met een functiebeperking in principe toelaat om op een gelijkwaardige manier te participeren in het hoger onderwijs. Zo kunnen studenten met een functiebeperking aanspraak maken op een speciaal statuut, dat tevens de voorwaarde is voor eventuele faciliteiten. De studenten zelf ervaren deze structurele organisatie van hun inclusieve schoolloopbaan niet altijd als eenduidig en transparant. De deelnemers van het onderzoek vinden het omslachtig dat zij zelf zaken voor hun statuut in orde moeten brengen of dat de communicatie over hun faciliteiten naar de lesgevers niet vlot verloopt. Uit eerder onderzoek van het SIHO blijkt dat de onderwijsinstellingen dit onderkennen. (SIHO, 2009) Zij zijn van mening dat de student zelf de verantwoordelijkheid moet opnemen om ondersteuningsnoden bekend te maken en faciliteiten aan te vragen.

Anderzijds is er een cultuur voor inclusie, die de attitudes van de context (de onderwijsinstelling, het personeel, de medestudenten) ten aanzien van de inclusieve schoolloopbaan van studenten met een functiebeperking omvat. Deze attitudes zijn niet steeds positief en ondersteunend, ondanks de structurele kant. Sommige studenten vertellen

over negatieve attitudes ten aanzien van hun beperking of de toegekende faciliteiten, zowel van lesgevers, stagebegeleiders als medestudenten.

De bevindingen uit ons onderzoek worden ook in internationaal onderzoek bevestigd. Moore (1995, in Paul, 2000) wijst op de wetgevende veranderingen (structuur) die ervoor zorgen dat studenten vaker toegelaten worden tot universiteiten. We zijn samen met andere auteurs van mening dat de geleverde structurele inspanningen meer leiden tot een verhoogde aanwezigheid of fysieke integratie dan tot inclusie. Low (1996) stelt dat de praktijk nooit zo eenduidig is als het beleid. Échte inclusie van studenten met een functiebeperking vereist een culturele verandering. (Shevlin, Kenny & McNeela, 2004) Ook Tinklin, Riddell & Wilson (2004) komen tot dezelfde vaststelling: goede ervaringen van studenten zijn afhankelijk van de houdingen, de ervaring en persoonlijke kennis van specifieke stafleden (cultuur), eerder dan van institutionele beleidsmaatregelen (structuur).

Inclusie op alle onderwijsniveaus, verlangt een mentale switch, die expliciet alle evidenties van onmogelijkheid ‘dit kan niet’, verdraait naar een vraag ‘kan het dan echt niet’ om nog beter gesteld te worden in een open en constructieve vraag ‘hoe kan het?’ Cultuur en structuur staan natuurlijk niet los van elkaar. Zo kunnen we het beleid benutten om de cultuur voor inclusie te beïnvloeden.

### 3.2. *Disclosure*

Disclosure betekent hier ‘mensen op de hoogte brengen’ van een functiebeperking of ondersteuningsnood. Bij de beslissing van studenten om dit al dan niet te doen, maken zij een rationele afweging tussen structurele en culturele aspecten. (Morris & Turnbull, 2007; Olney & Brockelman, 2003, in Matthews, 2009) Structureel biedt disclosure opening om ondersteuning aan te vragen. (Borland & James, 1999) Disclosure kan daarnaast ook gevolgen hebben voor de attitudes van onderwijsinstelling, lesgevers en studenten wanneer zij op de hoogte gebracht worden van de functiebeperking van een student. (Barga, 1996)

Hoewel disclosure toegang biedt tot structurele voordelen voor de studenten worden zij ook geconfronteerd met negatieve attitudes, stigma’s en vooroordelen. Deze hebben een invloed op hun beslissing tot disclosure. (Baron, Phillips & Stalker, 1996; Goode, 2007; Madriaga, 2007; Morris & Turnbull, 2007; Opie & Taylor, 2008) Alle studenten uit ons onderzoek hebben op een bepaald moment de stap gezet naar de contactpersoon voor studenten met een functiebeperking in hun onderwijsinstelling. De hogeschool of universiteit is dus in principe op de hoogte van hun functiebeperking. Internationaal onderzoek toont aan dat een open, empathische houding van mensen uit de onderwijsinstelling leidt tot meer disclosure. (Morris & Turnbull, 2007)

Verschillende partijen die betrokken zijn bij het verhogen van de participatie van studenten met een functiebeperking in hoger onderwijs zijn vragende partij voor de registratie van kansengroepen, waaronder studenten met een functiebeperking. In de eerste plaats krijgt men op die manier een beeld van de situatie. Hoeveel studenten met een functiebeperking studeren in het hoger onderwijs? Welke groepen zijn dit? Conclusies zouden kunnen worden getrokken: zijn studenten met een beperking ondervertegenwoordigd in het hoger onderwijs? Welke acties moeten worden genomen? In de tweede

plaats wil men ook kunnen meten om zo eventueel een financieringssysteem op te zetten waarbij voor elke student met een functiebeperking extra geld in het laatje komt.

Dit meten veronderstelt wel dat alle studenten met een functiebeperking de onderwijsinstelling hiervan op de hoogte brengen. Uit de praktijk weten we echter dat sommige studenten er bewust voor kiezen om hun behoefte aan ondersteuning niet te vermelden. Een tweede struikelblok is de vaststelling dat vaak enkel studenten met een door een attest gestaafde diagnose worden geregistreerd. De groep studenten die behoefte heeft aan extra ondersteuning is echter groter dan de groep studenten met een attest. Tenslotte mogen we niet voorbijgaan aan het feit dat net die labeling ernstige negatieve implicaties kan hebben. (Klotz, 2004)

Misschien zijn er wel alternatieve wegen om optimale studie- en participatiekansen in het hoger onderwijs voor iedereen te realiseren?

### 3.3. *Medische visie versus sociale interpretaties.*

De studenten in het onderzoek kunnen aanspraak maken op een speciaal statuut. De onderwijsinstelling verleent hen faciliteiten, zodat zij in theorie dezelfde kansen krijgen als hun medestudenten.

In de praktijk merken we echter dat studenten vaak zelf hun faciliteiten moeten regelen. Dit actief en herhaaldelijk zoeken naar ondersteuning vraagt van de studenten een hoop energie, die zij liever aan hun studies willen besteden. Het feit dat studenten grotendeels zelf hun ondersteuning moeten regelen, kunnen we kaderen binnen een medische visie op beperkingen vanuit de onderwijsinstelling, haar personeel en de medestudenten. (Madriaga, 2007) Aanhangers van een medisch model van beperking gaan uit van de verantwoordelijkheid van de persoon met een beperking voor de moeilijkheden. Zij zien de beperking als een individueel probleem (Ryan, 2007) dat door de persoon zelf moet ‘opgelost’ worden.

Binnen de ‘Disability Studies’ school waarbinnen de auteurs zich situeren worden ‘sociale interpretaties’ als alternatief voor de medische visie naar voor geschoven. Hierbij wordt vooral de complexiteit van ‘handicap-producerende’ situaties naar voor geschoven. De analyse van de onderzoeksgegevens van dit artikel heeft duidelijk gemaakt dat we sociale interpretaties best kunnen gebruiken als een postmoderne verzameling van inzetbare inzichten uit volgende niet-eindige verzameling: {‘het lichaam’, ‘een sociaal model analyse’, ‘de culturele context’, ‘identiteit’, ‘disability culture’, disability in verschillende culturen,...}. (Van Hove, 2009)

## 4. **Verder onderzoek, acties en aanbevelingen.**

Gezien de beperkte omvang van het onderzoek en het exploratieve karakter is verder onderzoek noodzakelijk. Zo werden er na dit eerste onderzoek 7 diepgaande ‘portretten’ (Lawrence-Lightfoot, 1997) van studenten met een functiebeperking verzameld. Deze portretten maken het mogelijk om de hier gevonden trends te verdiepen en te verfijnen. Verder onderzoek kan het perspectief van de docent of de medewerker hoger onderwijs exploreren. Hun attitude en manier van kijken naar diversiteit en inclusie bepaalt de



cultuur voor inclusie. Uit de praktijk van het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs blijken houdingen te variëren van ‘een natuurlijke vanzelfsprekendheid in het bieden van kansen aan iedereen’, over ‘een geëngageerd zoeken naar mogelijkheden’ tot ‘een in vraag stellen van de mogelijkheden van deze studenten’ en ‘het begrenzen van mogelijke ondersteuning’. Deze thema’s moeten verbonden worden aan visies op onderwijs en aan de rechten van studenten met een functiebeperking op volwaardige participatie op alle onderwijsniveaus, zoals gesteld wordt in artikel 24 van het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap.

In een volgende fase wil het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs ook concrete acties ondernemen naar de specifieke lerarenopleidingen en ondersteuning bieden om ‘disability’ in het curriculum van alle opleidingen te introduceren.

De bevindingen uit het onderzoek werden gekoppeld aan internationale literatuur. We denken dat het interessant kan zijn om de bevindingen uit dit onderzoek verder internationaal te vergelijken. Buitenlandse goede voorbeelden kunnen inspireren voor de eigen praktijk. Binnen het Europese Netwerk LINK (Learning Inclusively Netwerk + Know-how) wisselen we voorbeelden en ervaring uit. Dit netwerk bestaat immers uit koepelorganisaties die in verschillende landen studeren met een functiebeperking faciliteren. Concreet gaat het om de volgende organisaties: Association for Higher Education Access and Disability (Ierland), SKILL (Verenigd Koninkrijk), Stichting Handicap en Studie (Nederland), Slovenian Association of Disabled Students (Slovenië), Network for National Disability Support (Zweden) en het SIHO. Eén van de belangrijkste doelstellingen van LINK is netwerking en het uitwisselen van kennis en ervaring. Vergelijking moet enerzijds mogelijk zijn gezien de aanwezigheid van diensten voor studentenbegeleiding (al dan niet specifiek voor studenten met een functiebeperking). Anderzijds wordt een vergelijking bemoeilijkt door verschillende visies en invullingen van de verschillende organisaties en diensten in de verschillende landen.

In deze onderzoeken en acties zijn verschillende twee-eenheden inherent aanwezig: het perspectief van studenten én dat van docenten; structuur én cultuur voor inclusie; werken vanuit een intermediaire rol, positief ondersteunen én het benoemen van drempels en onrecht.

In de toekomst willen we ‘insiders’ verder een stem geven in onderzoek. Eerder dan enkel hun kijk op het huidige onderwijs te bevragen, willen we hen vragen hoe zij denken dat anderen en het onderwijs(systeem) met verschillen kunnen omgaan. We kiezen ervoor om zelf geen conclusies te trekken over het al dan niet falen van het ‘systeem’. Zo vermijden we bewust dat we in een expertenpositie terecht komen in het onderzoek naar diversiteit. (Vandenbroeck, 2010) Bij dit onderzoek naar het studentenperspectief kunnen we leren van goede voorbeelden, zonder de struikelblokken uit het oog te verliezen en hiervan te leren.

## Literatuur

BARGA, N. K. (1996), ‘Students with learning disabilities in education: managing a disability’, *Journal of Learning Disabilities*, 29, 4, 413-421.

- BARON, S., PHILLIPS, R. & STALKER, K. (1996), 'Barriers to training for disabled social work students', *Disability & Society*, 11, 3, 361-377.
- BERG, B. L. (2004), *Qualitative Research Methods*, Pearson Education, Boston.
- BORLAND, J. & JAMES, S. (1999), 'The learning experience of students with disabilities in higher education: a case study of a UK university', *Disability & Society*, 14, 1, 85-101.
- GOODE, J. (2007), "Managing" disability: early experience of university students with disabilities', *Disability & Society*, 22, 1, 35-48.
- GOODLEY, D., LAWTHOM, R., CLOUGH, P. & MOORE, M. (2004), *Researching life stories: method, theory and analysis in a biographical age*, RoutledgeFalmer, London/New York.
- HOLLOWAY, S. (2001), 'The experience of higher education from the perspective of disabled students', *Disability & Society*, 16, 4, 597-615.
- KLOTZ, J. (2004), 'Sociocultural study of intellectual disability: moving beyond labeling and social constructionist perspectives', *British Journal of Learning Disabilities*, 32, 2, 93-104.
- KRUEGER, R. A. & CASEY, M. A. (2000), *Focus Groups: a Practical Guide for Applied Research*, Sage Publications, Thousand Oaks, California.
- KVALE, S. (1996), *Interviews: an Introduction to Qualitative Research Interviewing*, Sage Publications, Thousand Oaks, California.
- LAWRENCE-LIGHTFOOT, S., HOFFMAN DAVIS, J. (1997), *The Art and Science of Portraiture*, Jossey-Bass, San Francisco.
- LOW, J. (1996), 'Negotiating identities, negotiating environments: an interpretation of the experiences of students with disabilities', *Disability & Society*, 11, 2, 235-248.
- MADRIAGA, M. (2007), 'Enduring disablism: students with dyslexia and their pathways into UK higher education and beyond', *Disability & Society*, 22, 4, 399-412.
- MATTHEWS, N. (2009), 'Teaching the 'invisible' disabled students in the classroom: disclosure, inclusion and the social model of disability', *Teaching in Higher Education*, 14, 3, 229-239.
- MORGAN, D. L. (1997), *Focus Groups as Qualitative Research: Second Edition*, Sage Publications, Thousand Oaks, California.
- MORRIS, D. K. & TURNBULL, P. A. (2007), 'The disclosure of dyslexia in clinical practice: experiences of student nurses in the United Kingdom', *Nurse Education Today*, 27, 35-42.
- OPIE, J. & TAYLOR, M.C. (2008), 'An exploratory Delphy study on the integration of disabled students into physiotherapy education', *Physiotherapy*, 94, 292-299.

- PAUL, S. (2000), 'Students with disabilities in higher education: a review of the literature', *College Student Journal*, 34, 2, 11.
- RAAD HOGER ONDERWIJS (2006), 'Advies over de realisatie van inclusief hoger onderwijs', geraadpleegd via [http://www.vlor.be/sub\\_Adviesen.asp?archief=archief&recordID=260&id=22&cat=Adviesen&herhaal=neen#titel](http://www.vlor.be/sub_Adviesen.asp?archief=archief&recordID=260&id=22&cat=Adviesen&herhaal=neen#titel) op 13 april 2010.
- RIESSMAN, C. K. (1993), *Narrative Analysis*, Sage Publications, Thousand Oaks, California.
- RYAN, J. (2007), 'Learning disabilities in Australian universities: hidden, ignored and unwelcome', *Journal of Learning Disabilities*, 40 5, 436-442.
- SHEVLIN, M., KENNY, M. & MCNEELA, E. (2004), 'Participation in higher education for students with disabilities: an Irish perspective', *Disability & Society*, 19, 1, 15-30.
- SIHO. (2009), 'Informatieronde: diepgaande bevraging bij Vlaamse hogescholen en universiteiten', geraadpleegd via <http://www.siho.be/files/Rapport%20informatie%20opgemaakt.pdf> op 6 augustus 2009.
- SMET, P. (2009), 'Beleidsnota 2009-2014. Onderwijs. Samen grenzen verleggen voor elk talent, geraadpleegd via <http://www.ond.vlaanderen.be/beleid/nota/2009-2014.pdf>, op 14 april 2010.
- TINKLIN, T. & HALL, J. (1999), 'Getting round obstacles: disabled students' experiences in higher education in Schotland', *Studies in Higher education*, 24, 2, 183-194.
- TINKLIN, T., RIDDELL, S. & WILSON, A. (2004), 'Disabled students in higher education. CES Briefing, 24', geraadpleegd via <http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief032.pdf> op 30 juli 2009.
- UNESCO (1994), 'The Salamanca statement and framework for action on special needs education, art. 3', geraadpleegd via [http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA\\_E.PDF](http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF) op 14 april 2010.
- UNIVERSITEIT GENT (2008), *Actieplan Studenten met een Bijzonder Statuut/Functiebeperkingen voor de jaren 2009-2010*.
- VANDENBROUCK, M. (2010), 'Let us disagree', *European Early Childhood Education Research Journal*, 17, 2, 165-170.
- VAN HOVE, G. (2009), *Disability Studies. Basisteksten uitgediept*, Uitgeverij Garant, Antwerpen-Apeldoorn.
- VLAAMS DEPARTEMENT ONDERWIJS EN VORMING (2009), 'Studentenmonitor Vlaanderen 2009. Socio-economische kenmerken van studenten in het hoger onderwijs', geraadpleegd via <http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs> op 15 oktober 2010.
- VLAAMSE OVERHEID (2008, 14 maart), 'Decreet betreffende de financiering van de werking van de hogescholen en de universiteiten in Vlaanderen', geraadpleegd via

<http://ond.vlaanderen.be/edulex/bundel/pdf/Decreetfinancieringhogescholen14maart2008.pdf> op 14 april 2010.

VLOR (2009), 'Handleiding registratie van kansengroepen', geraadpleegd via <http://www.vlor.be/bestanden/documenten/rho-end001-0809.pdf> op 14 april 2010.

VLOR (2006), 'Advies over de realisatie van inclusief hoger onderwijs', geraadpleegd via <http://www.vlor.be/bestanden/documenten/rho-adv004-0506.pdf> op 14 april 2010.

'VN verdrag voor gelijke rechten voor personen met een handicap', geraadpleegd op [http://www.gripvzw.be/data/infobank/181\\_VN%20conventie%20rechten%20voor%20personen%20met%20een%20handicap.pdf](http://www.gripvzw.be/data/infobank/181_VN%20conventie%20rechten%20voor%20personen%20met%20een%20handicap.pdf).

WARREN, C. A. B. (2001), 'Qualitative interviewing'. In: GUBRIUM, J.F. & HOLSTEIN, J.A. (eds.). *Handbook of interview research: context and method*, Sage Publications, Thousand Oaks, California.