

KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

INCLUSIEF HOGER ONDERWIJS

Ik zie, ik zie wat jij niet ziet

Masterproef aangeboden tot het
verkrijgen van de graad van
Master of Science in de
educatieve studies

Door

Stéphanie Vanderheeren

promotor: Katja Petry
m.m.v: Elke Emmers

2017-2018

KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN

INCLUSIEF HOGER ONDERWIJS

Ik zie, ik zie wat jij niet ziet

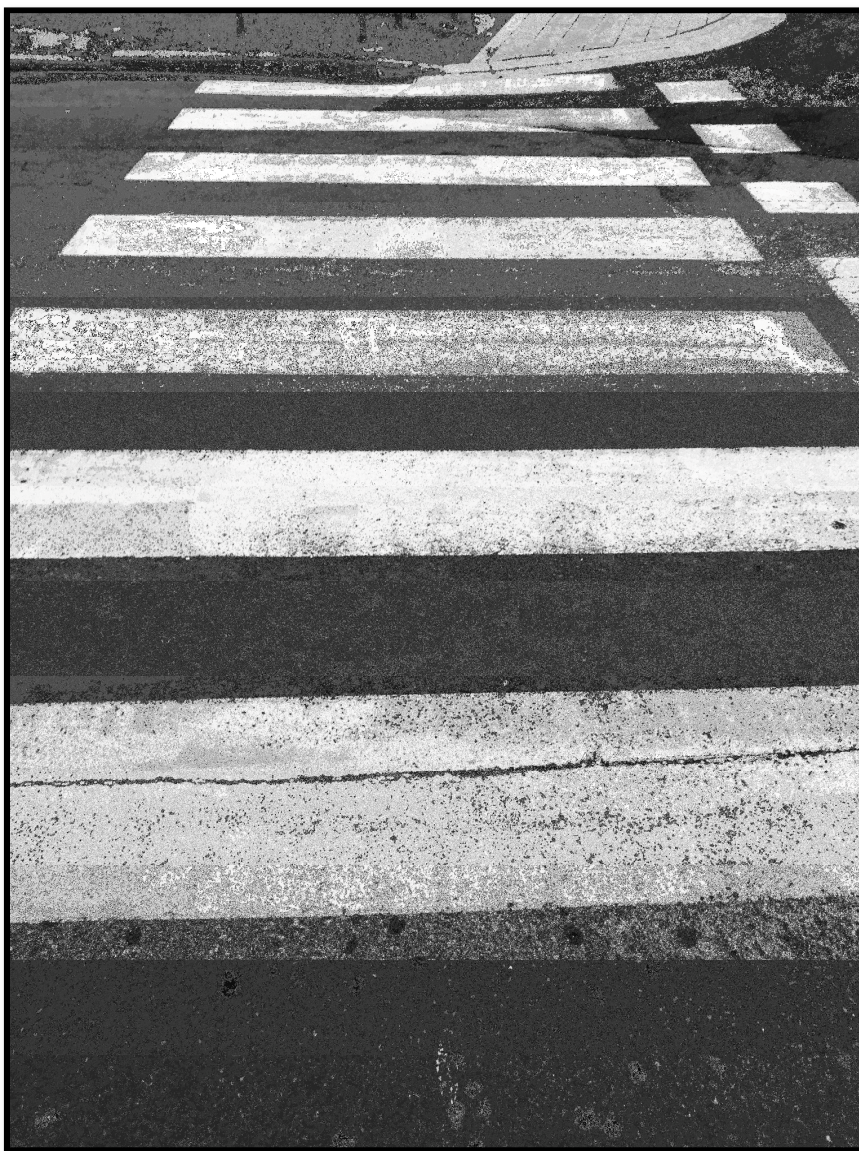
Masterproef aangeboden tot het
verkrijgen van de graad van
Master of Science in de
educatieve studies

Door

Stéphanie Vanderheeren

promotor: Katja Petry
m.m.v: Elke Emmers

2017-2018



“Je moet goed opletten als je oversteekt, want er kan altijd iets afkomen en dan is de hogeschool wel een beetje de oversteekplaats naar de veilige omgeving om te kunnen afstuderen. [...] We zijn hier op school heel goed onthaald en geholpen geweest.”

(Participant, vrouw, student Pedagogie van het Jonge Kind, ontwikkelingsstotteren)

SAMENVATTING

De paradigmaverschuiving in de samenleving naar inclusie zorgt voor een stijging van *studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs*. Hoewel het beleid inzet op het meer inclusief maken van de leeromgeving, worden personen met een functiebeperking nog steeds dagelijks geconfronteerd met drempels in het hoger onderwijs. De kloof tussen studenten met en zonder functiebeperking is groot, zowel op sociaal als op academisch vlak. Dit heeft als gevolg dat de doorstroom en uitstroom van studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs lager ligt dan bij hun medestudenten.

Om mogelijke belemmeringen bloot te leggen en tegelijkertijd oog te hebben voor wat wel al goed loopt, bevroegen we studenten met een functiebeperking over de drempels en de succesfactoren die zij ervaren in het hoger onderwijs. Aangezien onderzoek naar inclusief onderwijs voornamelijk kwantitatief is en wij de ervaringen van studenten met een functiebeperking wilden exploreren, is het onderzoeksopzet kwalitatief. Om te bewaken dat de onderzochte ervaringen wel degelijk een weergave zijn van *de stem van de student zelf*, kozen we voor een vorm van participatorisch onderzoek, met name *Photovoice*, waarin de participanten de rol toebedeeld kregen van co-onderzoeker. In de kern van Photovoice zit het ineenvloeien van beelden en woorden. De studenten verzamelden beelden door op pad te gaan met een fototoestel. Nadien brachten zij hun foto's onder woorden tijdens een interview. De methodiek van Photovoice heeft een empowerend effect op de deelnemers, met als overkoepelende doelstelling om de maatschappelijke beeldvorming bij te stellen.

Uit de foto's en verhalen van studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs blijkt dat de drempels en succesfactoren die zij ervaren zich situeren op heel wat verschillende domeinen. Het grootste deel van drempels en succesfactoren kan geplaatst worden onder externe factoren zoals attitudes van de mensen uit de omgeving, de toegankelijkheid van de omgeving en de nadelen van het gebruik van redelijke aanpassingen. Ook persoonlijke factoren spelen een rol, bijvoorbeeld de ervaringen die de studenten hebben opgedaan in hun voorgaande onderwijsloopbaan. Enerzijds tonen de vermelde succesfactoren aan dat er al veel positieve stappen ondernomen zijn om te streven naar inclusief onderwijs. Anderzijds maken de vele drempels duidelijk dat de leeromgeving onvoldoende afgestemd blijft op studenten met een functiebeperking. Er moet meer ingezet worden op een positief contact tussen mensen met en zonder een functiebeperking om negatieve attitudes weg te werken en kennis over functiebeperkingen te verruimen. Redelijke aanpassingen kunnen meer op maat gemaakt worden. Investeren in een brede basiszorg (UDL) om tegemoet te komen aan de onderwijsbehoeften van *alle* studenten is eveneens van groot belang. Er is nog een lange weg te gaan om van inclusief hoger onderwijs te kunnen spreken.

DANKWOORD

Vier jaar geleden besloot ik om een nieuwe uitdaging aan te gaan, namelijk een masteropleiding volgen. Ik werkte toen net op de lerarenopleiding van de hogeschool en wilde mijn pedagogische en onderwijskundige kennis verdiepen en verbreden door voor een master educatieve studies te gaan. Het werd een intensief traject van deeltijds werken en deeltijds studeren. Deze masterproef is de slotsom van dit traject.

Uiteraard zijn er heel wat mensen die ik wil bedanken omdat zij mij op één of andere manier ondersteund hebben en zo bijgedragen hebben tot het uiteindelijke resultaat van deze masterproef. Als eerste wil ik graag mijn promotor professor Petry bedanken om mijn masterproef via uitvoerige en concrete feedback naar een hoger niveau te tillen. Mijn dagelijks begeleider Elke Emmers was voor mij onmisbaar omdat zij altijd tijd maakte om mijn ellenlange lijsten met vragen te beantwoorden, richtlijnen en hulpbronnen aanreikte, erg openstond voor al mijn suggesties, en telkens heel bekrachtigend feedback gaf. Bedankt! Ik wil Laure Dekeyser bedanken voor het transcriberen van een groot deel van de interviews, en voor haar enthousiaste deelname in de data-analyse. Valérie Van Hees van het SIHO stuurde mij sporadisch bronnenmateriaal door, en ook Marieke Vandecasteele van de vakgroep Orthopedagogiek UGent gaf mij bronnen mee, waarvoor dank.

Een grote dank gaat uit naar de 14 studenten die geëngageerd en gemotiveerd deelnamen aan mijn masterproef. Zonder hen was mijn onderzoek niet mogelijk geweest.

Graag wil ik nog de mensen bedanken die mijn masterproef nalazen om hem inhoudelijk of grammaticaal bij te sturen: mijn collega's Mieke Meirsschaut en Maaïke Verstraete, mijn vader John Vanderheeren, mijn partner Bregt Vanderper, en mijn vriendin Lieselot Van Maldeghem. Michiel Dheedene legde mij de basisvaardigheden van audiobewerking uit zodat ik aan de slag kon met het audiogedeelte van mijn luisterboek. Mijn partner Bregt wil ik extra bedanken voor zijn hulp bij het tot stand brengen van het visuele deel van het luisterboek, en voor zijn onvermoeibare luisterend oor.

Ten slotte bedank ik ook u, de lezer, om interesse te tonen in mijn masterproef.

Veel leesplezier!

Stéphanie Vanderheeren

TOELICHTING AANPAK EN EIGEN INBRENG

In het Inclusielab van de KU Leuven groeide het idee om op een participatieve manier naar inclusief hoger onderwijs te kijken via een *Arts-based methodiek*. Het thema van deze masterproef werd dus vooraf afgebakend.

Deze masterproef was een individueel werkstuk, maar ik kon een beroep doen op verschillende hulpbronnen om het onderzoek beter vorm te geven. Aan de start van mijn masterproef nam ik contact op met Valérie Van Hees van het SIHO om af te toetsen welke noden er zijn rond inclusief hoger onderwijs, hoe ik mijn doelgroep kon afbakenen en op welke manier ik mijn informatiebrief naar de studenten het best zou opstellen. Valérie gaf mij ook uitleg over de werking van het SIHO en gaf mij bronnen mee rond inclusief hoger onderwijs. Nadien verwees ze mij door naar Marieke Vandecasteele van de vakgroep Orthopedagogiek aan de UGent omdat Marieke ervaring heeft met *Arts-based research* en het werken met personen met een functiebeperving. Op haar beurt gaf Marieke mij een aantal tips en bronnen rond het werken met de methodiek Photovoice.

Van mijn dagelijks begeleider Elke Emmers ontving ik een training in Photovoice. Samen met haar en mijn medestudent Laure Dekeyser hebben we een voorinterpretatie gedaan van de data, en hebben we nadien de data-analyse samen handmatig uitgevoerd. Elke had vooraf het thema, de methodiek en de doelgroep van deze masterproef gekozen, en ik heb de participanten gerekruteerd. Voor deze selectie deed ik een beroep op de aanspreekpunten van personen met een functiebeperving in alle hogescholen en universiteiten in Vlaanderen, met de vraag om mijn informatiebrief door te sturen naar mogelijke kandidaten voor mijn onderzoek. Op deze brief kreeg ik snel reactie van studenten met een functiebeperving. Aangezien deze laatste co-onderzoeker waren in mijn masterproef, hadden zij een heel cruciale en waardevolle inbreng. Zij zorgden voor de foto's en bijhorende verhalen, en gaven feedback op het luisterboek.

Het luisterboek werd door mijn vriend ontworpen in het programma Adobe InDesign. Ik zorgde voor foto's en tekst, terwijl hij zich op de lay-out toelagde. De tracks op de cd van het luisterboek heb ik ontwikkeld na een ondersteunende introductie van Michiel Dheedene.

INHOUDSOPGAVE

SAMENVATTING	I
DANKWOORD	II
TOELICHTING AANPAK EN EIGEN INBRENG	III
INHOUDSOPGAVE	IV
LIJST MET TABELLEN	VII
LIJST MET FIGUREN	VIII
INLEIDING	1
1 LITERATUURSTUDIE	3
1.1 INCLUSIE, EEN HISTORIEK	3
1.2 HUIDIGE SITUATIE	4
1.2.1 INTERNATIONAAL	4
1.2.2 VLAANDEREN	7
1.3 ALS STUDENT MET EEN FUNCTIEBEPERKING IN HET HOGER ONDERWIJS	9
1.3.1 DEFINITIE	9
1.3.2 CLASSIFICATIE	9
1.3.3 PREVALENTIE	10
1.3.4 DREMPELS EN SUCCESFACTOREN IN DE LEEROMGEVING	11
1.4 PROBLEEMSTELLING	16
1.5 ONDERZOEKSVRAGEN	18
2 METHODOLOGIE	20
2.1 PARTICIPANTEN	20
2.2 DESIGN	21
2.2.1 PHOTOVOICE	21

2.2.2	PROCEDURE	23
2.2.3	ANALYSE	25
3	RESULTATEN	28
3.1	DREMPELS	28
3.1.1	GEZONDHEIDSTOESTAND	28
3.1.2	FUNCTIES EN ANATOMISCHE EIGENSCHAPPEN	29
3.1.3	ACTIVITEITEN	29
3.1.4	PARTICIPATIE	30
3.1.5	PERSOONLIJKE FACTOREN	32
3.1.6	EXTERNE FACTOREN	34
3.2	SUCCESFACTOREN	38
3.2.1	GEZONDHEIDSTOESTAND	38
3.2.2	FUNCTIES EN ANATOMISCHE EIGENSCHAPPEN	38
3.2.3	ACTIVITEITEN	39
3.2.4	PARTICIPATIE	39
3.2.5	PERSOONLIJKE FACTOREN	40
3.2.6	EXTERNE FACTOREN	41
4	DISCUSSIE	45
4.1	PROBLEEMSTELLING EN ONDERZOEKSDOELSTELLING	45
4.2	BESPREKING RESULTATEN, REFLECTIE EN LINK MET LITERATUUR	45
4.2.1	DREMPELS	45
4.2.2	SUCCESFACTOREN	47
4.3	BEPERKINGEN ONDERZOEK	48
4.4	SUGGESTIES VOOR VERDER ONDERZOEK	49
4.5	IMPLICATIES VOOR PRAKTIJK EN BELEID	50
4.5.1	LUISTERBOEK	50
4.5.2	AANBEVELINGEN	51
4.6	CONCLUSIE	51
5	REFERENTIES	55

BIJLAGEN **I**

BIJLAGE 1 – INFORMATIEBRIEF PARTICIPANTEN	I
BIJLAGE 2 – GEÏNFORMEERDE TOESTEMMING	II
BIJLAGE 3 – CODEERSHEMA	IV
BIJLAGE 4 – KAFT LUISTERBOEK	V

LIJST MET TABELLEN

TABEL 1 GEGEVENS PARTICIPANTEN	21
--------------------------------------	----

LIJST MET FIGUREN

FIGUUR 1. DE WISSELWERKING TUSSEN DE VERSCHILLENDE ASPECTEN VAN DE GEZONDHEIDSTOESTAND EN EXTERNE EN PERSOONLIJKE FACTOREN (WHO, 2002)	6
--	---

INLEIDING

Als student met een functiebeperking in het hoger onderwijs studeren, is als een zaadje zijn dat in de plaats van in de aarde tussen de rotsen terechtkomt en het moeilijker zal hebben om uit te groeien. Als het zaadje genoeg wilskracht in zich draagt, zal het ondanks de externe factoren toch kunnen uitgroeien tot een mooie krachtige boom die zijn vruchten draagt. (Participant, personal communication, December 26, 2017)

De groep van studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs neemt in aantal toe (Cnockaert et al., 2010; D'Espallier, 2015; SDL, 2012; SIHO, personal communication, April 2, 2018). Hoewel deze studenten het recht hebben om hoger onderwijs te volgen, en dit recht door het streven naar inclusief onderwijs wordt beklemtoond, kan studeren met een functiebeperking in het hoger onderwijs ernstige uitdagingen met zich meebrengen (Cnockaert et al., 2010; Hong, 2015; Vlaams Departement Onderwijs en Vorming, 2009). Deze uitdagingen liggen op diverse gebieden, zoals sociaal en academisch (Hong, 2015). De vraag stelt zich waarom studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs deze moeilijkheden ervaren.

Er bestaat al behoorlijk wat onderzoek naar de drempels en succesfactoren in het beogen van inclusief hoger onderwijs, maar de stem van de student met een functiebeperking ontbreekt tot nu toe (Gibson, 2012; Hong, 2015; Mullins & Preyde, 2013; Vickerman & Blundell, 2010). Kwalitatieve participatorische methoden werden in dit onderzoeksdomein nog onvoldoende verkend. We hebben met andere woorden te weinig zicht op wat het *betekent* voor studenten met een functiebeperking om te studeren in het hoger onderwijs, en welke drempels en succesfactoren ze daarbij *zelf* ervaren. Daarop wil deze masterproef antwoorden bieden door in cocreatie met 14 studenten – aan de hand van Photovoice – een blik te werpen op hun ervaringen in het hoger onderwijs.

Deze masterproef bestaat uit vier hoofdstukken. Het eerste hoofdstuk start met een literatuurstudie waarin belicht wordt welke drempels en succesfactoren bekend zijn uit eerder onderzoek, en eindigt met een probleemstelling en de daaruit afgeleide onderzoeksvragen. Hoofdstuk twee bevat het methodologische luik van het onderzoek, waarin de methodiek van Photovoice uitgebreid besproken wordt. In hoofdstuk drie komen de resultaten aan bod, gelinkt aan de onderzoeksvragen. Tot slot wordt de discussie belicht in hoofdstuk vier.



“Soms voel ik mij een beetje uitgesloten, want als ik mijn probleem vertel aan de mensen, dan begrijpen ze dat niet of steken ze dat een beetje weg of negeren ze dat [...]. De ziekte is ook niet visueel zichtbaar, en dat is voor mensen moeilijk te begrijpen [...]. Ik voel mij soms niet thuis op de hogeschool of ik stuit op ongeloofwaardigheid.”

(Participant, man, student Bedrijfsmanagement, chronische ziekte)

1 LITERATUURSTUDIE

In de literatuurstudie wordt gekeken naar **inclusie en inclusief (hoger) onderwijs** waarin zowel het beleid als de student met een functiebeperking en de leeromgeving aan bod komen. Aan de hand van inzichten uit bestaand onderzoek wordt vervolgens een probleemstelling geformuleerd van waaruit de onderzoeksvragen voortvloeien.

1.1 Inclusie, een historiek

De laatste decennia is op wereldwijde schaal een proces aan de gang van segregatie naar inclusie (Hassanein, 2015). **Segregatie** is ontstaan in de 18^{de} eeuw vanuit het defectparadigma (Van Gennep, 2000). Men zag een beperking als een afwijking en bijgevolg werd de groep van personen met een beperking geïsoleerd uit de samenleving. Toegepast op onderwijs, spreken we over segregatie wanneer de leerling met een functiebeperking opgenomen wordt buiten het regulier onderwijs (Petry, 2016). In België gaat het dan over buitengewoon onderwijs.

Als tegenreactie op segregatie maakte het ontwikkelingsparadigma rond 1970 een opmars, van waaruit **integratie** voortvloeide (Van Gennep, 2000). Vanuit een normalisatiegedachte moest een persoon met een beperking een zo normaal mogelijk leven kunnen leiden *binnen* de samenleving. De focus lag echter op assimilatie, wat inhield dat de groep van personen met een beperking zich moest aanpassen aan de anderen. In het onderwijs gaat het over de leerling met een beperking die zich dient aan te passen aan de voorzieningen van het regulier onderwijssysteem (Petry, 2016).

Sinds 1990 vond het concept **inclusie** zijn ingang via het burgerschapsparadigma dat zich afzette tegen assimilatie of integratie (Van Gennep, 2000). Dit paradigma draagt de idee uit dat iedereen recht heeft op volwaardig burgerschap (Petry, 2016). De inclusieve samenleving moet met andere woorden tegemoet komen aan de diversiteit waardoor iedereen dezelfde voorzieningen kan gebruiken, en inclusief onderwijs is de motor van de inclusieve samenleving (UNIA, 2016). De school moet alle leerlingen aanvaarden en zich aanpassen aan al die leerlingen. Zo wordt inclusie een continu onderwijsvernieuwingsproces om tegemoet te komen aan de noden van de student met een beperking (Petry, 2016).

Diversiteit is met andere woorden de norm geworden in de samenleving, en bijgevolg ook in het onderwijs (Van Avermaet & Sierens, 2010). In het onderwijs dient gestreefd te worden naar inclusieve leeromgevingen. Een leeromgeving is inclusief wanneer deze goed onderwijs mogelijk maakt voor alle leerlingen, ongeacht beperking, gender, etniciteit, afkomst, meertaligheid, enzovoort (Potential, 2017). De term 'diversiteit' krijgt hier dus een brede invulling, maar deze masterproef spitst zich toe

op *studenten met een functiebeperking* in een specifieke context, namelijk *het hoger onderwijs*. Wanneer we de beschrijving van de inclusieve leeromgeving toepassen op de doelgroep van dit onderzoek, leidt dit tot de volgende definitie van inclusief hoger onderwijs die in deze masterproef gehanteerd wordt: “Inclusief hoger onderwijs is kwaliteitsvol onderwijs dat levenslang leren voor alle studenten verzekert, zonder discriminatie van studenten met een functiebeperking” (Emmers, Mattys, Petry, & Baeyens, 2015, p. 19).

1.2 Huidige situatie

1.2.1 Internationaal

1.2.1.1 Beleid

Beleidsksten vormen een belangrijke drijfveer om te werken aan inclusie. Hieronder volgt een selectie van beleidsksten die het onderwijslandschap sterk veranderd hebben.

In de **Salamancaverklaring** van 1994, voluit ‘*Salamanca statement and framework for action on special needs education*’, herbevestigden een kleine honderd regeringen van over de hele wereld hun inzet voor ‘Onderwijs voor Iedereen’. *Elk* kind heeft een fundamenteel recht op onderwijs (World Conference on special needs education, 1994).

The practice of ‘mainstreaming’ children with disabilities should be an integral part of national plans for achieving education for all. Even in those exceptional cases where children are placed in special schools, their education need not be entirely segregated. [...] Necessary provision should also be made for ensuring inclusion of youth and adults with special needs in [...] higher education [...]. (World Conference on special needs education, 1994, p. 18)

De Salamancaverklaring was van significant belang omdat ze een politieke verschuiving in de richting van inclusie met zich meebracht. Ze legde namelijk het grondwerk met betrekking tot inclusief onderwijs voor andere verdragen, zoals het VN-verdrag van 2006 dat verderop ter sprake komt (Srivastava, de Boer, & Pijl, 2017). Wat het hoger onderwijs betreft, wordt in de Salamancaverklaring beschreven dat jongeren met een functiebeperking geholpen moeten worden om een effectieve overgang te maken van de school naar het arbeidsleven, met de mogelijkheid om deel te nemen aan hoger onderwijs. Dit om hen voor te bereiden op een leven als onafhankelijk functionerend en bijdragend lid van een samenleving (1994).

In hetzelfde jaar (1994) kwam er een **VN-verdrag** met ‘standaardregels betreffende het bieden van gelijke kansen voor gehandicapten’, gevolgd door ‘het internationaal verdrag inzake de rechten van personen met een handicap’ in 2006 (IVRPH of CRPD). In dit laatste verdrag staat inclusie van mensen

met beperkingen centraal in diverse domeinen van de samenleving (SIHO, 2017). Niet onbelangrijk is dat een 'handicap' hier wordt gezien als iets wat ontstaat naar aanleiding van een wanverhouding tussen de beperking van een persoon en een onaangepaste omgeving (CGKR, 2014). Artikel 24 uit dit verdrag is gericht op het domein onderwijs. Inclusief onderwijs is daarin niet alleen een *recht* voor het individu, maar ook een *plicht* voor de onderwijsinstelling, waaronder het hoger onderwijs (SIHO, 2017; Srivastava et al., 2017; UNIA, 2016).

States Parties shall ensure that persons with disabilities are able to access general tertiary education, vocational training, adult education and lifelong learning without discrimination and on an equal basis with others. To this end, States Parties shall ensure that reasonable accommodation is provided to persons with disabilities. (CRPD, art. 24, punt 5)

Het hoger onderwijs dient met andere woorden te streven naar onderwijs dat aan de diversiteit tegemoet komt (SIHO, 2017). België heeft dit verdrag geratificeerd in 2009, wat inhoudt dat het juridisch afdwingbaar is. Dit heeft belangrijke gevolgen, onder andere voor het hoger onderwijs.

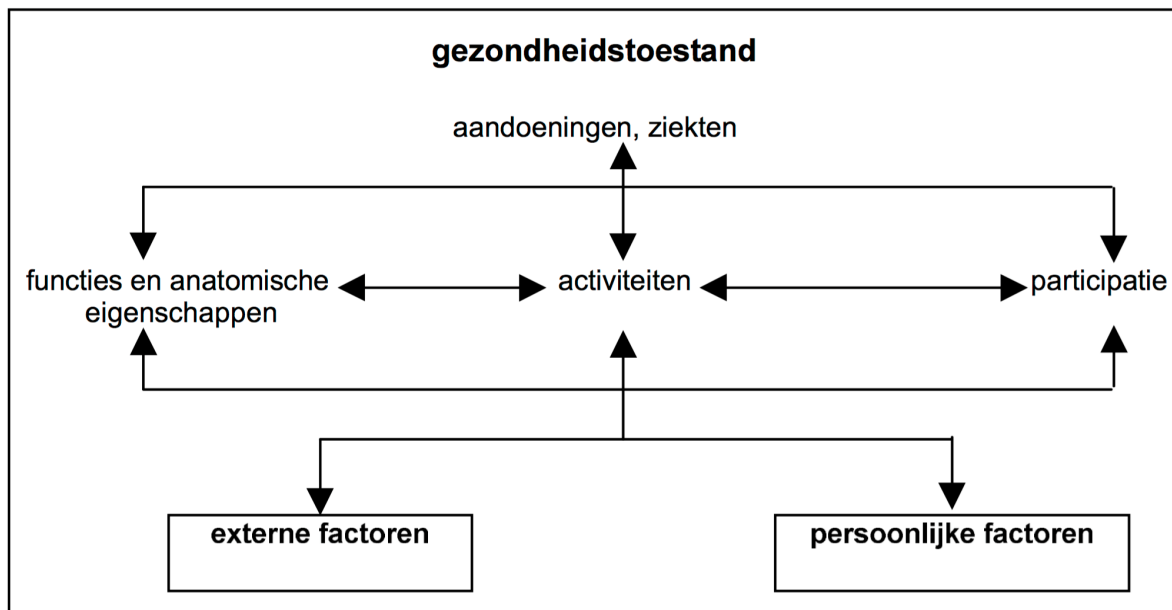
1.2.1.2 Handicapcreatiemodel

Naast beleidsteksten zijn er nog andere kaders met betrekking tot inclusie. Het zogenaamde handicapcreatiemodel werd ontwikkeld door Fougeyrollas en collega's in 1995 vanuit kritiek op het medische model (Fougeyrollas, 1995). Volgens dit laatste model wordt een beperking veroorzaakt door een defect in de gezondheid van een persoon. Deze focus op persoonlijke kenmerken zoals de gezondheid van een persoon leidde ertoe dat van de persoon met een beperking verwacht werd dat die zich zou aanpassen aan zijn omgeving. Daartegenover staat een sociaal model, zoals bijvoorbeeld het handicapcreatiemodel. In dit model wordt uitgegaan van een cultureel creatieproces van een beperking, namelijk dat de persoon met een beperking enkel die beperking ervaart omdat de omgeving niet is aangepast aan zijn noden (Fougeyrollas, 1995). Het gaat met andere woorden om een complex interactieproces tussen persoonskenmerken en de omgeving, waarbij de beperking voortvloeit uit een onvoldoende afstemming tussen beide (Fougeyrollas et al., 1998). Het handicapcreatiemodel vormt de basis voor het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een beperking (2006) en leunt dicht aan bij het ICF-kader (Handicap International, 2012; Sherlaw & Hudebine, 2014).

1.2.1.3 ICF-kader

'ICF' staat voor International Classification of Functioning, Disability and Health. Dit is een classificatiesysteem van de Wereldgezondheidsorganisatie (WHO) dat een begrippenkader aanreikt met betrekking tot functioneren en beperkingen (WHO, 2013). De gemeenschappelijke taal die het ICF-kader vooropstelt om iemands functioneren te beschrijven, kent een wetenschappelijke grondslag

(WHO, 2013). Het ICF-kader is opgedeeld in twee categorieën: enerzijds menselijk functioneren en anderzijds contextuele factoren. Binnen de eerste categorie worden drie onderling verbonden componenten onderscheiden: functies en anatomische eigenschappen, activiteiten, en participatie, terwijl het in de tweede categorie gaat over persoonlijke en externe factoren (cf. Figuur 1). Er vindt een wisselwerking plaats tussen de verschillende componenten (WHO, 2013). Via deze interactie kunnen de drempels en succesfactoren voor studenten uit het hoger onderwijs duidelijk gemaakt worden (Emmers, Jansen, Petry, van der Oord, & Baeyens, 2017).



Figuur 1. De wisselwerking tussen de verschillende aspecten van de gezondheidstoestand en externe en persoonlijke factoren (WHO, 2002)

Al deze componenten leiden tot een ruimer beeld van het menselijk functioneren als een complex en dynamisch gegeven (Boeve, Verdyck, Delbaere, Weyn, & Grielens, 2016). De focus wordt gelegd op beschrijvende diagnostiek, waarbij activiteiten, participatie, persoonlijke en externe factoren meer op de voorgrond worden geplaatst dan functies, aangezien de hulpverlening daarop ingrijpt (Boeve et al., 2016).

Het VN-verdrag, handicapcreatiemodel en ICF-kader bieden als drie convergerende kaders een gedeelde, gemeenschappelijke visie op en begrip van beperking (Handicap International, 2012).

Op internationaal vlak is er dus heel wat beweging met betrekking tot inclusief onderwijs. Hoe men het inclusiebeleid ook implementeert, de inclusie van studenten met een beperking blijft een grote uitdaging voor landen over de hele wereld (Hassanein, 2015). In het volgende onderdeel wordt ingezoomd op Vlaanderen.

1.2.2 Vlaanderen

1.2.2.1 Gelijke (onderwijs)kansen

Wat beleid betreft, zijn er ook op *nationaal* vlak belangrijke verdragen gesloten. Hier volgt opnieuw een selectie. Conform het VN-verdrag voor gelijke rechten voor personen met een handicap in 2006 kwam de **Codex Hoger Onderwijs** tot stand in 2013. Daarin wordt gesteld dat iedere student met een functiebeperking, mits ingeschreven in een hogeschool of universiteit, recht heeft op *redelijke aanpassingen* (SIHO, 2017). Een redelijke aanpassing is:

Een concrete maatregel, van materiële of immateriële aard, die de beperkende invloed van een onaangepaste omgeving op de participatie van een persoon met een functiebeperking neutraliseert. Als een redelijke aanpassing wordt beschouwd, de aanpassing die geen disproportionele belasting betekent. Een beslissing tot weigering van de gevraagde aanpassingen kan gemotiveerd zijn op grond van een door de instelling gemaakte afweging dat de gevraagde aanpassing afbreuk doet aan de mogelijkheid de essentiële leerresultaten van de opleiding te bereiken. (Codex Hoger Onderwijs, 2013, Art. II.221 §3)

Het is dus niet de bedoeling om mensen met een beperking te bevoordelen, maar net om de nadelen van een onaangepaste omgeving te compenseren (CGKR, 2014). Hier zien we een duidelijke link met het handicapcreatiemodel. De aanpassing moet op maat zijn, een evenwaardige participatie mogelijk maken, autonomie en welbevinden aanmoedigen, en mag niet stigmatiserend zijn (CGKR, 2014; Meirsschaut, Monsecour, & Wilssens, 2013). Wanneer een onderwijsinstelling weigert de maatregel te implementeren, kan men spreken van discriminatie (Antidiscriminatiewet, 2007; CRPD, 2006). Redelijke aanpassingen zijn verplicht in alle vormen van onderwijs (UNIA, 2016).

In 1998 gaf de Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) al een '**advies over inclusief onderwijs**'. Daarin staat dat in het hoger onderwijs aandacht dient te gaan naar de *participatie* van studenten met een functiebeperking (VLOR, 1998, p. 28). Een *emancipatorische aanpak* staat voorop om integratie in de maatschappij en op het werkveld te stimuleren (VLOR, 1998).

Een belangrijke speler in het veld van inclusief hoger onderwijs is het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs (SIHO). Het SIHO biedt ondersteuning aan alle Vlaamse universiteiten en hogescholen om een inclusief beleid te ontwikkelen. Omdat sinds 1 september 2017 de ondersteuning van studenten met een functiebeperking decretaal een kerntaak is geworden van het beleid van de hoger onderwijsinstellingen, stelde de Vlaamse overheid een nieuw '**ondersteuningsmodel inclusief hoger onderwijs**' voor. De instellingen dienen nu zelf tegemoet te komen aan de specifieke noden van studenten met een functiebeperking. Deze tegemoetkoming gebeurt onder andere door het inzetten

van redelijke aanpassingen en het aanwerven van personeel dat begeleiding kan voorzien (bv. 'diversiteitscoaches').

Het ondersteuningsmodel van de Vlaamse Overheid deelt de ondersteuningsnoden op in vier domeinen: studietraject (bv. transitie naar hoger onderwijs, examenperiodes, stages, bachelor- en masterproeven, studieplanning en -methode, informatieverstrekking, extra ondersteuning), onderwijsleer- en hulpmiddelen (bv. tolk, terugbetaling kopieën, aanpassing lesmateriaal), mobiliteit en infrastructuur (bv. aangepaste huisvesting, vervoer van en naar de les), en studentenleven (bv. inzetten op sociaal-emotioneel welbevinden en een sociaal netwerk) (SIHO, 2017). Deze ondersteuning vraagt om extra budget, wat de hogescholen en universiteiten nu rechtstreeks ontvangen. Met deze regeling kan de Vlaamse Overheid beter tegemoet komen aan de verwachtingen van de Codex Hoger Onderwijs en het VN-verdrag inzake rechten van personen met een handicap (SIHO, 2017). Er wordt ingezet op:

- blijvende aandacht voor redelijke aanpassingen en ondersteuning zodat studenten met een functiebeperking volwaardig kunnen participeren in het hoger onderwijs;
- het talent van de student in de plaats van op welke ondersteuning al dan niet voorhanden is (ondersteuning op maat). Voorheen konden in het hoger onderwijs enkel studenten op hogescholen een beroep doen op verhoogde zorg via GON-begeleiding vanuit het buitengewoon onderwijs. De ondersteuning wordt nu georganiseerd door de instellingen voor hoger onderwijs zelf, dus ook universiteiten;
- een volwaardig inclusief onderwijssysteem (minder stigmatiserend);
- ondersteuning die efficiënter, flexibeler en meer op maat van de noden van studenten en de context hoger onderwijs wordt georganiseerd (er moet geen hulp met tijdslimiet meer 'ingekocht' worden vanuit het buitengewoon onderwijs);
- ondersteuning aan een ruimere groep studenten met een functiebeperking (SIHO, 2017).

In navolging van het VN-verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap hanteren de instellingen van het hoger onderwijs nu een **tweesporenbeleid** (Commissie voor Onderwijs, 2017). Ze willen enerzijds met een brede basiszorg tegemoet komen aan de diversiteit van de studentenpopulatie via Universal Design for Learning (UDL). Dit kan bijvoorbeeld in de vorm van flexibele leerwegen, trajectcoaching, en variatie in onderwijs- en examenvormen (SIHO, 2017). Het gaat met andere woorden over een algemene toegankelijkheid van dienstverlening en onderwijs (Commissie voor Onderwijs, 2017). Anderzijds willen ze met de verhoogde zorg redelijke aanpassingen (bv. hulpmiddelen, onderwijsleermiddelen, examenmaatregelen) voorzien voor studenten met

functiebeperkingen die toch nog drempels ervaren (SIHO, 2017). In het hoger onderwijs is de basiszorg al sterk uitgebouwd, maar extra faciliteiten blijven noodzakelijk.

Telkens wanneer een student met een functiebeperking een drempel ondervindt en vraagt om ondersteuning, is de onderwijsinstelling verplicht om hier op in te gaan met een *assessment*. In dit assessment worden de behoeften van de persoon in de specifieke context geanalyseerd. Het gaat hier om een interactief, cyclisch proces waarbij niet enkel gefocust wordt op de beperking, maar ook op de sterktes van de student en de wisselwerking tussen persoon- en omgevingskenmerken (SIHO, 2017). De idee van deze wisselwerking is in lijn met het handicapcreatiemodel en het ICF-kader.

1.3 Als student met een functiebeperking in het Hoger Onderwijs

1.3.1 Definitie

Studenten met een functiebeperking worden in de **Codex Hoger Onderwijs** (2013) omschreven als “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.276 §3). Deze definitie vindt aansluiting bij de omschrijving van ‘handicap’ in het Verdrag voor de Rechten van Personen met een Handicap (SIHO, 2017; UNIA, 2016). De focus ligt op de interactie tussen persoonskenmerken, de beperking en maatschappelijke drempels (SIHO, 2017; WHO, 2013).

1.3.2 Classificatie

Wanneer we in deze masterproef spreken over ‘studenten met een functiebeperking’, hanteren we de classificatie van de VLOR, die gebaseerd is op het ICF-kader dat al ter sprake kwam (VLOR, 2017). Het gaat om een brede definitie waarbij functiebeperkingen in acht subtypes worden onderverdeeld:

- Motorische functiebeperking;
- Visuele functiebeperking;
- Auditieve functiebeperking;
- Chronische ziekte;
- Ontwikkelingsstoornissen;
 - Leerstoornis (dyslexie of dyscalculie)
 - Autismespectrumstoornis
 - Aandachtsdeficiëntie/hyperactiviteitsstoornis
 - Ticstoornis
 - Coördinatieontwikkelingsstoornis

- Ontwikkelingsdysfasie
- Ontwikkelingsstotteren
- Combinatie ontwikkelingsstoornissen
- Psychiatrische functiebeperking;
- Overige functiebeperkingen;
- Meervoudige functiebeperkingen (VLOR, 2017).

Elke subgroep kent een specifieke functie-uitval die om redelijke aanpassingen in het onderwijs vraagt (Emmers et al., 2015).

Belangrijk om te vermelden is dat de verstandelijke functiebeperking ontbreekt in deze classificatie. Eén van de redenen hiervoor is de onmogelijkheid om bij dat soort functiebeperkingen een persoonlijk traject uit te stippelen. Het is immers een vereiste dat de student de essentiële onderdelen van de opleiding kan uitvoeren (Cnockaert et al., 2010; D’Espallier, 2015). Over *echt* inclusief hoger onderwijs in Vlaanderen kan dus (nog) niet gesproken worden.

1.3.3 Prevalentie

Het aantal studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs is afhankelijk van de gehanteerde definities en classificatiesystemen. Bovendien kiest niet elke student ervoor om zijn of haar functiebeperking bekend te maken, waardoor de prevalentie van studenten met een functiebeperking in Vlaanderen in werkelijkheid hoger is dan wat cijfers van onderwijsinstellingen doen vermoeden (Boulangier, 2013; Cnockaert et al., 2010). Daarnaast zijn er voldoende aanwijzingen dat het aantal studenten met een beperking in het Vlaamse hoger onderwijs stijgt (Cnockaert et al., 2010; D’Espallier, 2015; SDL, 2012; SIHO, personal communication, April 2, 2018).

In 2009 gaf 3% van de studenten uit het hoger onderwijs aan een functiebeperking te hebben (Vlaams Departement Onderwijs en Vorming, 2009). *Recente cijfers* van de hele groep studenten met een functiebeperking zijn op Vlaams niveau niet voorhanden, omdat die cijfers niet centraal verzameld worden (SIHO, personal communication, April 2, 2018). De Vlaamse Hogescholenraad (VLHORA) en de Vlaamse Interuniversitaire Raad (VLIR) hebben zich met het ‘charter over de registratie van kansengroepen’ geëngageerd om in het academiejaar 2018-2019 de participatie van kansengroepen systematisch te registreren en de data centraal te verzamelen (Soens, 2017). Dit opdat de participatie, doorstroom en uitstroom systematisch Vlaanderenbreed gemonitord kan worden. Hiervoor wordt de VLOR-registratieprocedure gehanteerd. De Raad van Hoger Onderwijs heeft wel een schatting van mogelijke aantallen gemaakt door zich te baseren op de situatie in Nederland en Engeland. Gezien de specifieke onderwijsstelsels in de verschillende landen, zijn deze cijfers slechts een indicatie voor de

situatie in Vlaanderen. Deze schatting geeft aan dat 8 à 10 % van de Vlaamse studenten in het hoger onderwijs een functiebeperking heeft (SIHO, personal communication, April 2, 2018). De instellingen hoger onderwijs zelf stellen dat het aantal *geregistreeerde* studenten dat faciliteiten aanvraagt momenteel rond de 5% ligt (SIHO, personal communication, April 2, 2018).

De stijging van het aantal studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs is zichtbaar op wereldwijde schaal (Beauchamp-Pryor, 2013; Griful-Freixenet, Struyven, Verstichele, & Andries, 2017; Hong, 2015; Kilpatrick et al., 2017; Leyser & Greenberger, 2008). We stellen vast dat studenten met *ontwikkelingsstoornissen* de grootste groep vormen in het Vlaamse hoger onderwijs (SDL, 2012; Vlaams Departement Onderwijs en Vorming, 2009), zeker nu 'leerstoornissen' hierin opgenomen werd (VLOR, 2017).

Ondanks de implementatie van een nieuw ondersteuningsmodel, en het feit dat er steeds meer studenten met een functiebeperking instromen in het hoger onderwijs, blijft de kloof tussen studenten met en zonder functiebeperking anno 2018 bestaan. De *sociale participatie* en het *academisch succes* is bij studenten met een functiebeperking lager dan bij hun medestudenten zonder functiebeperking (Hong, 2015). Wat deze problemen precies inhouden en hoe het komt dat die er zijn, wordt in het volgende onderdeel verkend.

1.3.4 *Drempels en succesfactoren in de leeromgeving*

1.3.4.1 Algemeen

In de literatuur worden verschillende aspecten van de leeromgeving geïdentificeerd in relatie tot bepaalde drempels, succesfactoren en outcomes. Het in kaart brengen van drempels is interessant omdat het zicht geeft op noodzakelijke aandachtspunten. Het toevoegen van onderzoek naar succesfactoren anderzijds kan een beeld geven van wat al goed loopt. De term 'outcome' wordt hier gebruikt om een mogelijk gevolg van een drempel of succesfactor aan te duiden. Uit de drempels en succesfactoren distilleerden we deze meest voorkomende thema's: attitudes, toegankelijkheid, redelijke aanpassingen en medicatie. De meest frequent benoemde outcomes zijn algemene participatie, sociale participatie en academisch succes.

1.3.4.2 Drempels

Negatieve attitudes behoren tot de meest vernoemde drempels met betrekking tot inclusie (Hassanein 2015). Volgens Hassanein is de bereidheid om personen met een beperking te aanvaarden een van de basisvoorwaarden om aan inclusie te werken. Sommige studies tonen aan dat er negatieve attitudes zijn bij *lesgevers* met betrekking tot inclusie, andere onderzoeken rapporteren dan weer positieve attitudes, en enkelen vonden neutrale of onzekere attitudes (Hassanein, 2015). Volgens de

contacthypothese houden lesgevers die meer in aanraking komen met mensen met een beperking er positievere attitudes op na dan lesgevers die deze ervaring missen (Avramidis & Norwich, 2002; Butler & Shevlin, 2001; Leyser & Greenberger 2008; Ryan, 2011). Het vraagt echter tijd om positief contact tot stand te brengen, en contact op zich is niet voldoende. Daarnaast moeten vooroordelen meteen herkend en geadresseerd worden (Kearney, 2011). Gebrek aan kennis over functiebeperkingen en de gevolgen ervan enerzijds, en over inclusief onderwijs en het beleid errond anderzijds, leidt tot negatieve attitudes bij lesgevers (Avramidis & Norwich, 2002; Emmers et al., 2015; Kearney, 2011; Ryan, 2011). De attitudes van lesgevers worden bovendien sterk beïnvloed door de aard en ernst van de beperking. Men is meer bereid tot inclusie van studenten met milde beperkingen dan van studenten met ernstige beperkingen (Alghazo & Gaad, 2004; Avramidis & Norwich, 2002; Hassanein, 2015).

Het grootste deel van de studies toont aan dat *peers* (i.e. medestudenten) eerder neutrale attitudes hebben tegenover personen met beperkingen, maar zelfs een kleine groep leerlingen met negatieve attitudes kan het leven van een persoon met een beperking ontzettend zwaar maken (de Boer, Pijl & Minnaert, 2012). Hier geldt eveneens de contacthypothese, namelijk dat peers die meer contact hebben met mensen met een beperking positievere attitudes hebben dan peers die minder contact hebben met mensen met een beperking (de Boer et al., 2012; McDougall, DeWit, King, Miller, & Killip, 2004; Rosenbaum, Armstrong, King, 1986; Ryan, 2011). In de studie van Mullins en Preyde (2013) rapporteren studenten dat ze van peers negatieve commentaar kregen over hun functiebeperking. In een studie van Hong (2015) is er sprake van medestudenten die aanstoot nemen aan de 'speciale behandeling' die personen met een functiebeperking krijgen.

Een groot probleem is dat studenten met een beperking op heel wat onbegrip stoten, zowel van peers als van lesgevers (Cnockaert et al., 2010). Zeker bij onzichtbare functiebeperkingen (bv. leerstoornissen) is dit het geval (Mullins & Pryde, 2013; Ryan, 2007). Ryan (2007) voerde een kwalitatief onderzoek uit naar de leernoden van acht studenten met leerstoornissen aan Universiteiten in Australië. Uit dit onderzoek blijkt dat de studenten aangeven dat ze niet altijd de nodige ondersteuning ontvangen, dat er ongeloof is tegenover hun functiebeperking en noden, en dat ze vaak het gevoel hebben er niet bij te horen. Daarnaast kunnen ze kampen met angst als gevolg van een gebrek aan erkenning, en met schaamte of schuldgevoelens bij het aanvragen van faciliteiten. De problemen kunnen al starten in het lager of secundair onderwijs, wat ervoor kan zorgen dat studenten gedemotiveerd raken en hun zelfvertrouwen verliezen (Cnockaert et al., 2010). Heel wat studenten met een functiebeperking voelen zich uitgesloten (Beauchamp-Pryor, 2013). Er is ook een gebrek aan kennis over functiebeperkingen (Mullins & Preyde, 2013; Ryan, 2011).

Het is duidelijk dat stigma een probleem blijft voor mensen met een beperking (Boulanger, 2013; Hong, 2015; Kilpatrick et al., 2017; Mullins & Preyde, 2013). Veel personen met een functiebeperking houden er niet van om behandeld te worden als 'gehandicapt' (Corcoran, White, & Whitburn, 2015). Sommige studenten durven hun functiebeperking zelfs niet bekend te maken uit angst voor die stigmatisering (Beauchamp-Pryor, 2013; Boulanger, 2013; Kilpatrick et al., 2017; Ryan, 2011). Heel wat studenten worstelen met het risico om veroordeeld of anders behandeld te worden door hun medestudenten en lesgevers, wat stress en frustraties met zich mee kan brengen (Hong, 2015). Het verlangen om geaccepteerd te worden is groot (Hong, 2015; Ryan, 2011). Ze voelen de strijd tussen enerzijds een student zijn met een beperking en anderzijds behandeld te willen worden als een 'normale' student (Hong, 2015).

Studenten met functiebeperkingen rapporteren gebrekkige **toegankelijkheid** als een groot obstakel om volwaardig te kunnen participeren (Shevlin, Kenny, & Mcneela, 2004). Dit gaat niet enkel over fysieke toegankelijkheid, maar ook over bredere kwesties met betrekking tot het curriculum, het lesgeven, het leren en examens (Tinklin, Riddell, & Wilson, 2004). Hassanein (2015) somt drempels op zoals ontoereikende financiering, tijds kwesties, klasgrootte, gebrek aan voorbereiding van de lesgever, gebrek aan samenwerking en ondersteuning, gebrek aan materiaal en de ernst van de beperking. Sommige studenten met een functiebeperking moeten een studierichting kiezen die onder hun mogelijkheden ligt (Cnockaert et al., 2010). Daarnaast zijn er nog persoonlijke eigenschappen die de toegankelijkheid van studeren kunnen bemoeilijken, zoals concentratieproblemen, stress of een gebrek aan motivatie (Boulanger, 2013). Het aanvaarden van de eigen functiebeperking en beperkte mogelijkheden is ook iets waar studenten mee kunnen worstelen (Hong, 2015). Toegankelijkheid is naast positieve attitudes een noodzakelijke voorwaarde voor een succesvolle implementatie van inclusie in het onderwijs (D'Espallier, 2015; McDougall et al., 2004).

Soms kan iets wat aanvankelijk bedoeld is als hulp voor iemand met een functiebeperking, als een drempel beginnen werken (Peetsma, Vergeer, Roeleveld & Karsten, 2001). Aan het gebruik van **redelijke aanpassingen** kunnen bijvoorbeeld heel wat nadelen verbonden zijn. Voorbeelden van drempels zijn: administratieve last (bv. attesten moeten voorleggen om een speciaal statuut te krijgen), gebrekkig functioneren van bepaalde hulpmiddelen (bv. software die niet goed werkt), ontbreken van info over hoe de hulpmiddelen te gebruiken, hulpmiddelen die te weinig afgestemd zijn op het individu en het stigmatiserende effect van sommige hulpmiddelen (Emmers et al., 2015).

Er zijn ook een aantal studenten met een functiebeperking die **medicatie** moeten nemen om hun symptomen onder controle te houden (Hong, 2015). Mogelijke bijwerkingen zijn concentratieverlies en vermoeidheid.

1.3.4.3 Succesfactoren

Net zoals negatieve attitudes een drempel vormen, kunnen **positieve attitudes** een hefboomfunctie vervullen (de Boer et al., 2012; Hassanein, 2015). Vooroordelen van *lesgevers en peers* kunnen – in lijn met de contacthypothese – doorbroken worden door persoonlijk contact met personen met een functiebeperking (de Boer et al., 2012; Kearney, 2011). Op die manier wordt inclusief onderwijs op zichzelf een middel om discriminerende attitudes te reduceren en zelfs elimineren (Kearney, 2011).

Algemeen kunnen we stellen dat wanneer drempels tenietgedaan kunnen worden, ze als een succesfactor dienst kunnen doen, en dit geldt ook voor **toegankelijkheid**. Lesgevers die zich aanpassen aan de noden van de studenten, toereikende financiering, toegang tot materiaal, ondersteuning en hulp zijn hier slechts enkele voorbeelden van (Holloway, 2001). Wat fysieke toegankelijkheid betreft, zou bij het ontwerpen van nieuwe gebouwen rekening moeten gehouden worden met studenten met een functiebeperking. Hier speelt het *Universal Design for Learning* (UDL) een rol in. Binnen het VN-verdrag vormt UDL een belangrijke pijler voor een inclusieve samenleving. Het is een dynamisch concept dat aanvankelijk vooral werd toegepast in domeinen zoals architectuur en ICT onder de naam *Universal Design* (UD), maar nu geleidelijk aan ook ingang vindt in het (hoger) onderwijs (UDLL, 2017). De vertaling naar de leeromgeving zorgde voor de naamverlenging naar *Universal Design for Learning* (UDL). We zagen al dat UDL deel uitmaakt van het tweesporenbeleid dat sterk aangemoedigd wordt door de Vlaamse Overheid. De bedoeling is om het onderwijs zo te organiseren dat iedereen eraan kan deelnemen (UNIA, 2016). Een creatieve, flexibele en inclusieve leeromgeving creëren voor alle studenten, staat voorop (UDLL, 2017). Desalniettemin blijven redelijke aanpassingen onmisbaar (UNIA, 2016).

Redelijke aanpassingen trachten mogelijke drempels te neutraliseren. Typische voorbeelden van redelijke aanpassingen zijn extra examentijd, voorleessoftware aanbieden, studenten gebruik laten maken van een laptop, *weblectures* voorzien, de keuze laten om een examen mondeling of in een apart lokaal te laten afleggen, niet beoordeeld worden op taalfouten, enzovoort (Emmers et al., 2015; Meirsschaut et al., 2013). Het feit dat die aanpassingen er zijn, kan niet alleen geruststellend werken voor studenten, maar kan zelfs negatieve attitudes van lesgevers ongedaan maken (Hassanein, 2015). Toch blijkt het afstemmen van redelijke aanpassingen op de aard van de beperking (retrofitting) inefficiënter dan het afstemmen van de leeromgeving op elke student (Griful-Freixenet et al., 2017). UDL heeft hier dus ook heel wat potentieel om drempels weg te halen (Griful-Freixenet et al., 2017; Magnus & Tøssebro, 2013).

1.3.4.4 Outcomes

Een gewenst gevolg van inclusief onderwijs is dat personen met een functiebeperking zich sociaal en academisch sterker kunnen ontwikkelen. In een studie naar de effecten van inclusie op leren vergelijken Baker, Wang, & Walberg (1995) verschillende meta-analyses met elkaar. De resultaten tonen aan dat inclusief onderwijs kleine tot gemiddelde positieve effecten kan vertonen op de *sociale aanpassing* en *academische prestaties* van kinderen met een functiebeperking. Ondersteuning van peers wordt geassocieerd met positieve *sociale ervaringen* tussen studenten en betere *academische prestaties* (Lombardi, Murray, & Gerdes, 2012).

Wanneer we het hebben over **sociale participatie** van studenten met een functiebeperking in het regulier onderwijs, gaat het over sleutelthema's zoals de aanwezigheid van positief sociaal contact met klasgenoten, aanvaarding door klasgenoten en vriendschappen (Koster, Nakken, Pijl, & van Houten, 2009). Ook steun van familie wordt gerelateerd aan positieve ervaringen, zowel voor studenten met als studenten zonder functiebeperking (Lombardi et al., 2012). Maslow stelt 'erbij horen' redelijk hoog in de behoeftenpiramide (Maslow, 1943). Vriendschappen geven kansen tot leren en ontwikkelen (De Vroey & Mortier, 2002).

Naar **academisch succes** bij studenten met een functiebeperking is heel wat onderzoek verricht. Peetsma et al. voerden in 2001 een longitudinaal onderzoek uit waarbij paren van leerlingen uit het gewoon en buitengewoon lager onderwijs met elkaar vergeleken werden gedurende vier jaar. Algemeen werd de conclusie geformuleerd dat leerlingen uit buitengewoon onderwijs een academische vooruitgang maken na inclusie in het gewoon onderwijs. Dit is in lijn met wat Baker et al. (1995) in hun studie vonden. Markussen (2004) ondernam een gelijkaardige studie waarbij hij een representatieve groep leerlingen met een functiebeperking opvolgde van hun 16de tot 21ste levensjaar. De resultaten bevestigen de bevinding van Baker et al. (1995) dat de segregatie van leerlingen met een beperking in aparte klassen schadelijk is voor hun academische prestatie. Ruijs & Peetsma (2009) tonen in hun systematisch literatuuroverzicht aan dat inclusie milde positieve effecten heeft op de academische vooruitgang van leerlingen met een functiebeperking.

Hoewel er dus academische en sociale voordelen zijn aan inclusief onderwijs, blijven studenten met een functiebeperking grote hindernissen ervaren op dat vlak in het hoger onderwijs (Hong, 2015). Wat **sociale participatie** betreft, leidt fysieke inclusie in reguliere scholen bijvoorbeeld niet automatisch tot aanvaarding of vriendschappen; attitudes van peers spelen hier een belangrijke rol in (de Boer et al., 2012; Mullins & Predye, 2013). Attitudes van medeleerlingen kunnen namelijk de sociale participatie van studenten met een functiebeperking zowel faciliteren als inhiberen (Bossaert, Colpin, Pijl, & Petry, 2011; de Boer et al., 2012; McDougall et al., 2004; Van Laere, 2016). Deze bevinding komt uit

verschillende kwantitatieve studies die uitgevoerd werden in het lager of secundair onderwijs. De kwalitatieve studie van Mullins & Preyde (2013) uitgevoerd in een universiteit ondersteunt deze bevinding: studenten met een functiebeperking gaven in dit onderzoek aan dat de sociale problemen die ze ervaarden, gerelateerd waren aan negatieve attitudes. Die attitudes manifesteerden zich in negatieve percepties en commentaar op de beperking. Algemeen rapporteren studenten met een functiebeperking lagere niveaus van sociale aanvaarding en sociale integratie dan studenten zonder functiebeperking (Lombardi et al., 2012).

Naast sociale participatie is **academisch succes** eveneens een outcome die mee bepaald kan worden door drempels zoals negatieve attitudes van lesgevers en peers of een gebrek aan redelijke aanpassingen (Lombardi et al., 2012). Personen met een beperking zijn vaak minder hooggeschoold en vertonen een zwakkere studievoortgang dan studenten zonder functiebeperking (Aron & Loprest, 2012; Commissie Maatstaf, 2010; GRIP vzw, 2016; Lombardi et al., 2012; van den Broek, Muskens, & Winkels, 2013; Vlaams Departement Onderwijs en Vorming, 2009). Bovendien zien we in deze groep een grotere studie-uitval (Aron & Loprest, 2012; Commissie Maatstaf, 2010; van den Broek et al., 2013). Aron & Loprest (2012) vullen hierbij aan dat de kans kleiner is dat deze studenten het volledige curriculum opnemen. Verder leidt de beschikbare ondersteuning vaak niet tot een hoger slaagpercentage (Aron & Loprest, 2012; Van Rompu & Dekeyzer, 2011).

Een derde outcome betreft de moeilijkheden rond **algemene participatie** van studenten met een functiebeperking. Binnen het ICF-kader gaat 'participatie' over deelname aan het maatschappelijk leven (WHO, 2013). Dit is breder dan het concept 'sociale participatie' omdat het over een burgerschapsidee gaat. Alle reeds vernoemde drempels kunnen een aandeel hebben in een verminderde participatie van studenten met een functiebeperking (Ryan, 2011; Shevlin et al., 2004).

1.4 Probleemstelling

Het aantal studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs blijft stijgen. Uit de verschillende onderzoeken kunnen we echter afleiden dat er – ondanks de vele inspanningen om te streven naar inclusie – nog veel drempels aanwezig zijn, wat de doorstroom en uitstroom van studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs sterk kan belemmeren (D'Espallier, 2015; Griful-Freixenet et al., 2017; Vlaams Departement Onderwijs en Vorming, 2009). Dit zorgt voor een *kloof* tussen studenten met en zonder functiebeperking, zowel op sociaal als op academisch vlak. We kunnen pas iets doen aan die kloof wanneer we in kaart brengen wat de drempels en de succesfactoren zijn.

In onderzoek naar inclusie ligt de klemtoon op *kwantitatieve* data (Hassanein, 2015). Ook de onderzoeken in de bovenstaande literatuurstudie zijn overwegend kwantitatief. Kwantitatief onderzoek schiet echter tekort wanneer het wil raken aan de complexiteit van inclusie, door minder aandacht te besteden aan de rol van sociale en contextuele factoren (Hassanein, 2015; Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Bovendien vormen onoplettende en sociaal wenselijke antwoorden een probleem in kwantitatief onderzoek (McKibben & Silvia, 2016). *Kwalitatieve* studies anderzijds peilen naar de ervaringen van de participanten (Ruijs & Peetsma, 2009). Dit soort onderzoek is in het domein van inclusief onderwijs aan een opmars bezig. Aan kwalitatieve data zijn echter ook nadelen verbonden. Ervaringen toetsen is vaak tijdsintensief, resultaten kunnen moeilijk veralgemeend worden en het hele onderzoeksproces is vatbaar voor *bias* van de onderzoeker (Johnson & Onwuegbuzie, 2004). Kwalitatief onderzoek zou volgens Kral (2014) bovendien meer participatief moeten zijn, waarbij de onderzoeker en participanten co-onderzoekers worden. Hoewel voorheen weinig onderzoek werd gedaan naar *inclusief hoger onderwijs* (Ryan, 2007; Shevlin et al., 2004) en de focus vooral lag op lager en secundair onderwijs, is binnen de literatuur een stijging merkbaar van onderzoek in het *hoger* onderwijs. Toch zijn de *unieke ervaringen* van studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs te weinig verkend (Goode, 2007; Hong, 2015; Mullins & Preyde, 2013; Shevlin et al., 2004). Hoewel dankzij kwantitatief en kwalitatief onderzoek al redelijk wat geweten is over drempels en succesfactoren voor personen met een functiebeperking in het onderwijs, hebben we nog te weinig zicht op wat de studenten *zelf ervaren* in het *hoger onderwijs*.

Met Photovoice bevinden we ons in het domein van *participatorisch onderzoek* dat de stem van de student naar voren kan brengen (Wang & Burris, 1997). Sherlaw & Hudebine (2014) gebruiken een citaat van Cook om te illustreren dat dit participatorische principe een cruciaal onderdeel vormt van onderzoek:

If we are committed to understanding how and why a particular policy, programme or activity functions, how can our work be seen as reliable if participants, who hold a unique knowledge set relating to personal experience of that situation are not involved in that process? (Cook in Sherlaw & Hudebine, 2014, p. 13)

Het hoger onderwijs pleit al jaren voor een emancipatorische aanpak van inclusief hoger onderwijs (VLOR, 1998). De emanciperende insteek van Photovoice sluit hier mooi bij aan.

Deze masterproef tracht een hiaat op te vullen in wetenschappelijk onderzoek met betrekking tot het actuele en relevante thema van inclusief hoger onderwijs. Aan de hand van *Photovoice* verplaatsen we ons in de leefwereld van studenten met een functiebeperking om hun ervaringen met drempels en succesfactoren in het hoger onderwijs bloot te leggen.

1.5 Onderzoeksvragen

Uit voorgaande probleemstelling leiden we twee onderzoeksvragen af.

- Welke mogelijke *succesfactoren* ervaren studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs?
- Welke mogelijke *drempels* ervaren studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs?



“Als je een bepaalde beperking hebt, wordt dat je precies kwalijk genomen en je wordt ervoor veroordeeld. [...] Je wordt veroordeeld voor een bepaald misdrijf dat je hebt gepleegd. Dit misdrijf is dan dyslexie hebben en ADHD, want het is niet wat hoort, het is niet hoe je je moet gedragen of hoort te gedragen. Je krijgt het gevoel dat je wordt veroordeeld voor het anders zijn, voor iets wat je eigenlijk niet in de hand hebt. [...] Je wordt er niet voor in de gevangenis gestopt, maar er zijn heel veel andere gevolgen wel. Je moet er ook voor boeten op één of andere manier.”

(Participant, vrouw, student Leerkracht Secundair Onderwijs, leerstoornis en ADHD)

2 METHODOLOGIE

2.1 Participanten

Voor dit onderzoek mocht *elke student met een erkende functiebeperking in het hoger onderwijs in Vlaanderen en Brussel* zich kandidaat stellen. De doelgroep werd breed gehouden om diverse redenen:

- Elke student: eerstejaarsstudenten kunnen andere moeilijkheden ervaren (bv. de weg zoeken, erbij horen ...) dan laatstejaarsstudenten (bv. stage, master- of bachelorproef ...) (SIHO, personal communication, April 2, 2018). Hier wordt dus geen onderscheid in gemaakt om een brede reikwijdte aan ervaringen te hebben. Ook geslacht was geen selectie criterium om diezelfde reden.
- Type functiebeperking: dit onderzoek draait rond 'inclusie', waardoor uitsluiting van een specifieke VLOR-doelgroep te vermijden viel. De focus ligt op 'diversiteit'. Bovendien kan de beleving van een student sterk verschillen naargelang het soort beperking (Bossaert et al., 2012).
- Vlaanderen en Brussel: aangezien iedere onderwijsinstelling uniek is, is vertegenwoordiging van verschillende scholen aangewezen (Boulanger, 2013).

Bovenstaande redenen sluiten ook aan bij de Photovoice-aanbevelingen: "It is good to keep in mind that a more diverse group [...] can provide a broader perspective on an issue" (Palibroda, Krieg, Murdock, & Havelock, 2009).

Aanvankelijk hadden 21 studenten zich aangemeld voor de studie. Zeven kandidaten haakten af tijdens het onderzoek om verschillende redenen (bv. stopzetten van studies, gebrek aan tijd ...). Uiteindelijk bleven 14 participanten over uit drie verschillende hogescholen (cf. Tabel 1).

Tabel 1

Gegevens Participanten

Student	Functiebeperking	Sekse	Leeftijd	Opleiding
S1	VISUELE FUNCTIEBEPERKING (1)	V	25	Leerkracht secundair onderwijs
S2	CHRONISCHE ZIEKTE (3)	M	21	Bedrijfsmanagement
S3		V	22	Leerkracht kleuteronderwijs
S4		V	22	Pedagogie van het jonge kind
S5	ONTWIKKELINGSSTOORNISSEN (8)	M	18	Bedrijfsmanagement
S6		V	18	Pedagogie van het jonge kind
S7		V	19	Sociaal werk
S8		M	19	Regisseur tv en documentaire
S9		V	22	Leerkracht secundair onderwijs
S10		M	22	Sociaal werk
S11		V	24	Pedagogie van het jonge kind
S12		V	30	Leerkracht secundair onderwijs
S13	PSYCHIATRISCHE FUNCTIEBEPERKING (1)	M	32	Communicatiemanagement
S14	MEERVOUDIGE FUNCTIEBEPERKING (1)	V	19	Grafische en digitale media

Uit onze literatuurstudie blijkt dat een ontwikkelingsstoornis de meest voorkomende functiebeperking is in het hoger onderwijs. In deze masterproef hebben acht van de 14 studenten een ontwikkelingsstoornis.

2.2 Design

2.2.1 Photovoice

Voor dit onderzoek werd gekozen voor een kwalitatieve aanpak om zo dicht mogelijk de beleving van de studenten te benaderen. Met Photovoice gaat het echter niet louter om een ‘benadering’ van de beleving. Het gaat om **de beleving zelf**. ‘Photo’ betekent namelijk ‘foto’, terwijl ‘voice’ staat voor ‘voicing our individual and collective experiences’ (Wang & Burris, 1997). De methode werd ontwikkeld door Caroline Wang en Mary Ann Burris, en is gebaseerd op drie theoretische kaders: kritische educatie, feministische theorieën en een community-based benadering van fotografie (Wang & Redwood-Jones, 2001). Elk kader plaatst individuele *agency* voorop om verandering en progressie te bekomen in de gemeenschap (Ciolan & Manasia, 2017).

Photovoice is een vorm van *Arts-based research* (Savin-Baden & Major, 2013). Deze benadering gebruikt een grote variatie aan kunstvormen of media om iets los te maken in het publiek. Deze onderzoeksvorm stelt bovendien politieke, sociale en morele kwesties voorop op een manier waarin andere kwalitatieve benaderingen minder krachtig zijn (Savin-Baden & Major, 2013). Photovoice is een

creatieve benadering van **participatorisch actieonderzoek** (Wang, 2006). De participanten gebruiken hun camera om ervaringen in kaart te brengen (Wang, 2006) en om zo anderen de wereld te laten zien door hun ogen (Palibroda et al., 2009).

In de kern van Photovoice zit het ineenvloeien van **beelden en woorden** (Palibroda et al., 2009). Volgens Harper (2002) lokken beelden diepere elementen uit van menselijke ervaringen dan louter woorden. Deze vorm van expressie creëert kansen voor minderheidsgroepen en laat hen toe om actief te participeren in het versterken van hun gemeenschap door hun verhalen te vertellen, hun stem te laten horen (Hannes & Parylo, 2014; Palibroda et al., 2009).

Toegepast op dit onderzoek wordt Photovoice gebruikt om een bepaald **thema** bespreekbaar te maken, namelijk inclusie in het hoger onderwijs. Hierbij vragen we *aandacht* voor de gelaagdheid en complexiteit van de inclusie-ervaringen van studenten met een functiebeperking. Op die manier tracht dit onderzoek dan ook de studenten te *empoweren*, door hen kritisch te laten reflecteren op hun dagdagelijks leven en hen een spreekbuis te bieden om in dialoog te gaan met anderen. Via die dialoog wordt *getracht de maatschappelijke beeldvorming bij te stellen*. Dit zijn allemaal doelstellingen die terugkomen in onderzoek rond Photovoice (Ella vzw, 2013; Hannes & Parylo, 2014; Palibroda et al., 2009). Kort gezegd kan deze strategie de participanten in staat stellen om hun sterktes en zorgen te registreren, kritische dialoog tot stand te brengen (in groep), en beleidsmakers te bereiken (Wang & Burris, 1997).

De participanten dienen gemeenschappelijke ervaringen te hebben of te behoren tot eenzelfde gemeenschap (Ella vzw, 2013). Die gemeenschap werd hier gevormd door studenten met een functiebeperking. Eigen aan Photovoice is dat de deze participanten verschillende **rollen** moeten kunnen opnemen (Palibroda et al., 2009). Dit was voor deze studie niet anders: de studenten waren niet enkel *respondent* in een onderzoek, maar ook *ervaringsdeskundige* of *expert* als student met een functiebeperking. Ze namen de rol op van *fotograaf* op toen ze een deel van data-verzameling zelf uitvoerden. Dit leidde ertoe dat ze daadwerkelijk participeerden en daarmee de rol van *co-onderzoeker* bekleedden.

In Photovoice worden verschillende **fasen** onderscheiden om het systematisch werken te bewaken. Aangezien Photovoice een heel flexibel hanteerbare methodiek is, kan dit aangepast worden aan de onderzoeksspecifieke doelstellingen en doelgroep (Wang & Burris, 1997). Welke fasen of stappen er precies zijn, verschilt dus van auteur tot auteur of zelfs bij eenzelfde auteur van onderzoek tot onderzoek. Uit een artikel van Kolb (2008) distilleren we vier essentiële fasen die we op basis van een artikel van Wang (2006) aanvullen met een voorbereidingsfase en rapporteerfase.

- *Vorbereidingsfase*: een literatuurstudie ondernemen over Photovoice om verschillende thema's te exploreren, en nadenken over het doelpubliek.
- *Openingsfase*: rekrutering van en kennismaking met de participanten, hen het onderzoek uitleggen en hun rol hierin, en een geïnformeerde toestemming laten ondertekenen.
- *Actieve fotofase*: de participanten krijgen tijd om foto's te maken in hun omgeving.
- *Decodeerfase*: de participanten selecteren de foto's die ze aan bod willen laten komen tijdens het interview. Nadien vindt het interview plaats waarin de participanten de betekenis die ze geven aan hun foto's delen met de onderzoeker. De interviews worden opgenomen en getranscribeerd. Er kunnen ook groepsessies plaatsvinden waarin de participanten elkaars foto's kunnen zien en bespreken.
- *Interpretatiefase*: de foto's en verhalen worden geanalyseerd.
- *Rapporteerfase*: de participanten en onderzoeker beslissen samen aan de hand van welk product de resultaten kunnen gedeeld worden met het doelpubliek.

De participanten namen actief deel aan verschillende fasen van het project: de openingsfase, de actieve fotofase, de decodeerfase en de rapporteerfase. Voor de actieve fotofase kregen de studenten drie **concrete vragen** mee.

- Fotografeer 4x: wat doet mij welkom voelen in het hoger onderwijs? (succesfactoren)
- Fotografeer 4x: waar loop ik tegen aan in het hoger onderwijs? (drempels)
- Fotografeer 2x: op welke manier wil ik geïnccludeerd worden in het hoger onderwijs? (ik wil dat inclusie er zo uit ziet)

Tijdens de actieve fotofase moesten de studenten ook nadenken over een metafoor die begon met: 'Studeren met een functiebeperking in het hoger onderwijs is als ...'.

2.2.2 Procedure

Om voldoende participanten te kunnen verzamelen, werd begin november 2017 een informatiebrief (cf. Bijlage 1) via e-mail breed verspreid naar de aanspreekpunten van hogescholen en universiteiten over heel Vlaanderen en Brussel (cf. openingsfase). Deze aanspreekpunten zijn personeelsleden van instellingen hoger onderwijs die onder andere verantwoordelijkheid dragen voor de statuten van studenten met een functiebeperking en dus in direct contact staan met hen. De respons hing in grote mate af van de bereidwilligheid van de aanspreekpunten om de informatiebrief te verspreiden naar de studenten. Van de 20 aanspreekpunten hebben er negen expliciet bevestigd dat zij de brief bekend zouden maken bij hun studenten. Na de deadline (1 december 2017) werden er geen kandidaten meer

aanvaard. De respons was hoger dan verwacht, maar omdat het een onderzoek is rond 'inclusie', wilden we geen studenten uitsluiten. Iedereen die zich tijdig had aangemeld, mocht deelnemen.

In december of januari vond er met elke kandidaat een individueel kennismakingsgesprek plaats van ongeveer een half uur. Tijdens dit gesprek ondertekenden de studenten een geïnformeerde toestemming (cf. Bijlage 2). Er werden zo weinig mogelijk richtlijnen gegeven rond het nemen van foto's om de creativiteit van de participanten niet te beknotten, noch werden restricties opgelegd wat betreft het fototoestel om dezelfde reden. Zo werd een grote diversiteit aan foto's genomen. Er waren een aantal studenten die graag zelf op de foto wilden staan en dit niet wensten te anonimiseren.

Op het kennismakingsgesprek volgde de actieve fotofase waarin de studenten elk tien foto's namen aan de hand van de drie aangeboden vragen. Deze fase werd qua tijd zo ruim mogelijk gehouden om de participanten veel mogelijkheden te bieden om foto's te nemen. Deze periode viel echter voor het grootste deel tijdens hun examens. Tijdens deze periode stuurden de studenten ook een metafoor door die besproken zou worden op het interview. Alle metaforen zijn terug te vinden in een luisterboek (cf. Bijlage 4).

De deadline voor het nemen van foto's lag op 16 februari 2018. Op 19 februari werd door de onderzoekers een eerste data-analyse uitgevoerd op de foto's om eigen interpretaties helder te krijgen. Nadien werden interviews afgenomen met de studenten (cf. decodeerfase). De studenten selecteerden vijf foto's om uitgebreid te bespreken. Deze foto's komen terug in het luisterboek. Dit luisterboek bestaat uit de foto's (Photo) en verhalen (Voice) van de participanten en vormt het eindproduct van dit onderzoek. Aan het einde van het interview mochten de studenten de overige foto's kort samenvatten. De duur van de interviews varieerde naargelang de inhoud die participanten wensten te delen over hun foto's (één tot drie uren). Er volgde een tweede data-analyse op 14 maart, dit keer op de interviews nadat deze getranscribeerd waren (cf. interpretatiefase). Een groepsessie in april vormde het sluitstuk van de dataverzameling. Daarin mochten de participanten elkaars foto's bekijken, en suggesties geven voor het luisterboek. De studenten konden hun beelden en verhalen delen met elkaar, met het oog op het elkaar versterken en ondersteunen. Na de groepsessie ontvingen de studenten hun persoonlijk deel van het luisterboek zodat ze dit nog eens grondig konden nalezen en aanpassingen konden voorstellen waarmee dan rekening werd gehouden (cf. rapporteerfase).

Gaandeweg hebben een aantal studenten afgehaakt om diverse redenen. Om verdere uitval zoveel mogelijk te beperken, mochten de participanten zelf het communicatiemedium kiezen. Een aantal studenten gaven namelijk aan dat zij het moeilijk vonden om (tijdig) mails te beantwoorden, dus naargelang hun voorkeur verliep de verdere communicatie via mail, telefoon, sms of sociale media.

Wanneer studenten enkele weken niet meer reageerden, werd een herinnering gestuurd of werden ze opgebeld. Uiteindelijk hebben 14 studenten deelgenomen aan het volledige traject, waarvan er acht aanwezig waren op de afrondende groepssessie.

2.2.3 Analyse

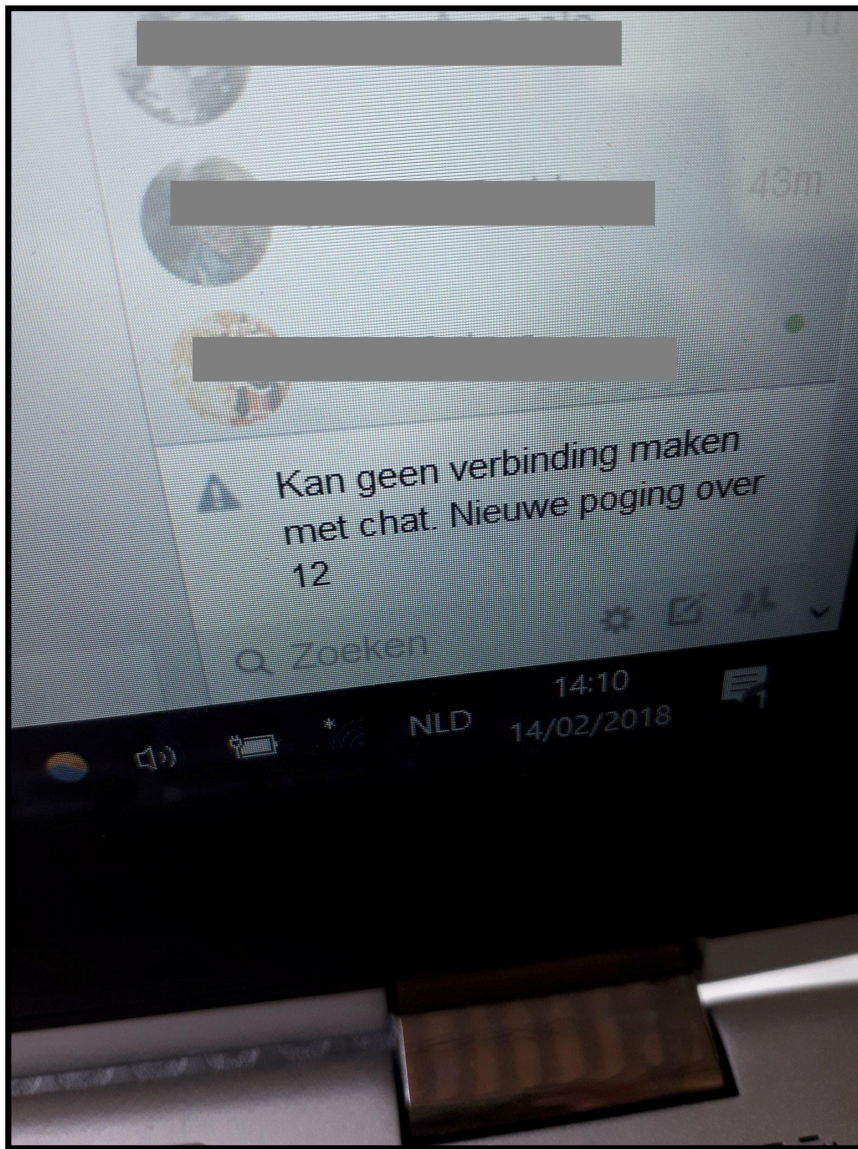
Drie personen – namelijk ik, mijn dagelijks begeleider en een medestudent – hebben eerst een **voorinterpretatie** uitgevoerd op de foto's van de participanten om het eigen referentiekader te exploreren. Op die manier werd vermeden dat hen dingen in de mond werden gelegd tijdens de interviews. Vervolgens werd de interpretatie van de studenten bevraagd door mij via een semi-gestructureerd interview.

De **analyse van de interviews** was een thematische analyse aan de hand van het ICF-kader. Dit kader bevat twee categorieën – met name menselijk functioneren en contextuele factoren – die onderverdeeld kunnen worden in verschillende componenten. De ICF is een classificatie in neutrale termen, wat betekent dat elke component zowel in positieve als in negatieve zin kan worden gebruikt (WHO, 2013).

- Menselijk functioneren
 - **Gezondheidstoestand:** de diagnose van de student met een functiebeperking.
 - **Functies en anatomische eigenschappen:** functies zijn fysiologische en mentale eigenschappen van het menselijk organisme, terwijl anatomische eigenschappen gaan over onderdelen van het menselijk lichaam. Onder functies behoren onder andere mentale functies (intellectuele functies, temperament, aandacht of slaap) en sensorische functies (visueel of auditief). Anatomische eigenschappen zijn lichaamsdelen, orgaanletsels, en (onderdelen van) organen.
 - **Activiteiten:** onderdelen van iemands handelen. Het gaat voornamelijk over wat iemand doet in zijn bestaande omgeving, bijvoorbeeld een taak uitvoeren.
 - **Participatie:** de deelname aan het maatschappelijk leven; dus waar iemand al dan niet toegang toe heeft, bijvoorbeeld een taak *kunnen* uitvoeren.
- Contextuele factoren
 - **Persoonlijke factoren:** de individuele achtergrond van een persoon, zoals leeftijd, geslacht, opleiding, persoonlijkheid, karakter, levensstijl, andere aandoeningen (comorbiditeit), opvoeding, ervaringen uit het verleden, e.d.
 - **Externe factoren:** de fysieke en sociale omgeving waarin mensen leven. De factoren bevinden zich met andere woorden buiten het individu. Voorbeelden zijn producten, technologie, attitudes van anderen (Boeve et al., 2016).

De pijlen in het ICF-kader tonen aan dat alle componenten in wisselwerking zijn met elkaar (cf. Figuur 2). Een externe factor kan bijvoorbeeld een positieve of negatieve invloed hebben op het individu wat betreft participatie, of het uitvoeren van activiteiten, of de functies en anatomische eigenschappen (Boeve et al., 2016).

De codering startte in cocreatie met de student doordat zij hun foto's konden onderverdelen in enerzijds 'drempels' en anderzijds 'succesfactoren'. Het vervolg van de codering gebeurde door drie onderzoekers die samen bepaalden welke delen van het interview onder welke ICF-component vielen. Bij onenigheid werd er gediscussieerd tot er een consensus bereikt werd om de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te waarborgen. Om de interviews te interpreteren, werden deze thematisch gecodeerd. Er werd geen digitaal coderingssysteem gebruikt, maar alles werd handmatig gedaan om meer voeling te krijgen met de materie. Bovendien liet de hoeveelheid data toe om handmatig te coderen; een digitaal coderingssysteem leek geen meerwaarde te bieden. De codering was deductief aangezien vertrokken werd vanuit de componenten van het ICF-kader. Elke component kreeg een specifieke code gelinkt aan citaten van de studenten (cf. Bijlage 3). Vervolgens werden de codes toegewezen aan 'drempels' of 'succesfactoren'. De uitspraken van de studenten werden met andere woorden ingedeeld naar soort en type, zodat deze met elkaar konden vergeleken worden. De codes die regelmatig terugkwamen, vormden de basis van de rapportage van de onderzoeksresultaten. Deze resultaten werden nadien in de discussie vergeleken met de bevindingen uit de literatuurstudie.



“Als je niet krijgt wat je nodig hebt, dan geraak je er gewoon niet, zo simpel is het. [...] Het is ambetant als je internet uitvalt, en dan valt je Facebook uit en je Messenger. Dat is ook je contact met andere mensen, zeker als je een functiebeperking hebt en het lukt niet altijd om naar buiten te gaan, ook omdat je nog eens met twee verdiepingen zit. Dan is dat eigenlijk mijn communicatiemiddel met iedereen. [...] Als dat wegvalt, is dat heel frustrerend.”

(Participant, vrouw, student Pedagogie van het Jonge Kind, chronische ziekte)

3 RESULTATEN

In de literatuurstudie werd al aangetoond dat hogeronderwijsinstellingen heel wat inspanningen doen om inclusie te realiseren. Toch blijken deze inspanningen nog niet te volstaan om van ‘inclusief hoger onderwijs’ te mogen spreken. Aan de hand van het ICF-kader analyseren we de foto’s en interviews van de participanten, en distilleren we de drempels en succesfactoren die zij ervaren.

Wat volgt is de rapportering van hetgeen afgeleid werd uit de analyse van de foto’s en interviews. De data werden opgedeeld in de thema’s ‘drempels’ en ‘succesfactoren’ en dan nog verder onderverdeeld in de ICF-componenten. Enkele foto’s en citaten worden aangehaald om de resultaten te onderbouwen. Het in kaart brengen van mogelijke drempels levert aandachtspunten op, terwijl succesfactoren aantonen wat al goed loopt.

3.1 Drempels

3.1.1 Gezondheidstoestand

Termen zoals ‘beperking’ en ‘functiebeperking’ worden door de studenten inwisselbaar gebruikt. Drie van de 14 studenten nemen deze woorden niet in de mond. Slechts twee studenten spreken over een ‘handicap’. De meerderheid gebruikt de VLOR-classificatie om over hun functiebeperking te praten.

In het onderzoek zit één student met een **visuele functiebeperking**. Drie studenten hebben een **chronische ziekte**, waarvan één iemand reuma heeft, de tweede kanker en de derde epilepsie. De participant met een **psychiatrische functiebeperking** heeft een depressie en lijdt aan sociale angst. Eén student heeft een **meervoudige beperking**, namelijk dyscalculie gepaard met dysartrie en motorische beperkingen.

De groep van studenten met **ontwikkelingsstoornissen** vormt de meerderheid. Zes studenten hebben de leerstoornis dyslexie en benoemen dit ook zo tijdens het interview. Twee van deze studenten hebben daarnaast ook AD(H)D. Eén student heeft bijkomend dyspraxie. Een andere student heeft geen leerstoornis, maar wel dysfasie en DCD. Er is ook een participant met een stotterproblematiek, maar zij vermeldt geen diagnostische termen. Wanneer ze over haar stoornis praat, benoemt ze die als ‘dat’.

Elk van deze participanten ervaart de functiebeperking zelf als een drempel, maar het label op zich niet per se.

“Het label zelf is niet het probleem, het is hoe mensen ermee omgaan. Het is hoe iedereen ermee omgaat. En is het enkel het label dat gaat bepalen hoe je mensen gaat behandelen?”

(S12, vrouw, student Leerkracht Secundair Onderwijs, dyslexie en ADHD)

3.1.2 Functies en anatomische eigenschappen

Negen van de 14 studenten vermelden expliciet dat ze door hun functiebeperking meer **tijd** nodig hebben om bepaalde activiteiten goed te kunnen uitvoeren. De helft van de studenten met een ontwikkelingsstoornis geven een nood aan **structuur** aan, om te kunnen studeren of lessen te kunnen volgen. Hoewel de meeste studenten met dyslexie moeite hebben om te **schrijven** en te **lezen**, is er ook één student met dyslexie die vertelt dat het bij haar meer een probleem met **spreeken** is. Ook problemen met **concentratie** komen geregeld aan bod bij de helft van de participanten, alsook **vermoeidheid** omdat bepaalde zaken door hun functiebeperking veel meer **energie** kosten. Enkele studenten vermelden dat ze moeite hebben om veel **leerstof** te verwerken.

Twee van de drie studenten met een chronische ziekte praten over de **lichamelijke pijn** die ze ervaren. Beiden nemen hiervoor medicatie, wat kan zorgen voor **negatieve bijwerkingen** zoals vermoeidheid, versuft zijn, of geheugenproblemen. Ook de student met een depressie heeft lichamelijke klachten, wat een extra drempel vormt voor zijn functioneren (cf. Foto 1).

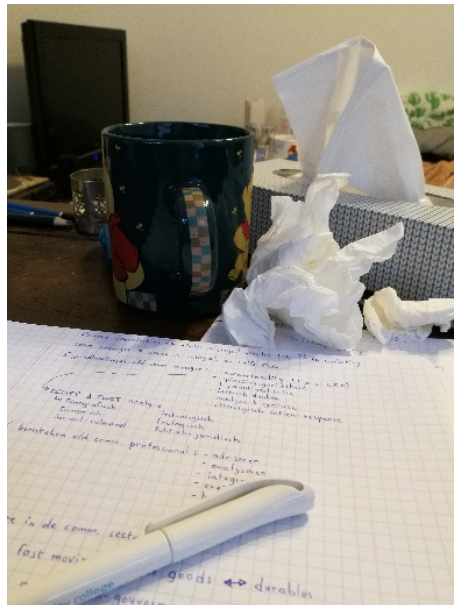


Foto 1

“Waar de meeste mensen nog een reserve hebben die ze nog kunnen opgebruiken, heb ik die reserve niet meer. [...] Vanaf het moment dat je ziek bent, is het weer vanaf nul beginnen.”

(S13, man, student Communicatiemanagement, depressie en sociale angst)

3.1.3 Activiteiten

De activiteit van het **aanvragen van een bijzonder statuut of specifieke faciliteiten** is door heel wat participanten als drempel aangehaald tijdens het interview. Enkele studenten hebben het over de

strakke deadline waarop alles moet ingediend worden of over de vele tijd die het in beslag neemt. Eén student twijfelde of ze haar statuut zou aanvragen doordat dit haar het gevoel geeft 'anders' te zijn. Sommige studenten ervaren het als vervelend dat ze hun attest jaarlijks opnieuw moeten aanvragen.

Alle drie de participanten met een chronische ziekte vertellen dat een **PowerPointpresentatie lezen** en de **cursus bekijken** niet voldoende is om mee te kunnen zijn met de les. Je pikt volgens hen veel meer op door naar de les zelf te gaan, maar dat is niet altijd mogelijk. **Vragen stellen** aan docenten vormt eveneens een drempel voor heel wat participanten om diverse redenen, zoals de grootte van de klasgroep, schaamte, of voorwaarden die vasthangen aan het mogen stellen van vragen. **Hulp vragen** aan medestudenten ligt voor twee studenten moeilijk omdat ze niemand willen 'lastigvallen'.

Activiteiten die een rechtstreeks verband hebben met de diagnose van de student met een functiebeperking, werden opgenomen bij 'functies en anatomische eigenschappen'.

3.1.4 Participatie

Elf van de 14 studenten geven aan zich **geïsoleerd** te voelen. Termen die gebruikt worden om dit aan te tonen, zijn 'gemarginaliseerd', 'aan de kant gezet', 'afgesloten', 'uitgesloten', 'buitenbeentje', 'in je eentje', 'afzonderen', 'er niet bij horen', 'anders zijn', 'je anders voelen', 'alleen staan', 'eenzaam', 'isolatie', 'vervreemden', 'nergens in passen', of 'iets missen' (cf. Foto 2).



Foto 2

"Heel veel mensen voelen zich uitgesloten want je wordt ook uitgesloten, want je kan niet mee, je bent anders. En dat is ook hoe je je werkelijk voelt, dat je nergens in past, en je hebt het gevoel dat je geen plaatsje hebt hier in deze samenleving. Dat is net hetgeen waar je natuurlijk naar snakt, want je zit in deze samenleving en het lukt precies niet om jezelf aan te passen naar wat eigenlijk van jou verlangd wordt."

(S12, vrouw, student Leerkracht Secundair Onderwijs, dyslexie en ADHD)

De mogelijke oorzaken die vermeld worden zijn divers, zoals stoten op onbegrip van de omgeving, te weinig een beroep kunnen doen op ondersteuning, een afwijkend traject hebben, of lessen missen. Elke oorzaak kan een invloed hebben op de participatiemogelijkheden van studenten met een functiebeperking. **Onbegrip van de omgeving, nood aan ondersteuning** en de nadelen van een **flexibel traject** worden besproken bij het onderdeel 'externe factoren'. De drie participanten met een chronische ziekte vertellen dat ze door hun functiebeperking vaak **lessen missen**, wat het studeren aan de hogeschool bemoeilijkt (cf. Foto 3). De impact daarvan op hun sociaal leven wordt ook aangehaald.



Foto 3

“Je wil kijken en je wil zo alles zien en meedoen, maar er zal altijd wel iets zijn waardoor je niet ziet. Je mag nog zo je best doen ...”

(S4, vrouw, student Pedagogie van het Jonge Kind, chronische ziekte)

Acht studenten halen het belang van **verbinding** aan binnen inclusie, hetgeen ze momenteel missen. Drie studenten zeggen letterlijk dat inclusief onderwijs draait om verbonden zijn met elkaar. Anderen hebben het over het belang om samen te werken, om een groep te vormen. Ze willen 'erbij horen'.

“Inclusie moet voor mij toch wel zijn behoren tot de groep zonder dat er daar problemen van worden gemaakt. Maar je voelt je toch nog wel als student met een beperking, dat je er toch een beetje uit wordt gepikt, omdat je er langer over doet. Je komt ook terecht in verschillende groepen van studenten en elk jaar moet je opnieuw uitleggen van ‘ik ben een student met een beperking, ik werk met een laptop in de klas, ook al mogen jullie dat niet’. Behoren tot de groep is belangrijk voor mij maar het moet ook iets belangrijks zijn voor andere studenten. Het hangt ook een beetje af van de andere studenten [...] want ze hebben daar wel moeilijkheden mee om mensen met een beperking echt volledig te integreren in hun vriendenkring, of sociaal of

voor schoolactiviteiten. Het is niet enkel de groep, het is niet enkel docenten maar ook studenten die zich daarmee bezig moeten houden.”

(S1, vrouw, student Leerkracht Secundair Onderwijs, visuele functiebeperking)

Enkele studenten spreken over een **opdeling** tussen ‘normale mensen’ en ‘andere mensen’. Ze drukken de behoefte uit om die opdeling te laten vallen.

3.1.5 Persoonlijke factoren

Persoonlijke factoren kunnen ook een drempel vormen voor studenten met een functiebeperking. **Ervaringen uit het verleden** behoren daartoe. Negen studenten vertellen over het *moeilijk traject* dat ze doorlopen hebben in hun leven. Vroegere ervaringen uit de *lagere en secundaire school* komen geregeld ter sprake. Vier studenten bespreken negatieve ervaringen met *leerkrachten* die ze toen gehad hebben, en dat dit een kwalijke weerslag had op hen.

“De leerkracht wordt bijna een beetje een tegenstander van jou. Je wilt bewijzen van ‘ik kan het wel’. Ik weet dat in de helft van het vierde [middelbaar] mijn punten niet goed waren, en dat mijn leerkracht met Kerstmis op het oudercontact zei: “Je gaat er nooit geraken, je kan beter stoppen met school”. Dat vind ik zo absurd. Ik heb dan voor zes maanden Middenjury gedaan, ik ben dan teruggekeerd naar die school. Die leerkracht dacht dat ik nooit ging terug geraken en ik vond dat raar dat die leerkracht niet geloofde ... Als je het wilt en als je er hard voor werkt dan kan je dat doen, maar soms heb je gewoon de juiste begeleiding nodig.”

(S8, man, student Regisseur Tv en Documentaire, dyslexie en dyspraxie)

De helft van de participanten vergelijkt de ervaringen uit het secundair onderwijs met die in de hogeschool. Enerzijds praten vijf van die zeven studenten over de goede ondersteuning die ze toen kregen, en dat dit toch een stuk minder is in de hogeschool. Anderzijds is er ook een student die zich helemaal niet gesteund voelde in het secundair onderwijs, en wel in de hogeschool. Drie participanten hebben het over de grote overgang van het secundair onderwijs naar de hogeschool. Eén van de studenten geeft aan geworsteld te hebben in het secundair onderwijs omdat haar functiebeperking pas in het vijfde middelbaar vastgesteld werd.

Daarnaast behoren **persoonlijkheid en karakter** ook tot persoonlijke factoren. Motivatie is bijvoorbeeld een persoonlijke factor die frequent vermeld wordt. Zes studenten praten over een *verlies aan motivatie* waarbij de oorzaken divers kunnen zijn: zich niet goed voelen in de lesgroep, medicatie, de hoeveelheid leerstof, docenten, of het uurrooster. Al deze oorzaken komen aan bod in verschillende componenten van het ICF-kader. *Angst* komt ook bij enkele participanten ter sprake:

angst voor negatieve reacties van anderen (zes studenten), angst om te falen (twee studenten), angst om er niet bij te horen (één student). Drie studenten met dyslexie hebben het over de *schaamte* die ze soms voelen: schaamte om notities uit te lenen, schaamte over het feit dat ze in het buitengewoon onderwijs gezeten hebben, schaamte om vragen te stellen over hoe iets geschreven wordt (cf. Foto 4).

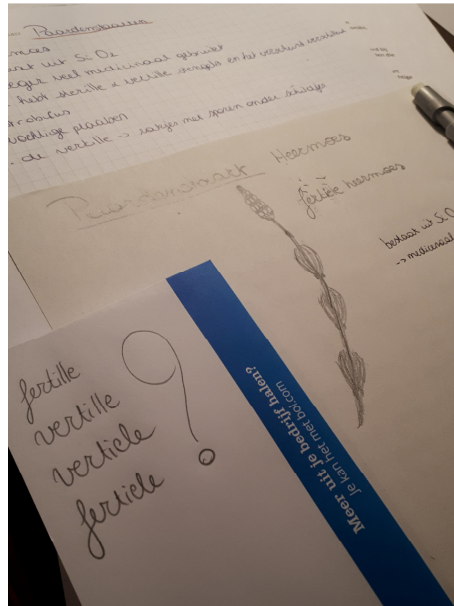


Foto 4

“Als ik mijn notities wil uitlenen aan iemand anders, ben ik eigenlijk heel beschaamd dat er zoveel fouten instaan.”

(S9, vrouw, student Leerkracht Secundair Onderwijs, dyslexie en ADD)

Eén student vertelt over zijn *gebrek aan zelfvertrouwen*. Vijf studenten geven aan *stress* te ervaren in hun opleiding, voornamelijk gerelateerd aan de examens. *Gebrek aan veerkracht* komt aan bod bij vier participanten.

“In het begin van het jaar stond ik hier, wist ik niet wat ik moest doen. [...] Ik werd eigenlijk een beetje aan mijn lot overgelaten.”

(S5, man, student Bedrijfsmanagement, dyslexie)

Wat faciliteiten betreft, vindt één student het niet *eerlijk* tegenover andere studenten om gebruik te maken van haar faciliteiten, terwijl twee andere studenten vinden dat je dit net wel moet doen omdat je al in een nadelige positie zit.

Van de 14 participanten, zijn er 11 die praten over *zich ‘anders’, ‘het buitenbeentje’, ‘geïsoleerd’ of ‘uitgesloten’* voelen (cf. participatie). Bijna alle studenten ervaren *frustraties* die resulteren uit hun functiebeperking (cf. Foto 5). Twee studenten met dyslexie geven aan soms te *blokkeren* door hun

functiebeperking. Er is één student met een stotterproblematiek die zegt dat ze haar functiebeperking nog altijd *niet geaccepteerd* heeft en dat ze hoopt dat er ooit een oplossing voor gevonden wordt. Drie participanten werden tijdens het interview *emotioneel* wanneer ze praatten over hun functiebeperking. Twee andere studenten vertellen over hoe studeren met een functiebeperking ook emotioneel zwaar kan zijn. Een *nood aan erkenning en begrip* kwam bijna bij iedereen aan bod.



Foto 5

“Ik denk dat er heel veel kennis is die ik misloop gewoon door het feit dat het voor mij heel frustrerend kan zijn om een boek te lezen in de plaats van ontspannend, wat ik soms wel spijtig vind.”

(S8, man, student Regisseur Tv en Documentaire, dyslexie en dyspraxie)

3.1.6 Externe factoren

Alle 14 studenten vermelden de *docenten* als een externe factor die een drempel kan zijn. Dit kan gaan over **attitudes** zoals vooroordelen (bv. ongeloof, onbegrip), gebrek aan kennis (bv. dat ze niet weten wat de functiebeperking precies inhoudt of op welke faciliteiten je recht hebt) of geen extra ondersteuning bieden (bv. aan studenten zeggen dat ze hun plan moeten trekken, punten aftrekken voor zaken die een gevolg zijn van de beperking, niet reageren op mails, vragen niet beantwoorden). Bijna alle studenten geven suggesties van wat docenten kunnen doen om deze drempels te verlagen. Dit kan gaan om praktische zaken, zoals voor studenten met dyslexie specifiek: op voorhand vragen om teksten te lezen, meer tijd geven om te lezen en taken te maken in de les, geen punten aftrekken voor schrijffouten. En meer algemeen: pauzes inlassen, differentiëren, meer praktijkgericht lesgeven, *weblectures* aanbieden, mails opvolgen. Maar er worden ook fundamentele zaken vermeld, zoals geloven in de studenten, hen motiveren, meer aandacht besteden aan studenten met een functiebeperking.

“Die docent denkt dat mensen met beperkingen niet thuis horen in zijn vak. [...] ik heb kleine problemen met motoriek en soms tril ik met mijn hand, en hij gaf daar elke week kritiek op waardoor ik na een tijd ontmoedigd werd.”

(S14, vrouw, student Grafische en Digitale Media, dyscalculie, dysartrie en motorische beperkingen)

Twaalf participanten vertellen hoe *medestudenten* een drempel kunnen vormen in hun inclusie-ervaringen (cf. Foto 6). Opnieuw ligt dit aan attitudes zoals vooroordelen (bv. ongeloof, onbegrip), gebrek aan kennis (bv. niet weten wat de functiebeperking precies inhoudt), negatieve opmerkingen (bv. commentaar geven, uitlachen, jaloezie tegenover faciliteiten) of geen ondersteuning bieden (bv. uitsluiten).



Foto 6

“Ik was daar toch wel mee bezig, vooral als ze zeiden: “Je hebt geluk dat je dat voordeel krijgt”. Dat is zo een beetje een dubbel gevoel omdat je weet ... Ja, je bent blij dat je dat voordeel zelf krijgt, maar langs de andere kant weten ze niet wat je allemaal meemaakt. Dat is maar de helft van wat je eigenlijk vertelt aan hen. Ja, ze kunnen dat niet echt begrijpen altijd.”

(S3, vrouw, student Leerkracht Kleuteronderwijs, kanker)

Eén student vertelt dat ze zich al slecht voelt als één iemand in de lesgroep zich anders gedraagt tegenover haar, ook al kan ze het goed vinden met de anderen. Twee van de studenten halen het stigmatiserende effect van redelijke aanpassingen aan, wanneer ze moeten medelen aan hun medestudenten dat zij wel een laptop mogen gebruiken.

Een andere student kan het niet goed vinden met haar *coach*, wat voor haar een enorme drempel vormt.

Er wordt ook regelmatig gesproken over negatieve attitudes van ‘de mensen’, waarbij niet duidelijk is of het nu gaat om medestudenten, docenten, of mensen in het algemeen. Een voorbeeld hiervan is dat drie studenten aangeven dat het feit dat hun beperking niet voldoende visueel zichtbaar is, een drempel vormt omdat ‘mensen’ daardoor minder geneigd zijn om te helpen.

“Soms heb ik veel liever dat ik bijvoorbeeld voor altijd een gebroken arm had dan dat ik een beperking heb die in mij zit. Omdat ... Ik heb al drie keer mijn arm gebroken. Als je je arm gebroken hebt en je loopt ergens binnen, dan beginnen ze jou meteen te helpen, ook al kan ik nog alles. Ik kan perfect mijn plan trekken met mijn rechterarm; toch beginnen ze mij te helpen. Wel, als ik nu gewoon in de les begin te prutsen of sommige dingen lukken niet, niemand zal mij helpen. En waarom is dat? Omdat ze het niet zien. Ze zien het niet, en dat is het vervelende, want soms kan je wel wat hulp gebruiken.”

(S10, man, student Sociaal Werk, dysfasie en DCD)

Vooraf onbegrip bij de omgeving komt geregeld ter sprake. Dat docenten, medestudenten en mensen in het algemeen meer moeten ‘beseffen’, ‘inzien’, ‘rekening houden’, ‘begrip tonen’ of ‘kansen geven’ zijn uitspraken die bij alle participanten terugkomen (cf. Foto 7). Om begrip te verkrijgen, stellen zes participanten voor dat er meer contact moet zijn met of geluisterd moet worden naar studenten met een functiebeperking. Zes studenten trekken de externe factoren door naar ‘de maatschappij’, ‘de buitenwereld’ of ‘het onderwijssysteem’ waar volgens hen een mentaliteitsverandering nodig is.



Foto 7

“Docenten of andere leerlingen moeten eens durven kijken door een andere bril – dus eigenlijk door de bril die wij opzetten – opdat ze kunnen begrijpen wat wij meemaken. Daardoor kunnen ze zich dan beter inleven in wat wij meemaken en in wat wij nodig hebben.”

(S7, vrouw, student Sociaal Werk, dyslexie)

Wat **toegankelijkheid** betreft, is de hoeveelheid *leerstof* een moeilijkheid waar zes studenten op menen te botsen. Twee studenten hebben het over het gebrek aan structuur in sommige cursussen, en het ontbreken van coherentie tussen de les, de PowerPointpresentaties en het tekstboek. Er zijn drie participanten die vertellen niet het volledige *curriculum* in één keer te kunnen opnemen door hun functiebeperking. Wat *uurroosters* betreft, kunnen lange lesblokken ook een drempel vormen. Twee studenten geven aan nood te hebben aan pauzes. Een andere student vindt te lange springuren een nadeel, omdat de efficiëntie dan verloren gaat. Gebrek aan *informatie* komt enkele keren aan bod. *Mobiliteit* wordt door twee participanten vermeld, met name de lange verplaatsing van en naar de hogeschool. Eén student werpt op dat studeren duur is, en dat één van zijn grootste drempels *financieel* is. Een aantal studenten roept op om meer middelen in te zetten voor personen met een functiebeperking.

Daarnaast worden drempels opgesomd die onder **redelijke aanpassingen** kunnen geplaatst worden. Een aantal studenten geven aan dat ze bepaalde faciliteiten waar ze recht op hebben niet gebruiken. De reden hiervoor is dat ze deze faciliteiten niet nodig hebben, of uit angst voor de reacties van anderen. Er zijn ook studenten die nood hebben aan meer of andere faciliteiten. Vijf participanten met dyslexie vertellen bijvoorbeeld meer *tijd* nodig te hebben. Zij krijgen die extra tijd voor hun examens, maar niet voor het lezen of maken van taken in de les. Er zijn twee studenten met dyslexie die het voorstel doen om iedereen meer tijd te geven voor de examens, en niet enkel de personen met een functiebeperking.

“[Als iedereen recht zou hebben op meer tijd] dan zou ik minder negatieve feedback krijgen van mijn medeleerlingen [...]. En als iedereen dan meer tijd heeft, dan ben je niet meer dat ene meisje of die ene jongen die die meer tijd nodig heeft en kijken ze niet raar naar jou.”

(S9, vrouw, student Leerkracht Secundair Onderwijs, dyslexie en ADD)

Twee studenten hebben het over de nadelen van *voorleessoftware*, zoals beperkte beschikbaarheid, gebrek aan gebruiksvriendelijkheid, de monotone stem en het feit dat het veel concentratie vergt om ernaar te luisteren. Het volgen van een *flexibel traject* wordt door drie studenten zowel positief als negatief beschouwd: negatief omdat dit sociale drempels opwerpt door hen te vervreemden van hun medestudenten. Drie studenten vertellen over hun vroegere ervaring met het afleggen van examens in een kleiner, rustiger *lokaal*. Wanneer ze hun examens moeten maken in de grote aula waar meer drukte is, benoemen ze dit als drempel. Er waren ook twee participanten bij die in vraag stelden of zo'n *faciliteitencontract* wel voldoende op maat was.

“Ik vind het heel raar, ik heb bijvoorbeeld een document moeten invullen dat ik dyslexie had en ik moest ook een verklaringsdocument doorsturen, en daar kreeg ik dan antwoord op dat ik die

faciliteiten had. Maar ik heb nooit een gesprek moeten voeren over hoe mijn dyslexie zich uitte, dus die faciliteiten zijn opgemaakt door mijn attest terwijl ik dat misschien anders ervaar.”

(S7, vrouw, student Sociaal Werk, dyslexie)

Een externe factor die niet onder bovenstaande thema's geplaatst kan worden, is **medicatie**, waarvan de gevolgen al aan bod kwamen bij het onderdeel 'functies en anatomische eigenschappen'.

Afrondend stellen we dat alle studenten een nood uitspreken aan meer hulp en meer ondersteuning. Vijf studenten besluiten dat er wel al heel wat gedaan wordt, maar niet genoeg (cf. Foto 8).

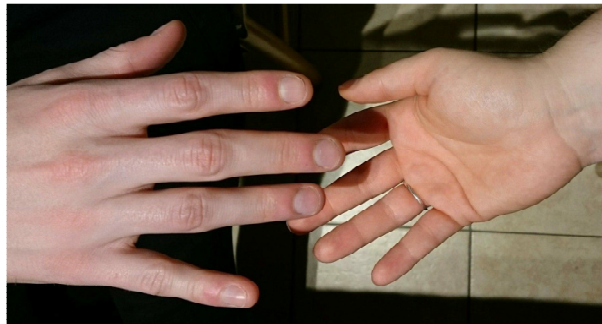


Foto 8

“Ik heb het gevoel dat ze wel toegevingen doen, dus bijvoorbeeld door maatregelen in te voegen, maar ... dat dat niet genoeg is om mij de hand te reiken, om mij verder te helpen. Het zijn zo tussenoplossingen die ze aanbieden, die goed zijn voor het moment waarop ik op de hogeschool ben, maar het is niet iets wat mij persoonlijk later ook kan helpen. Want de dingen die ze doen, dat is voor nu, maar niet voor de toekomst. Daarom reiken ze wel hun hand, en ik probeer ook mijn hand te reiken, maar we raken elkaar niet omdat we niet verder kunnen, dat gevoel heb ik.”

(S11, vrouw, student Pedagogie van het Jonge Kind, dyslexie)

3.2 Succesfactoren

3.2.1 Gezondheidstoestand

Geen van de studenten spreekt over zijn of haar functiebeperking als 'succesfactor'.

3.2.2 Functies en anatomische eigenschappen

Geen enkel onderdeel van functies en anatomische eigenschappen wordt door de participanten benoemd als een succesfactor.

3.2.3 Activiteiten

Hoewel enkele studenten het jaarlijks opnieuw **aanvragen van een bijzonder statuut** als drempel ervaren, merkt één student hierbij op dat dit je net vrijheid geeft omdat je elk jaar opnieuw de kans krijgt om te beslissen of je wel of niet voor een bijzonder statuut kiest.

Het kunnen **studeren** aan de hogeschool wordt door een aantal studenten als succesfactor benoemd (cf. Foto 9).



Foto 9

“Met deze foto wil ik zeggen dat mijn ervaring in het hoger onderwijs toch wel een succes was want het heeft mij niet enkel geholpen om te ontwikkelen, mij te ontplooien in de klas zelf, maar ook buiten de klas, buiten de campussen, buiten de faculteiten.”

(S1, vrouw, student Leerkracht Secundair Onderwijs, visuele functiebeperking)

Heel wat activiteiten die als succesfactor aanzien worden, worden gefaciliteerd door redelijke aanpassingen. Deze zaken zijn terug te vinden onder ‘externe factoren’.

3.2.4 Participatie

“Ik vind dat ze al veel hun best hebben gedaan om het beter te maken voor iedereen. Want ik denk dat als ik tien jaar geleden hogeschool had geprobeerd, dat dat totaal niet ging lukken voor mij.”

(S7, vrouw, student Sociaal Werk, dyslexie)

Bovenstaande quote wordt bevestigd door een andere student die zegt dat er nu op de hogeschool *tools* worden aangereikt die er vroeger niet waren, wat de participatiekansen verhoogt. Hoewel onder drempels bij ‘participatie’ een algemene nood aan extra **ondersteuning** vermeld wordt, zijn er zeven studenten die aangeven dat ze bepaalde vormen van ondersteuning krijgen op de hogeschool die hen

kansen bieden om beter te participeren. De *studentenraad* is daar ook een voorbeeld van. Vier van de 14 participanten zetelen in de studentenraad en hebben zo dus zeggenschap. Twee studenten praten over de meerwaarde van het les krijgen in *kleinere klasgroepen*, wat de participatiekansen verhoogt. Deze en andere vormen van ondersteuning komen aan bod onder 'externe factoren'.

3.2.5 *Persoonlijke factoren*

Heel wat persoonlijke factoren worden door de participanten beschouwd als een succesfactor. Wat **ervaringen uit het verleden** betreft, zijn er twee studenten die vertellen dat ze *van kindsbeen af* altijd geleerd hebben om hun best te doen, om door te zetten. Eén van hen rebelleerde tegen leerkrachten die geen vertrouwen toonden in zijn kunnen. Twee studenten merken op dat het in het *secundair onderwijs* veel strikter is en je meer wordt opgevolgd, terwijl de vrijheid en verantwoordelijkheid in de hogeschool voor hen net een succesfactor is. Twee andere studenten gaven aan dat ze in het secundair onderwijs meer drempels ervaarden dan op de hogeschool.

Ook **persoonlijkheid en karakter** komen aan bod. Enkele studenten putten *motivatie* uit de ondersteuning die ze krijgen van een docent, een coach, ouders of ontvangen faciliteiten. De helft van de studenten zegt belang te hechten aan *rust*. Deze rust vinden ze onder andere terug in vrije tijd, faciliteiten, of een specifieke locatie. Eén participant praat over eigenschappen die hem in staat stellen om de opleiding vol te houden, namelijk zijn *perfectionisme en optimisme*. Twee studenten vertellen dat ze *trots* zijn op zichzelf dat ze op de hogeschool zitten. Zeven studenten tonen *dankbaarheid* tegenover de begeleiding en faciliteiten die ze krijgen in of buiten de hogeschool. Zes van die zeven studenten geven aan dat ze zonder die begeleiding of faciliteiten hun opleiding al lang opgegeven zouden hebben. De helft van de studenten geeft blijk van een grote *veerkracht*. Dit komt naar boven wanneer ze vertellen dat ze willen blijven vechten of hard werken.

"Ik geef eerlijk toe, diep vanbinnen zou ik het niet anders willen. Alles wat ik nu heb, alle drempels die ik nu heb, zou ik niet willen wegnemen. Dat is heel raar, maar zonder die drempels zou ik ook niet het parcours kunnen afleggen dat ik nu heb gedaan. Die drempels zijn eigenlijk een duw in de rug om meer, nog harder te werken. Dus soms heb ik die drempels wel nodig. En het geeft je ook meer zelfstandigheid en nog meer trots. Je hebt die resultaten behaald met al die moeilijkheden en dat maakt het nog mooier."

(S10, man, student Sociaal Werk, dysfasie en DCD)

Verschillende studenten bespreken wat hen een *goed gevoel* geeft op de hogeschool: ondersteuning (drie participanten), acceptatie (zes participanten), de klasgroep (vier participanten) of zich welkom voelen (drie participanten). Drie studenten vermelden dat muziek hun *uitlaatklep* is: door te zingen,

door een instrument te bespelen, of gewoon ernaar luisteren. Eén student gebruikt hardlopen als uitlaatklep.

3.2.6 Externe factoren

Net zoals negatieve **attitudes** van *docenten en medestudenten* een drempel kunnen vormen, kunnen positieve attitudes net een hefboom betekenen. Sommige docenten zouden volgens de participanten wel rekening houden met studenten met een functiebeperking, openstaan voor vragen of extra uitleg, en respect en waardering tonen. Docenten kunnen volgens de studenten heel wat betekenen voor hen. Er zijn ook medestudenten die hulp bieden aan de participanten (cf. Foto 10).



Foto 10

“Onze klas is wel een hechte groep waar ik mij niet moet opjagen ofzo. Ze zijn er ook van op de hoogte, ze gaan het niet herhalen of het nog een keer aanhalen. [...] daarom heb ik die foto gekozen omdat ik al heel veel gehad heb dat ik in een slechte groep ben terechtgekomen en dan ga ik mij ook anders opstellen.”

(S6, vrouw, student Pedagogie van het Jonge Kind, ontwikkelingsstotteren)

Elke instelling hoger onderwijs heeft een aanspreekpunt voor personen met een functiebeperking, een soort van *coach*. Negen studenten vertellen daar dankbaar gebruik van te maken omdat die personen bijvoorbeeld wegwijs maakt, tips geeft, informatie aanbiedt, uitleg geeft, vragen beantwoordt en een luisterend oor biedt. Eén participant benadrukt hierbij wel het belang van de regie in handen te geven van de student zelf (cf. Foto 11).



Foto 11

“Ik fiets zelf mijn eigen pad, maar ik heb altijd hulp achter mij. Ik heb mijn coach achter mij die mij altijd tips zal geven, mij altijd zal bijsturen waar nodig. [...] Het is belangrijk om de student die je begeleidt zoveel mogelijk zelf zijn parcours te laten uitstippelen.”

(S10, man, student Sociaal Werk, dysfasie en DCD)

Niet alleen docenten, coaches en medestudenten zijn een bron van steun voor de participanten, ook *vrienden* en *familie* komen bij de meerderheid aan bod. *Externen* worden eveneens vermeld, zoals een hulpverleningsorganisatie of een therapeut.

Op het vlak van **toegankelijkheid** zijn er twee participanten die aangeven dat ze kleine *lesgroepen* verkiezen boven grote, omdat ze dan meer contact hebben met medestudenten en docenten en zo kan er bijgevolg meer rekening gehouden worden met elkaar. Zoals net aangegeven, krijgen veel studenten de noodzakelijke *informatie* van hun coach. Eén student vindt het heel handig om een *doelenlijst* te krijgen bij haar cursussen. Een andere student zit op *buitenlandse stage* en bedankt de hogeschool omdat zij dit gefaciliteerd hebben. Twee studenten bespreken hoe *activiteiten* van de hogeschool (bv. uitstappen, sportactiviteiten) het eenvoudiger maken om sociale contacten te leggen. De *studentenraad* kwam al aan bod bij het onderdeel ‘participatie’.

Heel wat **redelijke aanpassingen** worden benoemd als succesfactor. Nagenoeg alle studenten hebben het over de voordelen van een *faciliteitencontract*. Vijf van de zes studenten met dyslexie ervaren meer *tijd* op het examen als een succesfactor, ook al maken twee van die vijf studenten daar geen gebruik van.

“Het feit dat ik faciliteiten krijg vanwege mijn beperkingen helpt mij wel. [...] want er is meer tijd, maar ik heb dat nog niet nodig gehad. Maar de gedachte alleen al dat ik het kan wanneer ik het nodig heb, geeft mij wel een soort van rust.”

(S12, vrouw, student Leerkracht Secundair Onderwijs, dyslexie en ADHD)

Er worden ook niet altijd punten afgetrokken voor *spelling*. Voor enkele studenten betekenen *voorleessoftware en audioboeken* een steun, ondanks de mogelijke nadelen. Vier participanten vertellen dat er tegenwoordig op de hogeschool veel *tools* aangereikt worden voor studenten, zoals docenten die lesgeven met een microfoon, PowerPointpresentaties in de lessen, de laptop mogen gebruiken en digitaal cursusmateriaal. Het volgen van een *flexibel traject* wordt door drie studenten zowel positief als negatief beschouwd: positief omdat het de druk vermindert. Eén student mag haar *eigen uurrooster* opmaken voor stage en ervaart dit als een enorme succesfactor. Het *attest* op zich wordt ook soms als iets positiefs ervaren.

“Dat attest betekent eigenlijk mijn statuut van chronische ziekte en dat is toch wel een klein beetje een redmiddel, zodat de docenten en ook de school weten dat ik een probleem heb. Zo kunnen ze daar ook rekening mee houden en mag ik iets soepeler mijn examens of testen inhalen.”

(S2, man, student Bedrijfsmanagement, reuma)



“Ik wil vooral zeggen met deze foto dat ik als een slechtiende zoals de lucht blauw is, even positief ben, maar dat het niet altijd positief kan zijn. Mijn hogeschoolervaring heeft toch wel veel langer geduurd, dubbel zo lang, dan die van een gewone student. [...] Vooral de klok heeft een impact op mij. Dat is ook gewoon omdat ik al superlang in het onderwijs zit, ik doe al megalang over mijn opleiding, maar dat is uit noodzaak voor mijn gezondheid en omdat ik een visuele beperking heb ook. Ik heb het gevoel dat ik constant naar klokken kijk, naar tijd kijk. Dus de klok, uren, de tijd hebben toch wel een heel grote rol in mijn leven.”

(Participant, vrouw, student Leerkracht Secundair Onderwijs, visuele functiebeperking)

4 DISCUSSIE

In dit onderdeel worden de resultaten geïnterpreteerd en gekoppeld aan de literatuurstudie en probleemstelling. Nadien komen de beperkingen van deze masterproef en suggesties voor verder onderzoek ter sprake, gevolgd door de implicaties voor beleid en praktijk. De conclusie vormt het sluitstuk van deze masterproef.

4.1 Probleemstelling en onderzoeksdoelstelling

Ondanks het feit dat het aantal studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs blijft stijgen en er al heel wat inspanningen worden gedaan om te streven naar inclusief onderwijs, is er nog een duidelijke kloof tussen studenten met en zonder functiebeperking, zowel op sociaal als op academisch vlak. Dit uit zich door een lagere doorstroom en uitstroom van studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs. Met het oog op het verkleinen van die kloof, brengen we aan de hand van participatorisch onderzoek met Photovoice de *drempels* en *succesfactoren* die studenten met een functiebeperking zelf in het hoger onderwijs ervaren in kaart.

4.2 Bespreking resultaten, reflectie en link met literatuur

Alle ICF-componenten komen aan bod in de resultaten: gezondheidstoestand, functies en anatomische eigenschappen, activiteit, participatie, persoonlijke factoren en externe factoren. Algemeen kunnen we stellen dat studenten hun functiebeperking en de lichamelijke gevolgen hiervan als een drempel beschouwen. Het overgrote deel van zowel drempels als succesfactoren is onder te brengen bij **persoonlijke en externe factoren**. Bij 'persoonlijke factoren' plaatsen we de kanttekening dat dit ook gaat over ervaringen uit het verleden die studenten met zich meedragen, en dit draait vaak om externe factoren. De componenten vertonen onderling een duidelijke overlap omdat ze op elkaar inwerken (cf. wisselwerking): een voorbeeld is de invloed van externe factoren (bv. toegankelijkheid) op participatie. Om de structuur uit de resultaten te behouden, worden de interpretaties van zowel de drempels als de succesfactoren kort besproken per ICF-component. Hierbij wordt ook een terugkoppeling gemaakt naar de literatuurstudie.

4.2.1 Drempels

In deze studie worden bijna alle verschillende **functiebeperkingen uit de VLOR-classificatie** vertegenwoordigd (cf. gezondheidstoestand).

Een interessante bevinding is dat '**tijd**' verschillende studenten parten speelt door hun functiebeperking (cf. functies en anatomische eigenschappen). Dit komt ook terug in het onderzoek

van Hassanein (2015) waar 'tijdskwesaties' vermeld wordt als drempel. Vooral studenten met dyslexie ervaren een tijdsdruk wanneer ze een taak of examen moeten maken. Dit is omdat ze moeite kunnen hebben met lezen, schrijven of zelfs spreken. In lijn met de studie van Hong (2015) zijn er in dit onderzoek studenten met een chronische ziekte die **medicatie** moeten nemen tegen de lichamelijke pijn die ze ervaren, met als gevolg negatieve bijwerkingen zoals vermoeidheid, concentratieverlies en geheugenproblemen.

Een aantal studenten met een functiebeperking ervaren de procedure van het **aanvragen van faciliteiten** als drempel (cf. activiteiten). Dit bevestigt de bevinding van Emmers et al. (2015) dat er bij redelijke aanpassingen een administratieve last komt kijken. Studenten die **niet naar de les kunnen komen**, merken dat ze te veel missen om goed te kunnen volgen. Het stellen van vragen aan docenten en medestudenten blijkt een drempel uit schaamte of angst voor negatieve reacties.

Aansluitend bij Maslow (1943) die 'erbij horen' als basisbehoefte omschreef, wordt het duidelijk dat studenten met een functiebeperking **verbinding missen** met anderen (cf. participatie). Hoewel inclusie net weg wil van segregatie, voelen veel studenten zich **geïsoleerd** of zelfs **uitgesloten**. Deze resultaten komen overeen met eerdere resultaten uit het onderzoek van Beauchamp-Pryor (2013). Bovendien is er nog een sterke vorm van **wij-zij-denken** aanwezig: 'normale mensen' tegenover 'andere mensen'. Enerzijds hunkeren studenten met een beperking ernaar normaal behandeld te worden, maar anderzijds erkennen ze dat ze meer noden hebben dan hun medestudenten, hetgeen ook aan bod komt in het onderzoek van Hong (2015). Eén student uitte heel sterk de noodzaak om niet meer te spreken in termen van 'normaal' en 'niet normaal'. Daarom stellen we dat "there is no 'normal': difference between students is the norm" (Corcoran et al., 2015, p. 85). **Niet naar de les kunnen komen**, zorgt niet alleen voor een achterstand in het leren op medestudenten, maar heeft ook een impact op het sociaal leven van studenten met een functiebeperking.

Er blijkt een grote **nood aan erkenning** bij studenten met een functiebeperking, iets wat een simpel papiertje met een faciliteitencontract niet kan opvangen (cf. persoonlijke factoren). Zoals Hong (2015) en Ryan (2011) al aangaven, is het verlangen om geaccepteerd te worden groot. Negatieve gevoelens die hieruit voort kunnen vloeien, zijn verlies aan motivatie, angst, schaamte, gebrek aan zelfvertrouwen, stress, frustraties, e.d. Dit maakt dat studenten met een functiebeperking zich anders voelen en het soms emotioneel heel zwaar kunnen hebben. Veel studenten met een beperking dragen heel wat negatieve ervaringen met zich mee uit het lager en secundair onderwijs. Volgens Cnockaert et al. (2010) kunnen de studenten hierdoor gedemotiveerd geraken en hun zelfvertrouwen verliezen, wat bevestigd wordt in dit onderzoek.

Studenten met een functiebeperking botsen nog op veel onbegrip (Cnockaert et al., 2010) en ongelooft (Ryan, 2007), wat ook terugkomt in dit onderzoek (cf. externe factoren). Voor personen met een minder zichtbare functiebeperking geldt dit des te meer. Zowel medestudenten als docenten kunnen vooroordelen hebben tegenover personen met een functiebeperking. Negatieve opmerkingen komen vooral van medestudenten, minder van docenten. Een eventuele aanleiding is aanstoot nemen aan faciliteiten die anderen krijgen, zoals Hong (2015) eerder aangaf. Zelfs als er slechts één medestudent in de groep negatief gedrag stelt, kan dit al een grote drempel vormen voor de student met een beperking. Dit resultaat borduurt voort op de Boer et al. (2012) die suggereerden dat een kleine groep peers met negatieve attitudes het leven van een persoon met een beperking ontzettend zwaar kan maken. Docenten kunnen echter ook een grote drempel vormen wanneer ze weigeren ondersteuning te geven. Een mogelijke reden voor deze **negatieve attitudes** is gebrek aan kennis. Dit tekort aan kennis kan weggewerkt worden door meer contact te hebben met studenten met een functiebeperking. Deze resultaten ondersteunen de contacthypothese uit de literatuurstudie.

Op vlak van **toegankelijkheid** raden studenten met een functiebeperking de docenten aan om meer structuur aan te brengen in de leerstof. De kans is kleiner dat deze studenten het volledige curriculum opnemen, wat we al zagen in het onderzoek van Aron & Loprest (2012).

Aan **redelijke aanpassingen** kunnen nadelen verbonden zijn. Eerder zagen we dat deze maatregelen *op maat* dienen te zijn en *niet stigmatiserend* mogen zijn (CGKR, 2014; Meirsschaut et al., 2013), en toch geven studenten met een functiebeperking aan dat dit lang niet altijd het geval is. Dit kan een mogelijke reden zijn waarom veel studenten met een functiebeperking ervoor kiezen om geen faciliteiten aan te vragen, of ze wel aan te vragen maar niet te gebruiken. Het voorstel om iedereen *meer tijd* te geven voor examens zodat dit minder stigmatiserend wordt, kan op bijval rekenen bij een aantal studenten met een functiebeperking. Een *laptop thuis* wordt veelal aangegeven als succesfactor, maar kan ook een drempel zijn omdat het geen persoonlijk contact geeft. Daarnaast zouden er ook meer *weblectures* beschikbaar moeten zijn, en de keuzemogelijkheid voor studenten met een functiebeperking om hun examen in een *apart lokaal* af te leggen. Als laatste vormt een *flexibel traject* een drempel in sociale contacten.

4.2.2 Succesfactoren

Het elk jaar opnieuw **aanvragen van een attest** kan ook gezien worden als een succesfactor: telkens opnieuw de kans krijgen om het *niet* aan te vragen (cf. activiteiten). Studenten die **niet naar de les kunnen komen** zijn dankbaar dat ze terecht kunnen op de digitale leeromgeving.

Hogescholen verhogen participatiemogelijkheden door gebruik te maken van **kleine klasgroepen**, en door de **studentenraad** waarin ook de stem van de student met een functiebeperking vertegenwoordigd kan worden (cf. participatie). Er worden tegenwoordig **tools** aangereikt die er pakweg tien jaar geleden niet waren, zoals lesgeven met een microfoon en digitaal cursusmateriaal aanbieden.

Een opvallend resultaat is dat veel studenten met een functiebeperking over **veerkracht** beschikken die hen het nodige doorzettingsvermogen biedt om hun opleiding verder te zetten (cf. persoonlijke factoren). Er zijn studenten die van jongs af aan hebben geleerd om hun best te doen en niet op te geven. Wanneer zij zich wel welkom voelen in hun klasgroep, kan dit een enorme *boost* geven.

Positieve attitudes komen aan bod wanneer de studenten vertellen over medestudenten waarop ze kunnen rekenen, en docenten of coaches die hen extra ondersteuning bieden (cf. externe factoren). Ook steun van familie, vrienden en externen (bv. therapeut) blijkt belangrijk. Wanneer we kijken naar **toegankelijkheid**, zagen we al dat studenten met een functiebeperking minder snel een volledig curriculum opnemen, wat voor velen net een succesfactor blijkt te zijn omdat ze de opleiding in hun eigen tempo kunnen doorlopen. Wat **redelijke aanpassingen** betreft, trekken we de volgende conclusies: het *faciliteitencontract* en meer bepaald de verkregen faciliteiten zijn een grote succesfactor. Een *laptop thuis* kan fungeren als succesfactor omdat het leren van op afstand mogelijk maakt. Volgens Hassanein (2015) kunnen aanpassingen een *geruststellend effect* hebben op de studenten. Deze bevinding komt terug in de resultaten van dit onderzoek, aangezien er studenten met een functiebeperking zijn die aangeven geen gebruik te maken van hun faciliteiten, maar toch rust vinden in het feit dat die aanpassingen er zijn als ze daar nood aan zouden hebben. Faciliteiten zoals *meer tijd krijgen* op het examen en het *gedogen van spelfouten* worden door mensen met dyslexie als een succes beschouwd, alsook het mogen gebruiken van een *laptop in de les*. Daarnaast hebben *voorleessoftware en audioboeken* ook hun meerwaarde; al is het aanbod nog beperkt en is het niet altijd even gebruiksvriendelijk. Als laatste is een *flexibel traject* bevorderlijk voor de resultaten van de studenten.

4.3 Beperkingen onderzoek

Zoals in elk onderzoek, kregen we ook hier te maken met beperkingen. Een eerste reeks beperkingen heeft betrekking op de **selectie van de doelgroep**. Aangezien de deelname vrijwillig was, trok deze studie specifieke studenten aan: bijvoorbeeld studenten die echt gemotiveerd zijn om deel te nemen, die gedreven zijn om hun verhaal te brengen, die zich communicatief sterker voelen, die aangetrokken zijn tot het concept van Photovoice, die met een camera kunnen werken, enzovoort. Bovendien mochten enkel studenten participeren die een 'erkende functiebeperking' hebben; wat dus inhield dat

zij een diagnose en attestering nodig hadden. Zo vielen misschien studenten uit de boot die geen attest hadden aangevraagd. Niet alle functiebeperkingen konden vertegenwoordigd worden door het beperkt aantal participanten (n = 14), zoals de auditieve functiebeperking of ASS.

Ondanks het feit dat **Photovoice** steeds vaker aangewend wordt als een onderzoeksmethodologie, biedt de literatuur nog weinig informatie over hoe zo'n onderzoek exact geïmplementeerd dient te worden (Sutton-Brown, 2014). Er is geen duidelijke afbakening of definiëring, wat de onderzoeker een mate van vrijheid verleent, maar we steunden op de literatuur die voorhanden was. Bepaalde artikels rond Photovoice raden meerdere groepsessies aan om een hechte gemeenschap te vormen. Er wordt aan de participanten ook soms een training aangeboden door een professionele fotograaf. Als sluitstuk kan er een actieve uitwisseling plaatsvinden tussen de participanten en het doelpubliek (Palibroda et al., 2009). Al deze bovenstaande suggesties konden in dit onderzoek niet uitgevoerd worden door de beperkte tijd voor de masterproef. Op macroniveau (bv. naar het beleid toe) is deze masterproef slechts een eerste stap naar verandering. De doelstelling om sociale verandering teweeg te brengen is op één jaar tijd realistisch noch haalbaar. De studenten gaven tijdens de groepsessie ook aan dat een langer Photovoiceproject tot rijkere data had kunnen leiden, en dat het moment van dataverzameling (grotendeels tijdens de examens) niet ideaal viel voor hen. Verder zijn er nog andere beperkingen in het werken met Photovoice. Het kan oncomfortabel zijn voor de participanten om foto's te nemen waar andere mensen op staan, wat ertoe kan leiden dat ze deze situaties mijden (Palibroda et al., 2009). Persoonlijke oordelen kunnen op verschillende niveaus van het onderzoek interveniëren, bijvoorbeeld wat de student al dan niet selecteerde om te fotograferen, of de onderzoeker al dan niet doorvroeg in de interviews, en welke data de onderzoeker al dan niet selecteerde om te publiceren (Wang & Burris, 1997). Daarnaast zijn foto's erg complex om te analyseren en samen te vatten (Wang & Burris, 1997).

Deze masterproef werkte vanuit de classificatie van de functiebeperking van de VLOR. Het werken met **labels** heeft voor- en nadelen. Voordelen zijn dat dit meer kadering geeft rond de problematiek waar de student mee worstelt, en dat een label een toegangsticket is om een beroep te kunnen doen op faciliteiten (vorm van erkenning). Anderzijds kan etikettering ook stigmatiserend werken.

4.4 Suggesties voor verder onderzoek

Na afloop van dit onderzoek stelt de vraag zich of *studenten zonder functiebeperking* dezelfde drempels en succesfactoren ervaren als hun medestudenten met functiebeperking. Wanneer beide doelgroepen dezelfde drempels aangeven, kan het om een probleem gaan in de ruimere leeromgeving, wat in een tweesporenbeleid (UDL + redelijke aanpassingen) betrekking heeft op de brede basiszorg. Dit is een belangrijk onderwerp voor vervolgonderzoek aangezien het grote potentieel van Universal

Design for Learning (UDL) dan pas ten volle benut kan worden. Er is bovendien meer onderzoek nodig naar de waarde en effectiviteit van UDL in de setting van het hoger onderwijs (Emmers et al., 2015).

Toegespitst op *studenten met functiebeperking*, kwamen in deze masterproef niet alle functiebeperkingen uit de VLOR-classificatie aan bod (bv. auditieve functiebeperking, ASS ...). Onderzoek naar specifieke subgroepen dat vergelijkingen mogelijk maakt tussen en binnen de subgroepen, kan handvatten bieden om meer op maat van de student zelf te werken. Rond het thema 'inclusief hoger onderwijs' kunnen naast Photovoice nog andere participatorische vormen van onderzoek verkend worden om de participanten te empoweren. De *Arts-based methodiek* biedt hiervoor diverse mogelijkheden (Savin-Baden & Major, 2013). De focus in dit onderzoek ligt op hoger onderwijs, en er werd al veel onderzoek verricht naar het basis- en secundair onderwijs. Het kan echter een meerwaarde betekenen om te kijken naar de inclusie-ervaringen van studenten met een functiebeperking wanneer zij in het werkveld terechtkomen.

Een andere mogelijk interessante piste is om de drempels en succesfactoren uit dit onderzoek voor te leggen aan *docenten, medestudenten en coaches* om hun perspectief te bevragen (Cnockaert et al., 2010): hoe zij deze drempels en succesfactoren beleven, hoe ze ermee omgaan en of het voor hen haalbaar lijkt om hierin verandering ten goede te brengen.

De resultaten van deze masterproef werden gekoppeld aan nationale en internationale literatuur. Verdere *internationale vergelijkingen* met goede voorbeelden uit het buitenland kunnen inspirerend werken voor de eigen praktijk (Cnockaert et al., 2010).

4.5 Implicaties voor praktijk en beleid

4.5.1 Luisterboek

Om met de resultaten van dit onderzoek een breed publiek te bereiken en de empowerment van de studenten nog meer tot zijn recht te laten komen, was een eindproduct nodig. Op die manier willen we de foto's en verhalen van de participanten delen met de buitenwereld. Bovendien is het net een doelstelling van Photovoice om een breder draagvlak te vinden en de stem van de participanten te verspreiden. Het eindproduct is een luisterboek geworden, omdat zowel de beelden als de narratieven hierin verwerkt kunnen worden. Een bijkomend voordeel van het 'luisteraspect' is dat personen die moeite kunnen ondervinden bij het lezen, zoals personen met dyslexie, ondersteuning vinden in het auditieve. Je hoort als het ware de studenten spreken terwijl je het boek doorbladert. Het luisterboek kwam tot stand in cocreatie: de studenten kregen tijdens en na de groepsessie inspraak wat betreft vormgeving en inhoud. Aan de hand van *hun* foto's, *hun* woorden, *hun* stem, werd ingezet op *eigenaarschap* en *empowerment*.

4.5.2 Aanbevelingen

De aanbevelingen kunnen betrekking hebben op medestudenten, docenten, mensen in het algemeen, of het beleid. Negatieve **attitudes** van medestudenten en docenten blijven een groot probleem voor studenten met een functiebeperking. Er moet meer ingezet worden op contact met elkaar en op het volgen van vormingen over wat het inhoudt om een bepaalde functiebeperking te hebben.

Redelijke aanpassingen kunnen een grote hulp betekenen voor studenten met een functiebeperking, maar deze moeten op maat zijn van de student. Te vaak worden de aanpassingen toegekend louter op basis van een functiebeperking of label, en wordt te weinig gekeken naar wat de student in kwestie nodig heeft, wat de onderwijsbehoeften zijn. Redelijke aanpassingen die als zinvol ervaren kunnen worden, zijn bijvoorbeeld de *keuze* om het attest al dan niet jaarlijks te verlengen zonder administratieve last, meer tijd tijdens de les en voor taken, en de *keuze* om al dan niet in een apart lokaal te zitten voor de examens. Suggesties voor docenten zijn meer differentiëren, pauzes inlassen, meer praktijkgericht lesgeven, de leerstof duidelijk structureren, *weblectures* aanbieden, mails tijdig beantwoorden, de studenten motiveren ... In het kader van UDL raden we aan om *alle* studenten meer tijd te geven voor hun examen, om het stigmatiserende effect van deze redelijke aanpassing weg te halen. Als die tijd ruim genoeg berekend wordt, zullen studenten met een functiebeperking geen nadeel ondervinden ten opzichte van studenten zonder functiebeperking. Meer investeren in een brede basiszorg kan de nood aan redelijke aanpassingen verkleinen (cf. tweesporenbeleid).

Een probleem waarop deze masterproef niet meteen een antwoord kan bieden, is hoe de sociale drempel van een flexibel traject verkleind kan worden. De keuze om de opleiding breder uit te spreiden en de mogelijkheid om verplichte lessen niet te hoeven volgen, kan een grote succesfactor betekenen voor studenten met een functiebeperking, maar het beperkt tegelijkertijd hun sociale contacten met docenten en medestudenten.

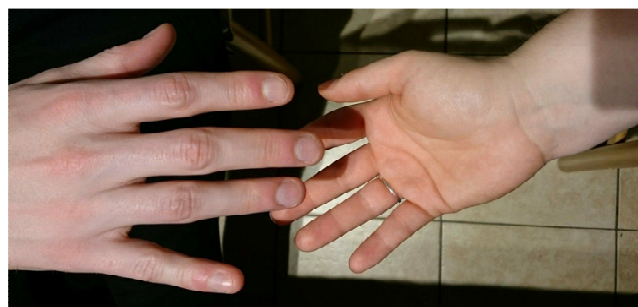
Een ander probleem is dat redelijke aanpassingen nuttig blijken te zijn voor de studenten tijdens hun opleiding, maar in het werkveld kunnen zij daar geen beroep meer op doen. Dit vraagt naar het inclusiever maken van de werkomgeving.

4.6 Conclusie

Zoals Kearney (2011) al opperde, moet een diverse samenleving een inclusieve samenleving zijn waar alle leden gewaardeerd worden en met gelijke toegang kunnen participeren. Het onderwijs heeft hier een cruciale rol in te spelen. Het hoger onderwijs vormt de overgang tussen het schoolleven en het beroepsleven, en is dus een onmisbare spil in het hele inclusieverhaal.

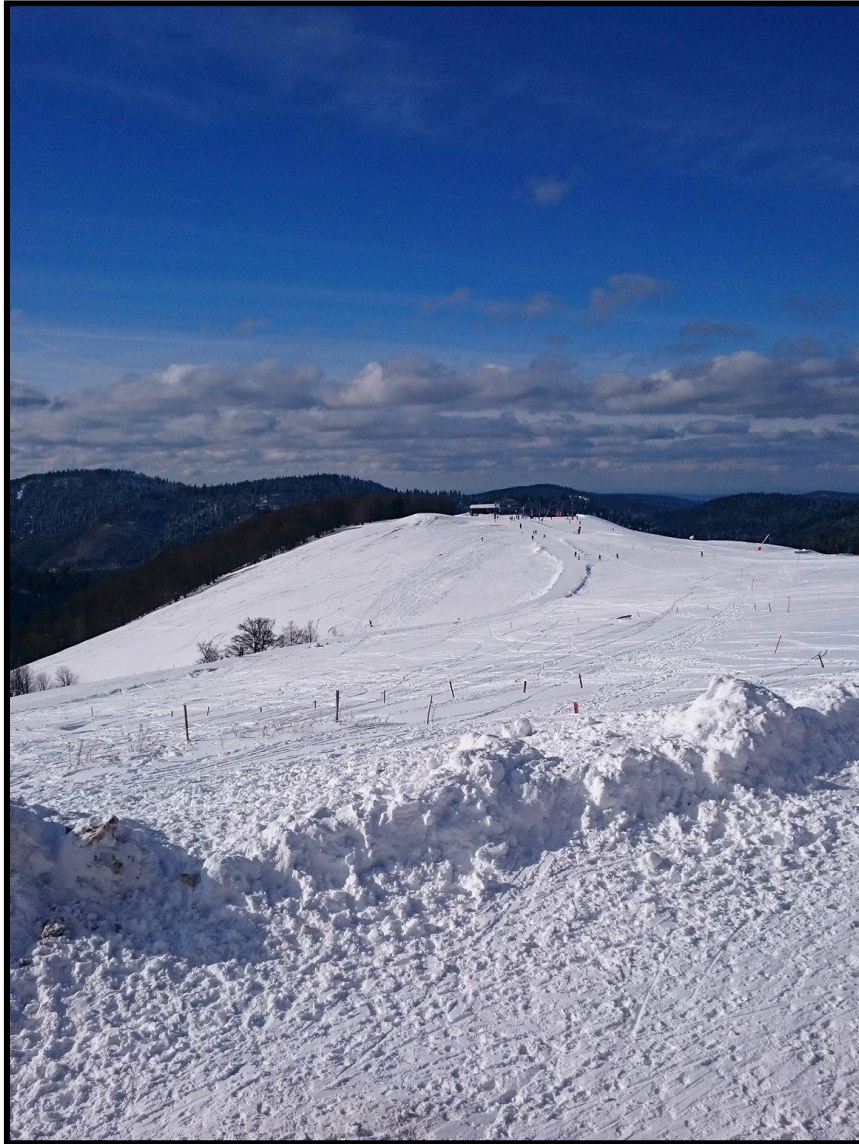
Voor dit onderzoek werd een kwalitatief design gebruikt op basis van *Arts-based methods*, meer bepaald Photovoice. Veertien studenten met een functiebeperking uit het hoger onderwijs werden op pad gestuurd met een fototoestel in de hand. Hun opdracht bestond erin om de drempels en succesfactoren die ze ervaren in het hoger onderwijs in beeld te brengen. Op basis van semi-gestructureerde interviews werd het verhaal achter elke foto achterhaald. Nadien werden de resultaten gespiegeld aan bevindingen uit nationaal en internationaal onderzoek uit de literatuurstudie.

Uit de foto's en verhalen blijkt dat studenten met een functiebeperking heel wat drempels ervaren in het hoger onderwijs. De meeste drempels zijn externe factoren zoals attitudes, toegankelijkheid en de nadelen van het gebruik van redelijke aanpassingen. Naast hun functiebeperking en de gevolgen ervan, spelen persoonlijke factoren een rol in de drempels, bijvoorbeeld de ervaringen die de studenten hebben opgedaan in hun voorgaande onderwijsloopbaan, en hoe ze in het leven staan. Er werden ook heel wat succesfactoren genoemd, die zich eveneens voornamelijk onder externe en persoonlijke factoren situeren. Vooral de externe factoren tonen aan dat de omgeving een niet te onderschatten rol speelt in de drempels en succesfactoren die studenten met een functiebeperking ervaren. Vanuit het handicapcreatiemodel zagen we al dat de leeromgeving zich zou moeten aanpassen aan de student (Fougeyrollas, 1995). Momenteel is dit nog onvoldoende het geval. In theorie wordt aan de studenten met een functiebeperking gelijke kansen en gelijke toegang beloofd, maar in praktijk is dit niet zo (Ryan, 2007). Dit kan betekenen dat er moet ingegrepen worden op die leeromgeving om het hoger onderwijs meer inclusief te maken.



Studenten met een functiebeperking vertellen dat er al veel gedaan wordt door de instellingen hoger onderwijs, maar nog niet voldoende. De handen reiken naar elkaar, maar raken elkaar niet. Meermaals wordt aangegeven dat er meer begrip en erkenning moet zijn, meer inzet om zich in te leven in en rekening te houden met 'de beleving' van de studenten. Wij hopen dat dit onderzoek daar een steentje toe bijgedragen heeft. Het huidige onderzoek is een aanvulling op de bestaande literatuur over drempels en succesfactoren in de leeromgeving van studenten met een functiebeperking.

Graag sluiten we af met een toepasselijk citaat dat de veerkracht van studenten met een functiebeperking in de verf zet: “The process of inclusion takes time, and the resilience of students who engage in self-advocacy in the process cannot be underestimated” (Lyner-Cleophas, Swart, Chataika, & Bell, 2014).



“Dat is hoe ik inclusief hoger onderwijs zie, dat er geen limieten zijn en dat je je eigen weg kan gaan, net zoals alle andere mensen. Het maakt mij wel emotioneel omdat ik weet dat dat niet zo is, voorlopig. [...] Ik denk dat voor – als ik dat zo mag zeggen – de ‘normale mensen’ de wegen tot oneindig leiden, en voor ons soms niet. [...] Had ik wat meer ondersteuning gehad, dan denk ik wel dat ik misschien dezelfde kansen zou kunnen gegrepen hebben.”

(Participant, vrouw, student Pedagogie van het Jonge Kind, dyslexie)

5 REFERENTIES

- Alghazo, E. M., & Gaad, E. E. N. (2004). General education teachers in the United Arab Emirates and their acceptance of the inclusion of students with disabilities. *British Journal of Special Education*, 31(2), 94-99.
- Antidiscriminatiewet (2007, December 10). Retrieved from http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/change_lg.pl?language=nl&la=N&table_name=wet&cn=2007051035
- Aron, L., Loprest, P. (2012). Disability and the education system. *The Future of Children*, 22, 97-122. doi:10.1353/foc.2012.0007
- Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration / inclusion. A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 129-147. doi:10.1080/08856250210129056
- Baker, E., Wang, M., & Walberg, H. (1995). The effects of inclusion on learning. *Educational Leadership*, 52(4), 33-35.
- Beauchamp-Pryor, K. (2013). Disabled students in Welsh higher education. A framework for equality and inclusion. *Studies in Inclusive Education*, 21, 1-207.
- Boeve, L., Verdyck, R., Delbaere, P., Weyn, P., & Grielens, S. (2016). *Algemeen Diagnostisch Protocol*. Retrieved from <http://www.prodiagnostiek.be/sites/default/files/ADP%20versie%202016.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, 504-509. doi: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* [Master's thesis]. Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Sociale Wetenschappen, Belgium.
- Butler, S. & Shevlin, M. (2001). Creating an inclusive school. The influence of teacher attitudes. *Irish Educational Studies*, 20, 125-138. doi:10.1080/0332331010200112
- CGKR Centrum voor Gelijkheid van Kansen en Racismebestrijding (2014). *Met een handicap naar de school van je keuze. Redelijke aanpassingen in het onderwijs*. Retrieved from http://pro.g-o.be/blog/Documents/34_brochureCGKR.pdf
- Ciolan, L., & Manasia, L. (2017). Reframing Photovoice to boost its potential for learning research. *International Journal of Qualitative Methods*, 16, 1-15. doi:10.1177/1609406917702909
- Cnockaert, R., De Smet, M., Caemerlinck, M., Thienpondt, L., De Snerck, G., De Munck, K., ... Van Hove, G. (2010). 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. *Ethiek & Maatschappij*, 13(4), 121-140.
- Codex Hoger Onderwijs (2013). *Besluit van de Vlaamse Regering tot codificatie van de decretale bepalingen betreffende het hoger onderwijs*. Retrieved from <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14650>
- Commissie Maatstaf (2010). *Meer mogelijk maken. Studeren met een functiebeperking in het hoger onderwijs*. Advies van de Commissie Maatstaf. Den Haag, The Netherlands.
- Commissie voor Onderwijs (2017, May 19). *Verslag van de hoorzitting over het voorstel van decreet houdende wijziging van de Codex Hoger Onderwijs en het decreet van 15 juni 2007 betreffende het volwassenenonderwijs, wat betreft de bepalingen voor toegang tot het hoger onderwijs en het volwassenenonderwijs voor personen met een handicap*. Retrieved from <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1272867>
- Corcoran, T., White, J., & Whitburn, B. (2015). Disability studies. Educating for inclusion. *Innovations and Controversies. Interrogating Educational Change*, 3, 1-278.
- CRPD Convention of the Rights of Persons with Disabilities (2006, December 13). Retrieved from <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-2.html>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2012). Students' attitudes towards peers with disabilities. A review of the literature. *International Journal of Disability, Development and Education*, 59, 379-392. doi:10.1080/1034912X.2012.723944
- D'Espallier A., (2015). *Universiteit en functiebeperking een toekomstperspectief. Verkennend rapport met aanbevelingen voor het beleid met betrekking tot redelijke aanpassingen en inclusie in het hoger onderwijs*. Katholieke Universiteit Leuven, Steunpunt Gelijkekansenbeleid, Belgium.
- De Vroey, A., & Mortier, K. (2002). *Polyfonie in de klas. Een praktijkboek voor inclusie*. Leuven, Belgium: Acco.
- Ella vzw (2013). *Intrafamiliaal geweld in kruispuntperspectief*. Kenniscentrum gender en etniciteit.
- Emmers, E., Jansen, D., Petry, K., van der Oord, S., & Baeyens, D. (2017). Functioning and Participation of students with ADHD in higher education according to the ICF-framework. *Journal of Further and Higher Education*, 41, 435-447. doi:10.1080/0309877X.2015.1117600
- Emmers, E. Mattys, L., Petry, K., & Baeyens, D. (2015). *Eindrapport. Inclusief hoger onderwijs: multi-actoren, multi-methode onderzoek naar het aanbod en het gebruik van ondersteuning voor studenten met een functiebeperking*. Thomas More, Expertisecentrum voor Ontwikkeling en Leren, Antwerpen, Belgium.
- 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, doi: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, doi:10.1097/00004356-199806000-00002
- 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
- Goode, J. (2007). 'Managing' disability. Early experiences of university students with disabilities. *Disability & Society*, 22, 35-48, doi:10.1080/09687590601056204
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M., & Andries, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out. Perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society*, 32, 1627-1649, doi:10.1080/09687599.2017.1365695
- GRIP vzw Gelijke Rechten voor Iedere Persoon met een handicap (2017). *Inclusiespiegel Vlaanderen 2016*. Retrieved from https://cdn.digisecure.be/grip/20178914185011_inclusiespiegel-2016.pdf
- Handicap International (2012, July). Disability and development. Retrieved from http://www.hiproweb.org/fileadmin/cdroms/Handicap_Developpement/www/index_en.html
- Hannes, K., & Parylo, O. (2014). Let's play it safe. Ethical considerations from participants in a Photovoice research project. *International Journal of Qualitative Methods*, 13, 255-274.
- Harper, D. (2002). Talking about pictures. A case for photo elicitation. *Visual studies*, 17, 13-26. doi:10.1080/14725860220137345
- Hassanein, E. E. A. (2015). Inclusion, disability and culture. *Studies in Inclusive Education*, 28, 1-211.
- Holloway, S. (2001). The experience of higher education from the perspective of disabled students. *Disability & Society*, 16, 597-615. doi:10.1080/09687590120059568
- Hong, B. S. S. (2015). Qualitative analysis of the barriers college students with disabilities experience in higher education. *Journal of College Student Development*, 56, 209-226. doi:10.1353/csd.2015.0032
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research. A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kearney, A. (2011). Exclusion from and within school. Issues and solution. *Studies in Inclusive Education*, 14, 1-122.
- Kilpatrick, S., Johns, S., Barnes, R., Fischer, S., McLennan, D. & Magnussen, K. (2017). Exploring the

- retention and success of students with disability in Australian higher education. *International Journal of Inclusive Education*, 21, 747-762. doi:10.1080/13603116.2016.1251980
- Kolb, B. (2008). Involving, sharing, analyzing. Potential of the participatory photo interview. *Qualitative Social Research*, 9, 1-25. doi:10.17169/fqs-9.3.1155
- Koster, M., Nakken, H., Pijl, S. J. & van Houten, E. (2009). Being part of the peer group. A literature study focusing on the social dimension of inclusion in education. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 117-140. doi:10.1080/13603110701284680
- Kral, M. J. (2014). The relational motif in participatory qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 20, 144-150. doi:10.1177/1077800413510871
- Leyser, Y. & Greenberger, L. (2008). College students with disabilities in teacher education. Faculty attitudes and practices. *European Journal of Special Needs Education*, 23, 237-251. doi:10.1080/08856250802130442
- Lombardi, A. R., Murray, C., & Gerdes, H. (2012). Academic performance of first-generation college students with disabilities. *Journal of College Student Development*, 53(6), 811-826.
- Lyner-Cleophas, M., Swart, E., Chataika, T., & Bell, D. (2014). Increasing access into higher education. Insights from the 2011 African network on evidence-to-action on Disability Symposium – Education Commission. *African Journal of Disability*, 3, 1-3. doi:10.4102/ajod.v3i2.78
- Magnus, E. & Tøssebro, J. (2013). Negotiating individual accommodation in higher education. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16, 316–332. doi:http://doi.org/10.1080/15017419.2012.761156
- Markussen, E. (2004). Special education: does it help? A study of special education in Norwegian upper secondary schools. *European Journal of Special Needs Education*, 19, 33-48. doi:10.1080/0885625032000167133
- Maslow, A.H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396.
- McDougall, J., DeWit, D. J., King, G., Miller, L. T. & Killip, S. (2004). High school-aged youths' attitudes toward their peers with disabilities. The role of school and student interpersonal factors. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51, 287-313. doi:10.1080/1034912042000259242
- McKibben, W. B., & Silvia, P. J. (2016). Inattentive and socially desirable responding. Addressing subtle threats to validity in quantitative counseling research. *Counseling Outcome Research and Evaluation*, 7, 53-64. doi:10.1177/2150137815613135
- Meirsschaut, M., Monsecour, F. & Wilssens, M. (2013). *Klaar voor redelijke aanpassingen. Een leidraad*. Gent, Belgium: Arteveldehogeschool.
- Mullins, L., & Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28, 147-160. doi:10.1080/09687599.2012.752127

- Palibroda, B., Krieg, B., Murdock, L., & Havelock, J. (2009). *A practical guide to Photovoice. Sharing pictures, telling stories and changing communities*. Manitoba, Canada: The Prairie Women's Health Centre of Excellence.
- Peetsma, T., Vergeer, M., Roeleveld, J., & Karsten, S. (2001). Inclusion in education: comparing pupils' development in special and regular education. *Educational Review*, 53, 125-135.
doi:10.1080/00131910125044
- Petry, K. (2016). *Onderwijs aan kinderen en jongeren met specifieke noden* [PowerPoint slides]. Retrieved from <https://cygnus.cc.kuleuven.be>
- Potential (2017). *Kenniscentrum*. Retrieved from <http://www.kenniscentrumpotential.be/>
- Rosenbaum, P. L., Armstrong, R. W., King S. M. (1986). Children's attitudes toward disabled peers. A self-report measure. *Journal of Pediatric Psychology*, 11(4), 517-530.
- Ruijs, N. M., & Peetsma, T. T. D. (2009). Effects of inclusion on students with and without special educational needs reviewed. *Educational Research Review*, 4, 67-79.
doi:10.1016/j.edurev.2009.02.002
- Ryan, J. (2007). Learning disabilities in Australian universities. Hidden, ignored, and unwelcome. *Journal of Learning Disabilities*, 40(5), 436-442.
- Ryan, J. (2011). Access and participation in higher education of students with disabilities. Access to what? *The Australian Association for Research in Education*, 38, 73-93.
doi:10.1007/s13384-010-0002-8
- Savin-Baden, M., & Major, C. H. (2013). *Qualitative research. The essential guide to theory and practice*. London, United Kingdom: Routledge.
- SDL Steunpunt Diversiteit en Leren (2012). *Diversiteitspraktijken in het hoger onderwijs*. Retrieved From http://www.diversiteitenleren.be/sites/default/files/4Groeierend_aantal_students_met_funcatiebeperkingen_Cursief_0.pdf
- Sherlaw, W., & Hudebine, H. (2014). The United Nations Convention on the rights of persons with Disabilities. Opportunities and tensions within the social inclusion and participation of persons with disabilities. *European Journal of Disability Research*, 9, 9-21.
doi:10.1016/j.alter.2014.08.001
- Shevlin, M., Kenny, M., & Mcneela, E. (2004). Participation in higher education for students with Disabilities. An Irish perspective. *Disability & Society*, 19, 15-30,
doi:10.1080/0968759032000155604
- SIHO Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs (2017). *Ondersteuningsmodel inclusief hoger onderwijs. Van beleid naar praktijk*. Retrieved from <http://www.siho.be/sites/sites.arteveldehogeschool.be.siho/files/leidraadondersteuningsmodel.pdf>
- Soens, T. (2017, March 1). *Hoger onderwijs. Registratie kansengroepen*. Retrieved from

- <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1257861>
- Srivastava, M., de Boer, A. & Pijl, S.J. (2017). Preparing for the inclusive classroom. Changing teachers' attitudes and knowledge. *Teacher Development*, 21, 561-579.
doi:10.1080/13664530.2017.1279681
- Sutton-Brown, C. A. (2014). *Photovoice. A methodological guide, photography and culture*, 7, 169-185. doi:10.2752/175145214X13999922103165
- Tinklin, T., Riddell, S., & Wilson, A. (2004). Disabled students in higher education. Retrieved from <http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief032.pdf>
- UDLL (2017). *Universal Design for Learning. A Best Practice Guideline*. Ireland: AHEAD Educational Press.
- UNIA Interfederaal Gelijkekansencentrum (2016). *Met een handicap naar de school van je keuze. Redelijke aanpassingen*. Retrieved from https://www.unia.be/files/Documenten/Publicaties_docs/1182-UNIA_brochure_EcoleHandicap-NL-AS.pdf
- Van Avermaet, P., & Sierens, S. (2010). Diversiteit is de norm, er mee omgaan de uitdaging. Een referentiekader voor omgaan met diversiteit in het onderwijs. *Handboek beleidvoerend vermogen* (pp. 1-48). Brussels, Belgium: Politeia.
- van den Broek, A., Muskens, M., & Winkels, J. (2013). *Studeren met een functiebeperking 2012. De relatie tussen studievoortgang, studieuitval en het gebruik van voorzieningen. Eindmeting onderzoek 'Studeren met een functiebeperking'*. Nijmegen, Nederland: ResearchNed/ITS
- Van Gennep, A. T. (2000). *Emancipatie van de zwaksten in de samenleving. Over paradigma's van verstandelijke handicap*. Amsterdam, Nederland: Boom.
- Van Laere, A. (2016). *Het effect van een disability awareness program op de impliciete en expliciete attitudes van Vlaamse jongeren uit het eerste jaar van het secundair onderwijs* [Master's thesis]. Katholieke Universiteit Leuven, Faculteit Psychologie en Pedagogische wetenschappen, Belgium.
- Van Rompu, W. & Dekeyser, T. (2011). Dyslexiebeleid in Vlaanderen. In A. Geudens et al. (Eds.). *Jongvolwassenen met dyslexie. Diagnostiek en begeleiding in wetenschap en praktijk* (pp. 1-295). Leuven, Belgium: Acco.
- Vickerman, P., & Blundell, M. (2010). Hearing the voices of disabled students in higher education. *Disability & Society*, 25, 21-32, doi:10.1080/09687590903363290
- Vlaams Departement Onderwijs en Vorming (2009). *Studentenmonitor Vlaanderen. Socio-economische kenmerken van studenten in het hoger onderwijs*. Retrieved from <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsonderzoek/?nr=126>
- VLOR Vlaamse Onderwijsraad (1998). *Advies over inclusief onderwijs*. Retrieved from <http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/advies/AR07071998.pdf>

- VLOR Vlaamse Onderwijsraad (2017). *Handleiding voor het gebruik van de Vlorregistratieprocedure voor studenten met een functiebeperking*. Retrieved from http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/handleiding_voor_het_gebruik_van_de_vlor-registratieprocedure_voor_studentsen_met_een_functiebeperking_versie_2017_0.pdf
- Wang, C. C., & Burris M. A. (1997). Photovoice. Concept, methodology, and use for participatory Needs assessment. *Health Education & Behavior*, 24(3), 369-387.
- Wang, C. C., & Redwood-Jones, Y. A. (2001). Photovoice ethics. Perspectives from Flint Photovoice. *Health Education & Behavior*, 28(5), 560-572.
- Wang, C. C. (2006). Youth participation in Photovoice as a strategy for community change. *Journal of Community Practice*, 14, 147-161. doi:10.1300/J125v14n01_09
- WHO World Health Organization (2002). *Nederlandse vertaling van de 'International Classification Of Functioning, Disability and Health'*. Bilthoven, the Netherlands, WHO FIC Collaboration Centre.
- WHO World Health Organization (2013). *How to use the ICF. A practical manual for using the International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF)*. Geneva, Switzerland: WHO.
- World Conference on special needs education (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Retrieved from http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF

BIJLAGEN

Bijlage 1 – Informatiebrief participanten

KU LEUVEN

FACULTEIT PSYCHOLOGIE EN
PEDAGOGISCHE WETENSCHAPPEN



INFORMATIEBRIEF DEELNEMERS

Beste student,

Ben jij een student met een erkende functiebeperking in het hoger onderwijs? Kom je daarmee voor allerlei uitdagingen te staan? En vind jij ook dat dit mag opgenomen worden in wetenschappelijk onderzoek? Dan zijn wij op zoek naar jou!



Er is al heel wat onderzoek naar inclusief hoger onderwijs gedaan, maar het visualiseren van de beleving door studenten met een beperking zelf werd nog niet uitgevoerd. In het kader van mijn masterproef aan de KU Leuven wil ik **de stem van de student met de functiebeperking** m.b.t. **inclusief hoger onderwijs** onder de aandacht brengen.

Wat wordt verwacht van jou?

Je maakt in de maand december en/of januari enkele **foto's** binnen je eigen leefomgeving. Deze foto's brengen in beeld hoe jij het inclusief hoger onderwijs ervaart. Hoe tijdsintensief dit is, bepaal je zelf. Nadien bespreken we de foto's in een of meerdere **interviews**. De locatie van het overleg wordt bepaald in samenspraak met jou. Zo ontstaat een eindproduct waarbij 'succesfactoren en drempels in inclusief hoger onderwijs' in beeld gebracht worden. Dit eindproduct kan een tentoonstelling en/of boek omvatten. Jouw verhaal zal dus met de buitenwereld gedeeld worden, maar in overleg met jou bepalen we in welke mate je daarbij anoniem wenst te blijven.

Wat is nog belangrijk om te weten?

Deelname aan het onderzoek is **kosteloos**, brengt **geen risico's** mee voor jou, vindt plaats **op vrijwillige basis** en je kan je op elk ogenblik terugtrekken uit de studie zonder dat je hiervoor een reden moet opgeven. Als je deelneemt, wordt jou gevraagd een toestemmingsformulier te ondertekenen. Het doel van dit participatief project is de gelaagdheid en de complexiteit van inclusie-ervaringen aan bod te laten komen door studenten zelf aan het woord te laten over hun **ervaringen met inclusief hoger onderwijs**. Het eindproduct belicht de foto's en verhalen van de studenten.

Wie contacteer je?

Voor meer uitleg en/of bereidheid tot deelname aan het onderzoek, contacteer **vóór 1 december 2017** Stéphanie Vanderheeren via **stephanie.vanderheeren@student.kuleuven.be** of 0479 53 27 01. Mocht je opmerkingen hebben of onduidelijkheden ervaren, dan mag je dit steeds doorgeven. Ook als je tijdens de studie aanvullende informatie wenst, kan je contact opnemen met de onderzoekers.

Alvast heel erg bedankt voor je interesse en wij hopen op jouw deelname!

Stéphanie Vanderheeren, Elke Emmers en Prof. dr. Katja Petry

Bijlage 2 – Geïnformeerde toestemming

Geïnformeerde toestemming

Titel van het onderzoek: **Inclusief hoger onderwijs. Ik zie, ik zie wat jij niet ziet**

Naam + contactgegevens onderzoekers:

Supervisor: Katja Petry, katja.petry@kuleuven.be

Onderzoekers: Elke Emmers, elke.emmers@kuleuven.be
Stéphanie Vanderheeren,
stephanie.vanderheeren@student.kuleuven.be

Doel en methodologie van het onderzoek:

In voorgaand onderzoek werd inclusief hoger onderwijs reeds vaak bestudeerd via vragenlijsten en andere kwantitatieve methoden. Kwalitatieve methoden werden in dit onderzoeksdomein slechts weinig gebruikt. Tevens werd het perspectief van de student met een functiebeperking zelf nauwelijks in kaart gebracht. Om aan deze hiaten tegemoet te komen wordt in dit onderzoeksproject aan de slag gegaan met Arts-based methods, namelijk Photovoice. Dit is een kwalitatieve participatieve methode om via beeldmateriaal data te verzamelen. In co-creatie met studenten met een functiebeperking wordt er gekeken naar de ervaringen die zij elke dag opdoen in verband met inclusie. De hoofdonderzoeksvraag is: 'Welke succesfactoren en drempels ervaren studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs?' Het doel van dit participatief project is enerzijds de empowerment van studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs, en anderzijds de gelaagdheid en de complexiteit van inclusie-ervaringen aan bod laten komen door studenten met een functiebeperking zelf aan het woord te laten over hun ervaringen met inclusie.

Duur van het experiment:

1 december 2017 - 30 maart 2018

- Ik begrijp wat van mij **verwacht** wordt tijdens dit onderzoek.
- Ik weet dat ik zal deelnemen aan volgend **project**:
Het verzamelen van fotografisch beeldmateriaal en narratieven (opgenomen op dictafoon) in verband met mijn ervaringen rond inclusief hoger onderwijs.
- Ik weet dat er **risico's of ongemakken** kunnen verbonden zijn aan mijn deelname:
Het maken en bespreken van de gemaakte foto's vraagt een bepaalde mate van openheid en kwetsbaarheid. Zowel de supervisor (klinisch orthopedagoog) van het onderzoeksproject als de andere leden van het onderzoeksteam begeleiden de participanten bij het narratief onderschrijven van hun beeldmateriaal binnen een veilig klimaat van openheid en vertrouwen.
- Ikzelf of anderen kunnen **baat** hebben bij dit onderzoek hebben op volgende wijze:
Deze methode laat toe dat de deelnemers hun bezorgdheden en bedenkingen kunnen formuleren rond een specifiek onderwerp, en om verandering teweeg te brengen binnen de maatschappij/gemeenschap waar men deel van uitmaakt. Het biedt de deelnemers inzicht in hun zwaktes maar ook (en vooral) in hun sterktes en kansen.

Opgemaakt in tweevoud.

- Ik begrijp dat mijn deelname aan deze studie **vrijwillig** is. Ik heb het recht om mijn deelname op elk moment stop te zetten. Daarvoor hoef ik geen reden te geven en ik weet dat daaruit geen nadeel voor mij kan ontstaan.
- De **resultaten** van dit onderzoek kunnen gebruikt worden voor wetenschappelijke doeleinden en mogen gepubliceerd worden. Mijn naam wordt daarbij niet gepubliceerd; anonimiteit en de vertrouwelijkheid van de gegevens is in elk stadium van het onderzoek gewaarborgd.
- Ik wil graag **op de hoogte** gehouden worden van de resultaten van dit onderzoek. De onderzoeker mag mij hiervoor contacteren op het volgende e-mailadres:

- Voor **vragen** weet ik dat ik **na mijn deelname** terecht kan bij:
katja.petry@kuleuven.be of elke.emmers@kuleuven.be
- Voor eventuele klachten of andere bezorgdheden omtrent **ethische aspecten** van deze studie kan ik contact opnemen met de Sociaal-Maatschappelijke Ethische Commissie van KU Leuven: smec@kuleuven.be

Ik heb bovenstaande informatie gelezen en begrepen, en heb antwoord gekregen op al mijn vragen betreffende deze studie. Ik stem toe om deel te nemen.

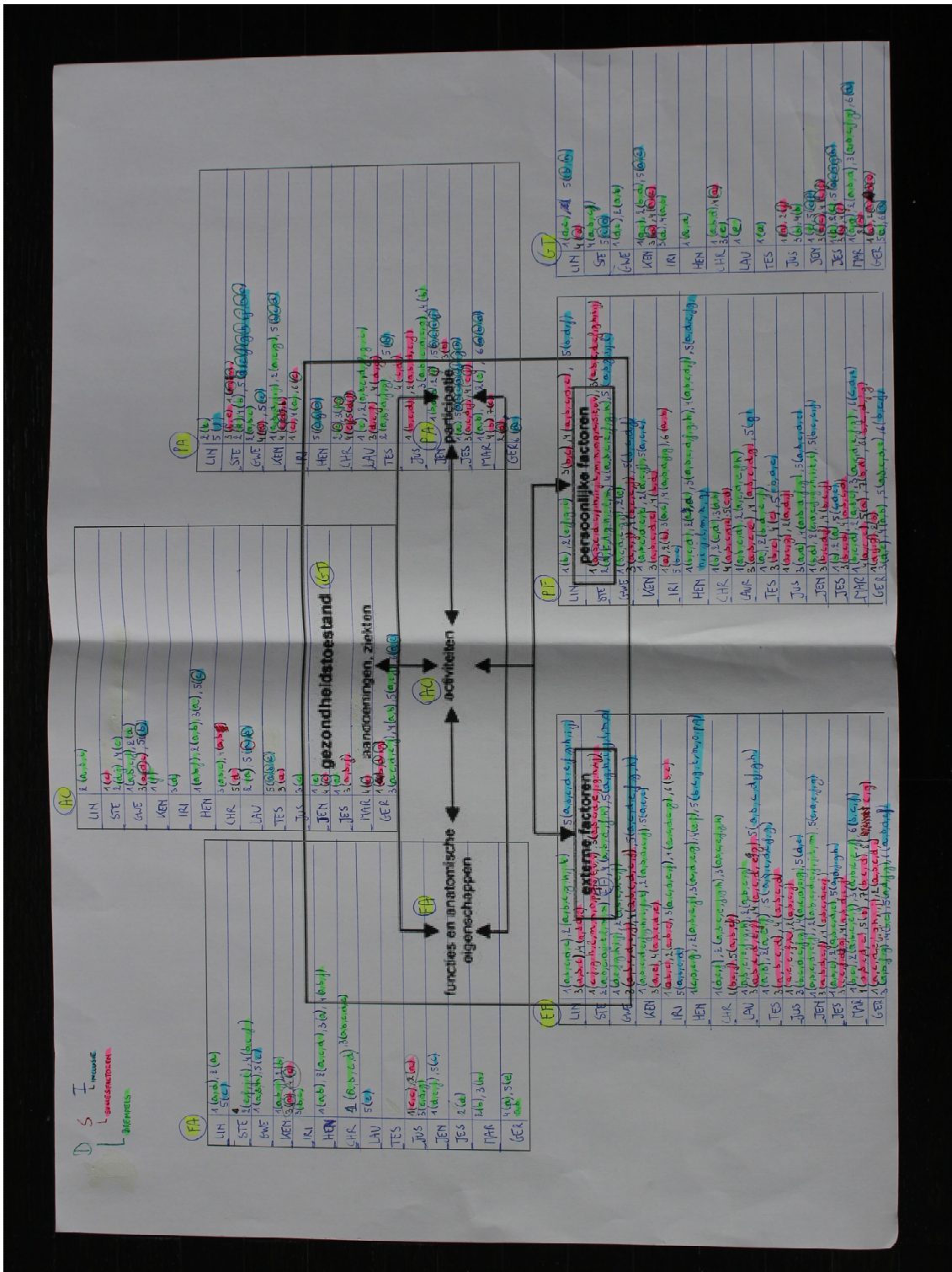
Datum: _____

Naam en handtekening proefpersoon

Naam en handtekening onderzoeker

Opgemaakt in tweevoud.

Bijlage 3 – Codeerschema



IK ZIE, IK ZIE WAT JIJ NIET ZIET

Beeldvorming rond inclusief hoger onderwijs



