

KU LEUVEN

FACULTEIT SOCIALE WETENSCHAPPEN
MASTER OF SCIENCE IN DE SOCIALE EN
CULTURELE ANTROPOLOGIE

**STUDEREN MET EEN
'FUNCTIEBEPERKING', OF
STUDEREN MET EEN
'HANDICAP'**

Onderzoek naar het profiel van studenten met
een functiebeperving in het Vlaamse hoger
onderwijs.

Promotor : Prof. Dr. P. DEVLIEGER
Assessor: M. VERSTICHELE
Verslaggever : Prof. Dr. P. HERMANS

MASTERPROEF
aangeboden tot het
verkrijgen van de graad
van Master of Science in
de Sociale en Culturele
Antropologie
door
Vincent BOULANGER

academiejaar 2012-2013

Dankwoord

Bij het voeren van een onderzoek en bij het schrijven van een thesis komt veel kijken. Er moeten akkoorden gemaakt worden voor het veldwerk, de onderzoeksopzet moet geoperationaliseerd worden, participanten moeten zich bereid verklaren mee te werken, ... Een meesterproef is bijgevolg ook het werk van velen. Daarom had ik graag de kans gegrepen enkele personen en organisaties te bedanken:

- Alle participanten die deelnamen aan dit onderzoek.
- De docenten die mij de toelating hebben gegeven de startbevraging af te nemen in hun les.
- Alle studenten die deze anonieme bevraging hebben ingevuld.
- GroepT, HOWEST, de KU Leuven, de UHasselt en de VUB om dit onderzoek binnen hun instelling te laten doorgaan.
- Het SIHO om deze thesis mee te ondersteunen.

Daarnaast verdienen de volgende personen mijn bijzondere dank voor de steun en hulp die ze doorheen het onderzoek hebben geboden:

Bie Nielandt

Bieke Spruyt

Debbi De Caluwe

Heidi Mertens

Joeri Van den Brande

Katrien De Munck

Katrien Hutsebaut

Katrien Mertens
Laurence Dhaene
Lieven Vernaeve
Melanie Hoeyberghs
Sara Drieghe

Tot slot wens ik zowel mijn promotor, prof. Patrick Devlieger, en de Assessor, Meggie Verstichele, te danken voor de goede begeleiding en het vertrouwen doorheen het onderzoek. Dit gaf me de mogelijkheid een vraag die me nauw aan het hart lag dieper te onderzoeken.



GROEP T

LEUVEN EDUCATION COLLEGE

universiteit
hasselt

howest
De Hogeschool West-Vlaanderen
Lid van de Associatie Universiteit Gent

SIHO
STEUNPUNT INCLUSIEF HOGER ONDERWIJS

KATHOLIEKE UNIVERSITEIT
LEUVEN

Inhoudstafel

1. Inleiding	5
2. Methodologie	
a. Afbakening onderwerp.....	6
b. Theoretische concepten & begrippen	10
c. Procedure	17
d. De participanten.....	25
3. Bevindingen	
a. Studenten met een functiebeperking	
i. Aantal studenten met een functiebeperking.....	30
ii. Onderverdeling per type functiebeperking.....	35
iii. Geregistreerd versus Verdoken	37
iv. Profiel	44
v. Studie	47
b. Studenten met een drempel	
i. ‘Drempels’?	50
ii. Profiel	58
c. Sociale netwerken	64
4. Conclusie	
a. Implicaties.....	75
b. Beleidsaanbevelingen	78
c. Suggesties voor verder onderzoek	82
5. Bibliografie	84

1. Inleiding

Anthropology is the most humanistic of the sciences, and the most scientific of the humanities. –Alfred L. Kroeber

Het doel van deze masterproef was te komen tot een ruim portret van de studenten met een functiebeperking in het Vlaamse hoger onderwijs. Niet dat eerdere onderzoeken ontoereikend of irrelevant zijn, maar meestal worden er enkele facetten uitgelicht en nader onderzocht: de functiebeperking zelf, de onderwijsfaciliteiten, het studierendement, achtergrond, ... maar ondanks die doelgerichte aanpak spreken we altijd over ‘de student met een functiebeperking’ en voert men beleid rond studenten met een functiebeperking. Deze groep studenten, voor zo ver ze homogeen is, wordt dan al vaak in zijn totaliteit onderscheiden van de groep ‘gewone’ studenten zonder functiebeperking. De vraag of hun ‘handicap’ zich vertaalt in een ‘handicapsituatie’ wordt in het midden gelaten. Het is bijvoorbeeld niet ondenkbaar dat een student met een chronische aandoening op onderwijsvlak geen significante hinder ondervindt. Anderzijds kan een student die onvoldoende studievaardigheden opbouwde in het secundair onderwijs, meer hinder ondervinden en meer baat hebben bij bepaalde inclusieve onderwijsmaatregelen dan de eerder genoemde student met een chronische aandoening. Deze masterproef zal proberen het profiel of de profielen van studenten met een functiebeperking scherp te stellen en te kaderen binnen het Vlaamse

hoger onderwijs en op zoek gaan naar ‘handicapsituaties’. Om dit mogelijk te maken is er veldwerk gebeurd bij meerdere onderwijsinstellingen in Vlaanderen en werd gebruik gemaakt van zowel kwalitatieve als kwantitatieve onderzoeksmethoden. Het was een proces bestaande uit meerdere stappen waarbij de student met een functiebeperking en zijn situatie gedeconstrueerd werd tot enkele basispunten, waarna door een constant proces van onderzoek en evaluatie hun wereld opnieuw opgebouwd werd. Dit onderzoek is dan ook niet “af”, maar kan wel een kader bieden omtrent deze materie aan personen die werken in het hoger onderwijs. Daarnaast reikt het enkele vaststellingen aan waar verder onderzoek tot aanbeveling zou strekken.

2. Methodologie

a. Afbakening onderwerp

Het is niet ongewoon voor antropologen om via veldwerk te trachten een groep in kaart te brengen. In dit geval betreft het de groep studenten met een functiebeperking. Tijdens hun studie zijn ze deel van het hoger onderwijslandschap, van een bepaalde onderwijsinstelling, en ongeacht hun persoonlijke ambities wordt verwacht dat ze vorderingen maken in hun studieloopbaan. Liefst even snel als andere studenten. Vandaar de nadruk op ‘studeren’ en ‘succesvol studeren’ bij het zoeken naar het profiel van de studenten

met een functiebeperking. Deze studenten hebben recht op redelijke aanpassingen¹ die hun handicapsituatie evenredig trachten te compenseren zodat ze een gelijke kans op succes hebben in vergelijking met andere studenten, en moeten bijgevolg over dezelfde meet heen lopen.

Maar hoe gelijk of verschillend zijn ze van andere studenten? Hebben ze dezelfde vooropleiding gehad als andere studenten? Zo niet, waarom is die verschillend? Welke factoren speelden mee bij hun studie- en instellingskeuze? Wijken die af van de motivaties van andere studenten? Zijn ze gestigmatiseerd geweest omwille van hun functiebeperking en beïnvloed dit hun studie en sociaal leven? Geeft hun functiebeperking hun een bijzondere ervaring van het leven op hun campus en een andere beleving van het onderwijsgebeuren? Zo ja, waar situeert deze zich?

Om deze vragen correct te kunnen beantwoorden moet er niet enkel naar de antwoorden van de studenten met een functiebeperking op deze vragen –in hoeverre ze homogeen zijn- gekeken worden. Deze antwoorden dienen te worden vergeleken met die van andere

¹ Redelijke aanpassingen zijn individuele maatregelen die het onderwijsgebeuren of de examens even toegankelijk maken voor de student met (gediagnosticeerde) functiebeperking als voor zijn medestudenten. In de praktijk zijn extra tijd op een examen, flexibiliteit in het examenschema en wijziging van examenvorm vaak voorkomend. Voor onderwijsfaciliteiten kan het gaan over een bijzondere zitplaats in een aula voor studenten met ASS of studenten met pleinvrees, of over het gebruik van voorleessoftware in de les. Redelijke aanpassingen zijn bij wet verplicht door het “Decreet houdende een kader voor een Vlaamse gelijke kansen- en gelijke behandelingsbeleid” van 10 juli 2008.

studenten, in het bijzonder met de studenten die geen functiebeperking hebben maar aangeven andere moeilijkheden te ondervinden die hun studievoortgang potentieel hypothekeren.

Daarnaast wil deze thesis ook veel aandacht besteden aan het vraagstuk van de registratie: of een student ervoor kiest zich te ‘outen’ t.a.v. zijn onderwijsinstelling of niet. In het laatste geval verzaakt hij ook aan het recht op ondersteuning hetgeen het studieverloop in kaart brengen bijzonder interessant maakt. Het effect van deze redelijke aanpassingen kan dan achterhaald worden door dit te vergelijken met een zeer gelijkaardige groep studenten die er geen gebruik van maakt. Eerder onderzoek² in Vlaanderen gaf aan dat die verdoken groep studenten met een functiebeperking vrij groot is. Inzicht in hun motieven om verdoken te blijven ondanks de motivator van redelijke aanpassingen, kan extra inzicht geven in de studieloopbaan van de studenten met een functiebeperking.

Tot slot wil dit onderzoek rekening houden met het gegeven dat iedere hogere onderwijsinstelling uniek is en er sprake is van een lokale cultuur. Daarom zou het niet zinvol zijn bovenstaande onderzoekskader enkel uit te voeren bij één instelling of in één studentenstad. Bijgevolg heeft deze thesis zich niet beperkt tot één locatie daar die lokale eigenheden enkel gedetecteerd kunnen worden

² Drieghe, S. & Vernaeve L. pp.17-18. Zij vermeldden dat het aantal geregistreerde studenten met een functiebeperking veel lager ligt dan in de ons omringende landen waarvoor gegevens beschikbaar zijn, en dat het zeer makkelijk was om participanten met een verdoken (niet-geregistreerde) functiebeperking te vinden. Dat laatste was in dit onderzoek eveneens opvallend.

als ze naast bevindingen van een andere site gelegd kunnen worden. Nadien kunnen ze uitgeschakeld worden en is er veel minder risico op een besmetting van de bevindingen door deze lokale cultuur. Uit de analyse van deze lokale specificiteiten kunnen ook interessante beleidsaanbevelingen en best practices gedistilleerd worden, wat eveneens een secundair objectief van deze thesis is.

Uiteindelijk is dit een onderzoek met een duidelijk objectief, waar weinig precedentes voor bestaan. Er gebeurt veel onderzoek naar bepaalde types functiebeperkingen, naar ondersteuning van studenten en naar de perspectieven van stakeholders in het proces. Echter, zeer weinig wetenschappelijke literatuur komt in de buurt van het vogelperspectief dat deze thesis wil bieden. In Vlaanderen is er maar één precedent: het onderzoek van Sara Drieghe en Lieven Vernaeve, die vijf jaar geleden in de studentenpopulatie aan de Hogeschool Gent ook op zoek gingen naar studenten met een functiebeperking. Zij maakten een verhaal op basis van de interviews die ze hadden. Deze thesis kiest ervoor ook een verhaal te brengen, maar van een groep studenten. Het vertrekt van een symbolisch leeg blad en bouwt het verhaal op met aan de ene kant cijfers en kwantitatieve gegevens, en anderzijds met interviews met participanten. Bepaalde facetten kunnen ook naast andere literatuur gelegd worden. Bij elke fase van het onderzoek wordt het wit blad gekleurerd, gedetailleerder, tot het uiteindelijk een portret is van het Vlaamse hoger onderwijs en handicap.

b. Theoretische concepten & begrippen

Handicap of functiebeperking?

Hoewel deze termen inhoudelijk niet zo veel van elkaar verschillen, worden ze in de thesis gebruikt om twee verschillende analyses te maken, waarvan één aansluit bij het sociale model van handicap, de andere eerder bij het medisch model. Hieronder de betekenis die de termen in het kader van deze thesis krijgen:

- Met ‘handicap’ wordt in deze thesis verwezen naar het handicapcreatiemodel³ van Patrick Fougeyrollas’ sociale model van handicap. Het model waarbij een samenleving, door de manier waarop ze zichzelf organiseert, bepaalde mensen uitsluit om volwaardig deel te nemen. Een persoon met een handicap zijn, is in deze context ‘anders’ zijn t.a.v. het merendeel van de samenleving, en ze ervaren dat ‘anders’-zijn ook als een verschil. Dit staat los van eventuele andere gedragskenmerken van de persoon in kwestie, maar na verloop van tijd kan het constant ervaren van een drempel t.a.v. de anderen, samen met hun reactie daarop, de persoonlijkheid ook (op subtiele wijze) beïnvloeden. Persoonlijkheid en de ondervonden drempel culminereren in elk

³ Vertaald van ‘Handicap creation process’ (Fougeyrollas, 1995)

geval in een handicapsituatie, met een impact op sociale participatie.⁴

De diagnose is in dit geval ondergeschikt aan de identiteit. Een student met ernstige concentratiestoornissen kan zich in het onderwijs meer ‘gehandicapt’ voelen dan een student met astma. In deze thesis wordt handicap dan ook gebruikt om enerzijds identiteit en sociale processen, zoals bv. stigma, aan te duiden. Anderzijds voor het beschrijven van een handicapsituatie, waarin een student, ongeacht zijn diagnose, significante hinder ondervindt.

- Met een functiebeperking wordt een objectief vastgestelde en in Vlaanderen erkende aandoening bedoeld. Het referentiekader en de onderverdelingen per types functiebeperking wordt geleend uit de ‘Handleiding registratie van kansengroepen’, van de Vlaamse onderwijsraad.⁵ In de thesis wordt bij het gebruik van het woord ‘functiebeperking’ of een specifieke functiebeperking steeds de inhoud van de diagnose bedoeld. Wanneer er wordt verwezen naar de groep studenten met een functiebeperking, zijn dit studenten die voldoen aan de voorwaarden om als dusdanig geregistreerd te

⁴ Fougeyrollas (1995), p.151.

⁵ <http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/advies/rho-end001-0809.pdf> p.8.

zijn. Het is, in de context van deze thesis⁶, en in tegenstelling tot de term ‘handicap’, een gesloten begrip.

Stigma

Voor stigma wordt gebruik gemaakt van de klassieke analyse van Erving Goffman: er is sprake van stigma wanneer een groep, in dit geval de personen met een handicap, door anderen als groep met afwijkende kenmerken beschouwd worden, en stereotyperingen daarover hun intrede doen. Dit concept wordt ook verbonden aan het schismogenese-proces beschreven door de antropoloog Gregory Bateson. Schismogenese is een proces waarbij er binnen een groep of een samenleving, verschillen opgezocht worden en personen bijgevolg a.d.h.v. die kenmerken in een groep geplaatst worden. De relatie tussen deze groepen hoeft niet ongelijk te zijn, maar de verschillen bepalen voor een deel de relaties tussen personen.⁷ De keuze om beide verwante concepten bij elkaar te plaatsen is een gevolg van de brede definitie van het begrip ‘handicap’ in deze thesis, en geeft meer ruimte om de verhoudingen tussen de studenten of groepen studenten te beschrijven. Er wordt ook dieper ingegaan op de oorzaken van eventueel stigma.

⁶ Het is eveneens verdedigbaar te argumenteren dat ‘functiebeperking’ net een inclusiever en moderner begrip is dan ‘handicap’, waarmee men dan verwijst naar de terminologie van de jaren '70. Hoewel dit een correcte analyse is, kijkt deze thesis zoals beschreven naar het proces van de diagnostiek, niet naar de historische dimensie.

⁷ Thomassen, p.200.

Tegenover stigma dient het woord ‘inclusie’ geplaatst te worden, of binnen de context van het onderzoek, het streven naar inclusief hoger onderwijs. Via Universal Design for Learning (UDL) –technieken kan het onderwijs voor meer studenten toegankelijk worden. Het clichévoorbeeld van bepaalde kleurenschema’s in powerpoints maken redelijke aanpassingen voor kleurenblindheid overbodig, en nemen bijgevolg ook het verschil weg dat mogelijks leidde tot stigma.

Weerbaarheid & Matteüseffecten⁸

Zoals het handicapcreatiemodel van Fougeyrollas aangeeft, is een handicapsituatie het gevolg van een complexe interactie tussen de persoon, de beperking, en de omgeving. Voor zowel de persoon als de omgeving is weerbaarheid een cruciale succesfactor. Het is de mate waarin iemand ofwel vanuit eigen ervaring, wilskracht, kennis of via zijn netwerk in staat is een antwoord te formuleren in situaties waarin hij een beperking ondervindt. Weerbaarheid wordt vaak verbonden aan het werk van de Franse socioloog Pierre Bourdieu, die in ‘La Distinction’ de verschillende vormen van sociaal en cultureel kapitaal beschreef die maken dat iemand succesvol is in een bepaalde groep of een bepaalde omgeving. Voor dit onderzoek bevinden de studenten zich in het hoger onderwijslandschap, een deel van de maatschappij met haar eigen hiërarchie: student –assistent – lector – professor – departementshoofd, ... alsook eigen structuren en eigen regels. Denk aan het onderwijs- en examenreglement, de organigrammen,

⁸ <http://nl.wikipedia.org/wiki/Matte%C3%BCseffect>

studietrajecten, ... Daarnaast zijn er ook subtielere bijzonderheden in deze mini-samenleving zoals het taalgebruik, doorgaans iets formeler dan in het leerplichtonderwijs, of de afkortingen van auditoria, examenartikels, enz...

De weerbaarheid van een student bepaald bijgevolg de mate waarin hij in staat is om zich aan te passen aan dit hoger onderwijssysteem en binnen dat systeem de optimale keuzes te maken voor zichzelf. Het is zowel de bedoeling te toetsen hoe weerbaar studenten met een functiebeperking zijn in het Vlaamse hoger onderwijs, als hoe zij dat kapitaal hebben opgebouwd en hoe ze het blijven verwerven.

Vanuit het beleidsperspectief is weerbaarheid vooral belangrijk omwille van het risico op Matteüseffecten. Een Matteüseffect verwijst naar een zin uit het Matteüsevangelie 25:29 'Want wie heeft zal nog meer krijgen, en wel in overvloed, maar wie niets heeft, hem zal zelfs wat hij heeft nog worden ontnomen.', die in 1968 door Robert K. Merton werd gebruikt om een subjectieve bias te duiden in het toekennen van verdienste op basis van de bekendheid van de persoon die de verdienste leverde. In de meer Vlaamse context beschreef Herman Deleeck in de jaren '70 hoe voornamelijk de middenklasse profiteerde van de sociale voordelen die door de overheid werden gegeven en van de publieke dienstverlening, omwille van hun grotere affiniteit met het systeem en de regels. De meest kwetsbare mensen in de samenleving ontbrak het vaak aan de wetenschap welke mogelijkheden bestonden, of aan de know-how om er gebruik van te maken. Deze analyse sluit naadloos aan bij het sociaal kapitaal.

Wanneer we kijken naar de studenten met een functiebeperking of andere doelgroepen van het gelijke kansenbeleid in het hoger onderwijs, dienen we te toetsen of de ondersteuning voldoende laagdrempelig en toegankelijk is. Ofwel of de studenten voldoende weerbaar zijn om hun weg te vinden naar het ondersteuningsaanbod, en daarbinnen de juiste keuze kunnen maken.

Tot slot dienen aan deze twee begrippen nog de concepten van ‘ableism’ en ‘resistance’ gekoppeld te worden, daar zij de kwetsbaarheid van personen met een functiebeperking goed duiden: ‘Resistance’ of ‘weerstand’ is zeer letterlijk de som van bijzondere drempels die een persoon met een functiebeperking dient te overwinnen om een gelijke behandeling te krijgen. Vaak bedoelt men hier echter geen materiële drempels mee, maar de drempels bij de medemens, in de geest van het incorrecte beeld dat zij hebben rond de functiebeperking. In het hoger onderwijs kan het gaan om een docent die niet gelooft in de evenwichtigheid van redelijke aanpassingen of in de capaciteiten van een student met een functiebeperking, en die via de keuzes die hij gaat maken als het gevolg van die overtuiging, extra drempels zal genereren voor de student. ‘Ableism’⁹ is het antwoord vanuit de gemeenschap van personen met een functiebeperking op deze weerstand: het uitdagen van mogelijke vooroordelen, stereotypen en zich assertief opstellen en

⁹ ‘Ableism’ kan worden vertaald als ‘validisme’, dit dekt echter niet dezelfde lading als de Engelse term, bijgevolg wordt de vertaling weerhouden.

de eigen kansen afdwingen. Dit veronderstelt een hoge mate van weerbaarheid bij de persoon met een functiebeperking.

Faciliteiten & Ondersteuning

Met ‘faciliteiten’ worden alle ondersteuningsmaatregelen bedoeld die een hoger onderwijsinstelling aanbiedt aan geregistreerde studenten met een functiebeperking of andere erkende doelgroepen: zowel redelijke aanpassingen op het gebied van onderwijs en examens, als bijzondere (individuele) begeleiding. Dit staat tegenover ‘ondersteuning’ wat het zorgend kader betreft waar iedere student theoretisch aanspraak op kan maken. Dit kan studieadvies zijn, leren-studeren trainingen of de aanwezigheid van een ombudspersoon binnen de opleiding. In het kader van het onderzoek wordt er ook nagegaan wat de rol van deze objecten is via de Actor Network Theory (ANT) van Callon en Latour. De Actor Network Theory veronderstelt dat de objecten rondom ons, ons leven beïnvloeden, daar ze facilitators zijn: ze maken handelingen of processen mogelijk maar zodoende sturen ze ook de richting waarin onze geest denkt. Een e-mail schrijven wordt bijvoorbeeld automatisch gekoppeld aan de instrumenten die dit schrijven mogelijk maken. Studenten met een functiebeperking of studenten die andere drempels ondervinden, voelen zich gehinderd ten aanzien van hun medestudenten. Een analyse maken van de objecten die zij gebruiken ter remediëring van dit verschil kan waardevol zijn. Tevens kan er een verhaal gemaakt worden van meer alledaagse objecten of gebruikswijzen die buiten alle

formele ondersteuningskaders vallen, doch het voor de student ook mogelijk maken volwaardig aan iets deel te nemen. Een profiel maken van de studenten met een handicap in het hoger onderwijs is daarom niet alleen het verhaal in kaart brengen van de student, de omgeving en de achtergrond, maar ook van de objecten rondom hem. De Actor Network Theory veronderstelt dat deze objecten ‘agency’ hebben, wat o.a. door Tim Ingold gecontesteerd wordt¹⁰, maar binnen de context van handicap hebben ze op zijn minst een sturende functie.

c. Procedure

Binnen de onderzoeksdaden voor deze thesis zit een vast patroon: elke fase begon met een korte anonieme en vrijblijvende bevraging bij alle aanwezige studenten in een aula. De studenten kregen voorafgaand altijd uitleg over de opzet van het onderzoek en toelichting bij de vragen. Er werd gewerkt met informed consent. Hierop werden de gegevens verwerkt, potentiële participanten werden aangeschreven. Het proces werd enkele keren herhaald tot er een redelijk aantal participanten bereikt was, waarna de interviews plaatsvonden. Hierop werd al het materiaal verwerkt en werden de bevindingen geëvalueerd. Op basis van die conclusies werd de initiële bevraging verfijnd en werden toekomstige interviews gericht. In totaal waren er vier fasen met telkens een bijhorende bevraging. Elke fase duurde ongeveer 2

¹⁰ Ingold (2008).

maanden. De eerste fase van het onderzoek met de eerste bevraging liep van eind september 2012 tot midden november 2012. De tweede fase liep van midden november 2012 tot eind december 2012. De derde fase liep van februari 2013 tot eind maart 2013 en de ongeplande vierde fase van april 2013 tot eind mei 2013. Hieronder volgt een toelichting bij elk van deze fases. In elke aula werd het aantal aanwezige studenten door de onderzoeker geteld, zodat dit naast het aantal ontvangen ingevulde vragenlijsten gelegd kon worden. Bij geen enkele bevraging vulde minder dan 90% van de aanwezige studenten de vragenlijst in. Bij 13 van de 17 opnames werd de bevraging zelfs door alle aanwezige studenten ingevuld. Bijzondere dank hiervoor gaat naar de docenten en professoren in de betrokken aula's die eveneens alles in het werk stelden om de studenten aan te moedigen en om meehielpen de deontologie van het onderzoek correct te kaderen.

Fase 1

De eerste fase was de start van het onderzoek en was bijgevolg experimenteel. De korte bevraging die uiteindelijk in enkele aula's zou belanden is gemaakt in samenspraak met de deelnemende hoger onderwijsinstellingen. Omwille van praktische redenen werd het aantal vragen tot een minimum beperkt zodat de studenten ze op 1-2 minuten konden invullen. In vergelijking met de latere versies van de bevraging was er enorm veel uitleg op het blad zelf voorzien, aangezien het niet duidelijk was in welke mate studenten de gebruikte

woorden zoals ‘functiebeperking’ konden duiden. Er werden vier vragen weerhouden:

- Heb je een functiebeperking? –studenten kregen daaronder een tabel met alle types van functiebeperking in een tabel, samen met een vakje ‘Nee’, en konden aanvinken wat op hun van toepassing was. Alle cijfers rond functiebeperking in deze thesis zijn bijgevolg afhankelijk van anonieme zelfrapportering. Dit kan ze minder representatief doen lijken dan wanneer ze door een bevoegd psychiater of pedagoog worden vastgesteld. Echter, om de verdoken groep studenten met een functiebeperking een kans te bieden zich anoniem te ‘outen’ was er geen alternatief. Daarnaast moet opgemerkt worden dat alle personen die de bevraging invulden redelijk goed op de hoogte waren van wat een functiebeperking was. Wanneer het antwoord in de bevraging onduidelijk was, werden ze niet in aanmerking genomen in de cijfers. Anderzijds was er ook geen enkele participant of potentiële participant die aangaf te hebben gelogen of te hebben overdreven in de antwoorden. Er zijn daarom niet onmiddellijk ernstige redenen om te twijfelen aan de validiteit van de gegevens verworven op basis van deze vraag. Het enige wat ontbrak was de optie om het soort functiebeperking te verduidelijken¹¹, doch 54 van de 83 studenten die een functiebeperking aangaven deden dit spontaan. Van de

¹¹ Bv. ‘Leerstoornis: dyslexie’

overige 29 waren er nog 10 die geregistreerd waren en faciliteiten kregen, wat de representativiteit ook niet ernstig in het gedrang leek te brengen. Deze lacune werd vanaf versie twee rechtgezet.

- Ondervind je, in vergelijking met je medestudenten, bepaalde andere drempels binnen je opleiding? –Dit was een open vraag die peilde naar andere mogelijke hindernissen die studenten ondervonden en niet erkend waren als functiebeperking. De studenten konden ‘Ja’ of ‘Neen’ omcirkelen. Indien ze positief antwoordden, werd gevraagd de situatie te beschrijven in twee lijnen.
- Indien je op vraag 1 of 2 positief antwoordde, is je hoger onderwijsinstelling op de hoogte van je situatie? –Er werd aan de studenten met andere woorden gevraagd of ze zich, indien ze tot een doelgroep van de hoger onderwijsinstelling behoorden, zich hadden geregistreerd bij de instelling. Er werd bij de instelling op voorhand bevraagd welke doelgroepen zij registreerden en hoe dat registratie-proces verliep, zodat dezelfde termen gebruikt werden in de bevraging en er bijgevolg geen verwarring ontstond. Studenten konden ‘Ja’ of ‘Neen’ omcirkelen.
- Ben je eventueel bereid deel om te nemen aan dit onderzoek als participant? –Daaronder werd de belangrijkste informatie opgesomd, zoals maximale tijdsinvestering langs de kant van de student. Door positief te antwoorden gaven studenten enkel

toestemming een e-mail te ontvangen met alle informatie en de vraag om deel te nemen. Het was nog steeds vrijblijvend op dat punt.

Van de 1266 studenten die in totaal een bevraging invulden, waren er 583 die deze eerste versie van de bevraging invulden.

Fase 2

Enerzijds omdat het aantal verwachte participanten lager was dan ingeschat, maar anderzijds omdat er minder onduidelijkheid was dan gevreesd en er synergieën waren in de verhalen van de toenmalige participanten, werd de tweede versie van de bevraging uitgebreider. De uitleg op het vragenblad werd ingekort vanwege het vermoeden dat het demotiverend werkte bij sommige studenten. Er werd als gevolg daarvan meer aandacht besteed om die uitleg kort en bondig te geven tijdens de bevraging, vaak via een korte powerpoint die op het scherm in de aula geprojecteerd werd.

- Vraag 1 & vraag 2 rond functiebeperking en drempels bleven behouden en verduidelijkt. Hier kwamen geen elementen uit die de data vergaard uit vragenlijst 1 in het gedrang bracht. Er werden daaronder wel twee andere vragen toegevoegd¹²:

¹² Dit omwille van de interviews met de eerste participanten: oorspronkelijk leek het erop dat zoiets te moeilijk was om in één of enkele standaardvragen te gieten. Alle participanten waren echter in staat om zeer kort uit te leggen waar hun hindernissen zich situeerden en welke trucjes ze hadden om dat te compenseren. Vandaar de keuze deze vragen op te nemen.

- Aan de studenten die op minstens één van bovenstaande vragen positief antwoordden, werd gevraagd te verduidelijken tot welke concrete hinder hun situatie leidt binnen het hoger onderwijs.
- Aan dezelfde groep studenten werd gevraagd indien ze beschikten over goede manieren om zelf met die drempels om te gaan, die kort toe te lichten.
- Vraag 3 met betrekking tot de registratie bij de instelling bleef eveneens behouden.
 - Deze keer werd zowel aan studenten die ervoor kozen zich te registreren en diegenen die ervoor kozen verdoken te blijven gevraagd waarom ze die keuze gemaakt hadden.¹³
- De vraag naar de bereidheid te participeren werd eveneens behouden, doch de uitleg werd vereenvoudigd en de geschatte maximale tijdsinvestering werd drastisch verlaagd van 6 uur naar 3 uur tijdens het academiejaar.

276 van de 1266 bevroegde studenten vulden versie 2 van de bevraging in.

¹³ De motieven voor al dan niet te registreren waren al bijzonder goed in kaart gebracht door het onderzoek van Drieghe & Vernaev, maar het leek interessant dit opnieuw te bevragen en te koppelen aan type functiebeperking.

Fase 3

De derde fase van het onderzoek maakte gebruik van een bijna identieke vragenlijst als in de tweede fase. Het belangrijkste verschil was dat de vragenlijsten vanaf nu genummerd waren, in een poging ze in volgorde uit te delen zodat kon achterhaald worden waar de student zich in de aula bevond. Met 750 studenten die de bevraging in totaal al hadden ingevuld waren er zeer zichtbare trends rond het type functiebeperking, de drempels en de registratie. De focus kwam vanaf nu meer te liggen op de sociale aspecten. Pas bij de derde bevraging wierp het systeem van de nummering zijn vruchten af, wat leidde tot een kaart van de aula, die uitvoerig bij de bevindingen toegelicht zal worden.¹⁴ 330 van de 1266 studenten werden zo bevroegd.

Fase 4

Deze herwerking van de onderzoeksopzet was oorspronkelijk niet gepland. De laatste maanden van het academiejaar hadden uitsluitend kwalitatief onderzoek moeten worden, maar het uiteindelijke succes van de derde fase en het onderzoek naar sociale netwerken bij de doelgroep van het onderzoek, verantwoordde enkele extra onderzoeksdaten. Het vragenblad werd volledig herwerkt om de doelgroep van het onderzoek te kunnen screenen op andere socio-

¹⁴ De eerste en tweede poging mislukten omdat de auditoria gesloten waren tot 5 minuten voor de bevraging. Dit maakte het onmogelijk de vragenlijsten in volgorde te verspreiden bij de studenten.

economische kenmerken¹⁵ en er werd een tweede aula-specifiek vragenblad toegevoegd.

- De eerste twee vragen rond functiebeperking en mogelijke drempels werden behouden, doch de tabel met de types functiebeperkingen werd geschrapt en enkel de lijn om het antwoord toe te lichten werd behouden.
- De vraag over de beschrijving van de ondervonden hindernissen werd geschrapt, de vraag hoe de student omging met de hindernissen bleef wel behouden, net zoals de vraag of de onderwijsinstelling in kennis was gesteld van de situatie van de student.
- Er werden enkele vragen toegevoegd om te peilen naar andere socio-economische kenmerken:
 - Het hoogst behaalde diploma van de ouders.
 - Geboorteland van de ouders.
 - De richting die de student gevolgd had in het laatste jaar secundair onderwijs.
- De studenten werd gevraagd hun gemiddelde examenresultaat doorheen de opleiding te schatten in procenten. Daarnaast werd er gevraagd of ze ooit vakken hadden heropgenomen na niet te zijn geslaagd in een academiejaar en meer specifiek naar het aantal vakken. Tot slot werd er ook gevraagd of ze

¹⁵ Gebaseerd op het VLOR advies registratie. De andere doelgroepen waarnaar gepeild werd waren ‘niet traditionele vooropleiding’, ‘studenten uit een kortgeschoold milieu’, en ‘allochtone studenten’.

een eerdere hoger onderwijs-opleiding hadden aangevat en hoe lang ze die hadden gevolgd.

- Op het tweede blad van de bevraging kregen de studenten een lijst met voornamen¹⁶ van hun medestudenten en de vraag aan te duiden wie van deze personen zij ‘kenden’, met welke personen zij ‘bevriend’ waren en met welke personen zij ‘goed bevriend’ waren. De lijst van studenten werd vooraf opgevraagd bij de instellingen en de verantwoordelijke docenten werden geïnformeerd alvorens zij toestemming gaven voor deze onderzoeksdaad. De studenten werden eveneens geïnformeerd hoe deze gegevens gebruikt zouden worden en kregen de garantie dat hun privacy niet zou geschonden worden.¹⁷

d. De participanten

De participanten voor dit onderzoek zijn op toevallige basis gevonden. Bij de korte bevraging in een aula kreeg iedere student zoals hierboven beschreven de vraag of ze interesse hadden om verder deel te nemen aan dit onderzoek. Als ze op deze vraag positief

¹⁶ In het geval dat meerdere studenten dezelfde voornaam hadden, werden de eerste letters van de achternaam gegeven tot er een verschil was. Bv. ‘Jan Jansen’ werd ‘Jan J.’ en ‘Jan Peeters’ ‘Jan P.’

¹⁷ De vragenlijst was zoals in fase 3 genummerd, waardoor voor de rapportering de nummers gebruikt konden worden.

antwoordden¹⁸, kregen deze studenten een e-mail met de uitgebreide onderzoeksopzet samen met een digitaal consent form en de vraag om deel te nemen. Indien ze hierop positief reageerden werd er een ontmoeting geregeld. In totaal waren er 21 participanten, waarvan er 10 het hele traject hebben doorlopen.¹⁹ De anderen hebben in de loop van het jaar hun deelname stopgezet. Dit had echter geen significante impact op het onderzoek: het belangrijkste deel voor de participanten was het eerste gesprek, waarbij hun “profiel” in kaart werd gebracht en de belangrijkste vragen in het kader van het onderzoeksthema werden gesteld. De latere bevragingen hadden tot doel dit beeld te verfijnen en latere bevindingen ook te toetsen bij participanten uit eerder bevroegde groepen. Omgekeerd waren de gesprekken met de eerste serie participanten bijzonder belangrijk om het onderzoeksopzet in de loop van het academiejaar scherp te stellen en liet het toe de initieel lange serie vragen te verfijnen tot wat binnen dit onderzoek relevant was.

Dit eerste gesprek vond plaats op een rustige en neutrale locatie, ofwel een café ofwel in een gesloten ruimte bij hun onderwijsinstelling, die in het ongewisse werd gehouden over welke studenten aan dit onderzoek participeerden. Tijdens dit gesprek kregen de participanten

¹⁸ Lees: hun naam en/of contactgegevens nalieten.

¹⁹ Één uitzondering hierop waren de participanten uit de laatst bevroegde groep (eind mei 2013), waar het omwille van de komende examenperiode niet wenselijk was hun lastig te vallen met een gesprek. Deze studenten kregen een vrijblijvende open online vragenlijst na hun examens, bestaande uit de vragen die de andere participanten mondeling voorgelegd kregen.

wel de gegevens van een personeelslid van hun instelling bij wie ze eventueel terecht konden in geval van onregelmatigheden.

Na de examens van januari 2013 werden alle participanten van dat moment bevraagd over hun examenresultaten en studies n.a.v. die examens. Hiervoor werd gebruik gemaakt van google documents, waar een online bevraging werd opgemaakt met een serie open vragen die de participanten dan konden invullen omtrent dit onderwerp.

Bij enkele participanten vond er in het tweede semester van academiejaar 2012-2013 nog een tweede gesprek plaats. In deze periode situeren zich de meeste stopzettingen van de deelnames. Daar die tweede serie interviews weinig nieuwe informatie opleverde werd opnieuw gekozen voor een korte bevraging via google documents, gericht aan de resterende participanten uit de eerste en tweede fase. Uiteindelijk werd het onderzoek en de participanten hun deelname afgesloten met een laatste online vragenlijst via google documents, eventueel vergezeld van enkele persoonlijke vragen via e-mail, in juli 2013.

Het relatief lage aantal participanten kan mogelijks een vertekend beeld opleveren²⁰, maar er dient opgemerkt te worden dat de groep participanten, ondanks het relatief kleine aantal en de toevallige samenstelling, representatief was voor de bevroagde groepen op het gebied van onderwijsinstelling, type functiebeperking en hun omgang met het vraagstuk van de registratie. Hieronder de belangrijkste algemene vragen die aan iedere participant werden gesteld:

²⁰ Gemiddeld was er één participant per 60 bevroagde studenten.

- Wat ze studeerden en wat hun ambities binnen de opleiding waren.
- Wat hun vooropleiding was.
- Hoe hun gezin was samengesteld.
- Hoe ze hun functiebeperking en/of drempel ervaarden.
- Hoe ze gediagnosticeerd zijn geweest.
- Wat ze deden in hun vrije tijd.
- Hoe hun sociaal leven eruit zag, en of dit hetzelfde was als vroeger.
- Hoe hun relatie met de docenten, de studiebegeleiders en de medestudenten waren.
- Hoe hun examenresultaten tijdens het academiejaar waren.
- Of ze gebruik maakten van hun faciliteiten en eigen trucjes.
- Hoe ze hun trucjes en faciliteiten evalueerden.
- Hoe ze hun studiemethode ervaarden.
- Er werd hen op het einde van een examenperiode ook gevraagd terug te blikken of hun voorafgaande verwachtingen ingelost waren. Waarom wel of waarom niet.

Het personeel van de instellingen waar dit onderzoek doorging, participeerde eveneens aan dit onderzoek. Tijdens het academiejaar functioneerden de contactpersonen ook als een bron van informatie.²¹

²¹ De vragen en gesprekken hadden vaak een informeel karakter en dienen eerder als ‘gidsend’ geïnterpreteerd te worden. Dit liet toe een andere kijk op

Op het einde van het academiejaar werd er bij de ondersteunende diensten van de deelnemende universiteiten een anonieme online enquête verspreid waarin drie zaken bevraagd werden:

- De werking van de dienst.
- Het perspectief van het personeel op de studenten die bij hun langskwamen voor faciliteiten of andere ondersteuning te vragen.
- Hoe het personeelslid zou reageren op enkele casussen, waar de nadruk lag op conflicten tussen verschillende stakeholders.

Omwille van privacyredenen wordt het geslacht van de participanten niet weergegeven in deze thesis. Verwijzingen naar deze participanten worden in de tekst enkel met mannelijke voornaamwoorden aangeduid.

de situatie te krijgen zoals die naar voor kwam uit de observaties en de interviews.

3. Bevindingen

a. Studenten met een functiebeperking

i. Aantal studenten met een functiebeperking

Aula ²²	Instelling ²³	U/H ²⁴	N ²⁵	N FB ²⁶	Nreg FB ²⁷	% FB ²⁸	% ref FB
1	1	U	17	2	1	11,8%	5,9%
2	1	U	172	21	4	12,2%	2,3%
3	2	U	106	10	2	10,3%	1,9%
4	3	H	48	10	5	20,8%	10,4%
5	1	U	58	4	0	6,9%	0,0%
6	2	U	57	7	3	12,3%	5,3%
7	3	H	48	8	3	16,7%	6,3%
8	3	H	53	12	10	22,6%	18,9%
9	3	H	22	9	4	40,9%	18,2%
10	4	U	210	36	19	17,1%	9,0%
11	4	U	35	6	1	17,1%	2,9%
12	2	U	31	7	2	22,6%	6,5%
13	1	U	131	22	6	16,8%	4,6%
14	4	U	85	8	5	9,4%	5,9%

²² De bevroagde aulas, in chronologische volgorde.

²³ In welke instelling het onderzoek plaats had.

²⁴ Universiteit (U) of Hogeschool (H).

²⁵ Aantal studenten in de aula.

²⁶ Aantal studenten in de aula dat een functiebeperking aangaf.

²⁷ Aantal studenten in de aula dat een functiebeperking aangaf waar de onderwijsinstelling eveneens op de hoogte van was.

²⁸ Rij 7-8 zijn de cijfers van rij 5-6 in procenten.

15	2	U	114	12	6	10,5%	5,3%
16	4	U	29	3	2	10,3%	6,9%
17	5	H	50	7	3	14,0%	6,0%
TOTAAL			<u>1266</u>	<u>184</u>	<u>75</u>	14,5%	5,9%

Gemiddeld heeft 14,8 % van de studenten die in dit onderzoek bevraagd zijn een functiebeperking. De meerderheid van de studenten met een functiebeperking blijft onder de radar van de onderwijsinstelling en registreert zich niet als student met een functiebeperking. Gemiddeld gaf 5,9% van de studenten aan dat zij een functiebeperking hadden waar hun onderwijsinstelling van op de hoogte was. Er zijn naast die groep dan nog 8,6% verdoken studenten met een functiebeperking. Hieronder de gegevens uitgesplitst tussen universiteiten en hogescholen.

Universiteiten

	N	N FB	N Reg FB	% FB	% Reg FB
	17	2	1	11,8%	5,9%
	172	21	4	12,2%	2,3%
	106	10	2	10,3%	1,9%
	58	4	0	6,9%	0,0%
	57	7	3	12,3%	5,3%
	210	36	19	17,1%	9,0%
	35	6	1	17,1%	2,9%
	31	7	2	22,6%	6,5%

	131	22	6	16,8%	4,6%
	85	8	5	9,4%	5,9%
	114	12	6	10,5%	5,3%
	29	3	2	10,3%	6,9%
Totaal	1045	138	51	<u>13,2%</u>	<u>4,9%</u>

Hogescholen

	N	N FB	N Reg FB	% FB	% Reg FB
	48	10	5	20,8%	10,4%
	48	8	3	16,7%	6,3%
	53	12	10	22,6%	18,9%
	22	9	4	40,9%	18,2%
	50	7	3	14,0%	6,0%
Totaal	221	46	25	<u>20,8%</u>	<u>11,3%</u>

Bij de universiteitsstudenten heeft gemiddeld 4,7% een functiebeperking en gaf dat als dusdanig aan bij de universiteit tegenover 8,7% verdoken studenten met een functiebeperking. Bij de hogeschoolstudenten was 11,3% van de studenten geregistreerd als student met een functiebeperking, en waren er 9,5% verdoken studenten met een functiebeperking.

Tussen het aantal studenten met een functiebeperking in universiteiten en hogescholen is een vrij groot verschil in de cijfers, doch dit moet wat genuanceerd worden:

- Er werden minder hogeschoolopleidingen bezocht dan universiteitsopleidingen, hetgeen de gegevens minder representatief maakt voor de Vlaamse hogescholen.
- Het was veel moeilijker om voor dit onderzoek toegang te krijgen tot hogescholen. Het is bijgevolg niet ondenkbaar dat de bevroegde groepen hogeschoolstudenten studeerden aan de hogescholen die het meest openstonden voor studenten met een functiebeperking. Wat kan verklaren waarom de toestemming in die gevallen er wel kwam.
 - In die geest kan ook meegedeeld worden dat GroepT, één van de deelnemende hogescholen, als enige in Vlaanderen een UNESCO label heeft, omwille van hun internationale en interculturele oriëntering, samen met hun kwaliteitsvol onderwijs.²⁹
- De betrokken hogescholen gaven aan dat het aantal geregistreerde studenten met een functiebeperking in de bezochte opleidingen hoger lag dan het instellingsgemiddelde.
 - De contactpersonen binnen de hogescholen waren evenmin verbaasd over de vergaarde cijfers.

Bij de bezochte universiteitsopleidingen liggen de gegevens dichter bij elkaar. Een onderscheid per universiteit maken is weinig zinvol. Eventuele verschillen hebben meer betrekking op de bezochte

²⁹ [http://www.groept.be/www/nieuws/interview/archief/jaargang-19-\(09-10\)/jaargang-19-3/19_03_01/](http://www.groept.be/www/nieuws/interview/archief/jaargang-19-(09-10)/jaargang-19-3/19_03_01/)

opleidingen en de fases binnen die opleiding dan met de onderwijsinstelling zelf.

Gezien er geen precedent is voor anonieme bevestigingen bij alle studenten in een groep is het moeilijk het totaal aantal studenten met een functiebeperking te toetsen op representativiteit. Doch, zoals beschreven in deel 2c met betrekking tot de procedures is er geen enkele reden om ernstige vertekeningen van de gegevens aan te nemen. Wat tot op zekere hoogte wel vergeleken kan worden is het aantal studenten dat aangaf een functiebeperking te hebben waarvan de onderwijsinstelling eveneens op de hoogte van is: met een gemiddelde van 6,5% ligt dit nog steeds onder het Nederlandse cijfer van 8,4%.³⁰ Het ligt wel hoger dan de 3,8% die in 2008 geschat werd, doch met de bemerking dat de registratie van studenten met een functiebeperking in Vlaanderen op dat ogenblik nog lang niet op het niveau stond van vandaag de dag. Omdat hoger onderwijsinstellingen hun cijfergegevens over studenten uit kwetsbare doelgroepen zelden bekend maken is er eveneens geen recente publieke data beschikbaar op het Vlaamse niveau om een vergelijking te kunnen maken.

Over verschillen tussen opleidingen en opleidingsfasen met betrekking tot aantal studenten met een functiebeperking enerzijds en types functiebeperking (hieronder) anderzijds, wil deze thesis op de vlakte blijven: de gegevens zouden in die zin geïnterpreteerd kunnen worden maar het onderzoek was te kleinschalig om daar harde

³⁰ Drieghe & Vernaeve, pp.17-18.

conclusies aan te verbinden. Om die reden worden de bezochte opleidingen ook niet genoemd.

ii. Onderverdeling per type functiebeperking

Hieronder een onderverdeling van de gegevens per type functiebeperking:

	N	%
Fysieke functiebeperking	7	3,8%
Auditieve functiebeperking	4	2,2%
Visuele functiebeperking	14	7,6%
Chronische ziekte	32	17,4%
Leerstoornis	75	40,8%
Psychische functiebeperking	34	18,5%
Meervoudige functiebeperking	12	6,5%
Andere functiebeperking	6	3,3%

Het merendeel van de studenten die een functiebeperking rapporteerde in de bevraging, rapporteerde een leerstoornis. In de meeste gevallen betrof het dyslexie of dyscalculie. De ‘zichtbare’ functiebeperkingen zijn alleszins zwaar in de minderheid, wat kan verklaren waarom zo veel studenten erin slagen hun functiebeperking verborgen te houden voor de hoger onderwijsinstelling. Hieronder dezelfde gegevens maar met het onderscheid tussen studenten die aangaven geregistreerd te zijn en degenen die verdoken bleven.

	Reg. ³¹	nReg.	% Reg.	% nReg
Fysieke functiebeperking	1	6	1,3%	5,5%
Auditieve functiebeperking	1	3	1,3%	2,8%
Visuele functiebeperking	3	11	4,0%	10,1%
Chronische ziekte	6	26	8,0%	23,9%
Leerstoornis	44	31	58,7%	28,4%
Psychische functiebeperking	14	20	18,7%	18,3%
Meervoudige functiebeperking	2	10	2,7%	9,2%
Andere functiebeperking	5	1	6,7%	0,9%
Totaal	75	109	100%	100%

Deze tabel maakt duidelijk dat er significante verschillen zijn tussen de types functiebeperking wat de ratio geregistreerd-verdoken betreft. Dit leidde ertoe dat vanaf fase twee van het onderzoek studenten met een functiebeperking gevraagd werd hun keuze te motiveren. Op dat moment hadden al 83 studenten een functiebeperking aangegeven. Van de 101 studenten die later een functiebeperking aangaven is die motivering beschikbaar. In het volgende deel worden die motiveringen beschreven in een poging om de verschillen te verklaren. Een algemene tendens is die van relevantie: studenten met een functiebeperking die niet meteen een impact lijkt te hebben op hun studie, lijken minder geneigd die te delen met de instelling.

³¹ Reg. = ‘geregistreerd’, ‘nReg’ staat voor ‘niet geregistreerd’.

iii. Geregistreerd versus Verdoken

De volgende tabellen zijn de samenvatting van de redenen die studenten met een functiebeperking aangaven om zich al dan niet te registreren bij hun hoger onderwijsinstelling. Ieder type functiebeperking krijgt een aparte tabel, onderverdeeld in 'geregistreerd' en 'verdoken' met een samenvatting van de redenen voor die keuze. Daarachter wordt tussen haakjes een cijfer toegevoegd dat het aantal instanties weergeeft wanneer dezelfde of een zeer gelijkaardige reden aangegeven werd. Onderaan de tabellen worden de meest voorkomende specifieke functiebeperkingen vermeld indien de studenten dit bekend maakten.

Fysieke Functiebeperking	
Geregistreerd	Verdoken
/	<ul style="list-style-type: none">• Niet relevant (3)
Prothese	Spierziekte Vergroeiing

Auditieve functiebeperking	
Geregistreerd	Verdoken
<ul style="list-style-type: none">• Voor de faciliteiten (1)	<ul style="list-style-type: none">• Niet zo erg. (2)
Ernstig gehoorverlies	Beperkt gehoorverlies

Visuele functiebeperking	
Geregistreerd	Verdoken
<ul style="list-style-type: none"> Voor de faciliteiten (1) 	<ul style="list-style-type: none"> Kan er zelf mee omgaan (2) Niet relevant (1)
Kleurenblind	

Chronische ziekte	
Geregistreerd	Verdoken
<ul style="list-style-type: none"> Voor de faciliteiten (4) Stel dat er iets gebeurd... (1) 	<ul style="list-style-type: none"> Mijn medicatie helpt (7) Niet nodig (3) Ze kunnen niet helpen (2) Wacht tot er problemen zijn (2) Privacy (1)
Migraine, chronische pijn, ...	Migraine, diabetes, ziekte van Crohn, hernia, ...

Bij deze groep studenten moet opgemerkt worden dat er een significant aantal van de verdoken studenten wel in aanmerking zouden komen voor faciliteiten bij hun onderwijsinstelling. Een deel is daarvan op de hoogte maar sommige studenten, zoals degenen die

schreven ‘ze kunnen niet helpen’, lijken onvoldoende geïnformeerd te zijn hierover.

Leerstoornis	
Geregistreerd	Verdoken
<ul style="list-style-type: none"> • Voor de faciliteiten (13) • Dat ze er rekening mee kunnen houden (3) • ‘Daarom’ (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Geen hinder (2) • Niet relevant (2) • Privacy (2)
Dyslexie, dyscalculie, dysorthografie	Dyslexie, concentratiestoornis

Psychische functiebeperking	
Geregistreerd	Verdoken
<ul style="list-style-type: none"> • Voor de faciliteiten (3) • ‘Daarom’ (2) 	<ul style="list-style-type: none"> • Kunnen me niet helpen (3) • Niet zo ernstig (3) • Privacy (2) • Later houdt men er ook geen rekening mee (1) • Slechte ervaring van medestudent mbt registratie (1)
Ass, ad(h)d, angststoornis	Agorafobie, ass, add,

	angststoornis
--	---------------

Meervoudige functiebeperking	
Geregistreerd	Verdoken
<ul style="list-style-type: none"> Voor de faciliteiten (4) 	<ul style="list-style-type: none"> Geen hinder (2) Wist niet dat het kon (2) Voorlopig geen problemen (2) Kunnen niet helpen (1)
Chronisch&leerstoornis, leerstoornis&psychisch	Chronisch&psychisch, chronisch&fysiek, chronisch&visueel

Andere functiebeperking	
Geregistreerd	Verdoken
<ul style="list-style-type: none"> Voor de faciliteiten (2) Zodat ze er rekening mee kunnen houden (1) 	/
Diachronische dyspraxie, restless legs syndrome, ...	

Voor de meeste studenten is zich al dan niet registreren een bewuste keuze, wat in lijn ligt met de bevindingen uit het onderzoek van Drieghe & Vernaeye. Bijna alle studenten die hun functiebeperking

melden aan die instelling wanneer het bevestigd wordt, doen dit met het oog op het bekomen van examenfaciliteiten of omdat de instelling er rekening mee kan houden. Studenten die ervoor kiezen verdoken te blijven geven aan vaak geen hinder te ondervinden op het gebied van onderwijs. Enkel participanten gaven ook aan dat ze vanuit een kosten-baten analyse verkozen zich niet te registreren: de tijd die ze anders moesten stoppen in ontmoetingen en faciliteiten regelen, konden ze zinvoller besteden. Voor sommige functiebeperkingen speelt privacy mee uit vrees voor stigma, hoewel het in enkele gevallen ook om een kwestie van principes gaat. Gezien in iedere instelling waar dit onderzoek doorging studenten bevestigd werden rond functiebeperking bij de inschrijving, en iedere student daar een antwoord op diende te geven, zijn er ook enkelen die zich laten registreren voor geen enkele andere reden dan omdat het gevraagd werd. Het hebben van een functiebeperking is niet voor iedere student even belangrijk.

Daarnaast dient opgemerkt te worden dat er enkele studenten zijn die het vraagstuk om zich al dan niet te registreren als student met een functiebeperking bij hun onderwijsinstelling oplossen met de ‘verkeerde’ argumenten: sommige studenten gaven aan dat ze zich eerst niet registreerden, om na een slechte ervaring met de examens zich alsnog aan te melden. Anderen laten hun keuze beïnvloeden door negatieve eerdere ervaringen of verhalen van medestudenten. Een van de participanten had zich zeer bewust niet geregistreerd omdat ze van een oudere medestudente, tevens een vriendin, te horen had gekregen

dat de onderwijsinstelling zeer slecht had gereageerd op haar functiebeperking en haar vraag voor examenfaciliteiten. Een andere participant weigerde zich eerst te registreren omwille van een slechte ervaring met een leraar in het secundair. Nog een andere participant weigerde initieel ook omdat hij vreesde dat hij anders niet zou kunnen studeren wat hij wou, omdat het CLB hem in de derde graad secundair een richting had aanbevolen die hij niet graag deed. Het is onmogelijk om na te gaan of deze verhalen objectief waar zijn, maar ze hadden een sterke invloed op de participanten hun standpunt ter zake. Twee van de participanten hebben na een tijdje toch hun draai gevonden in het hoger onderwijs, en zijn intussen goed op weg om af te studeren. Maar indien bij enkele van het handvol participanten van dit onderzoek een gelijkaardig verhaal terugkomt, hoeveel van de studenten die er ook voor kozen hun functiebeperking geheim te houden, deden dat dan omwille van gelijkaardige redenen?

Anderzijds staat ervoor kiezen zich te registreren ook niet altijd gelijk aan een gelukkige student met onderwijs- of examenfaciliteiten: sommige studenten gaven op het vragenblad aan dat ze zich registreerden in de hoop faciliteiten te krijgen, maar dat deze uiteindelijk geweigerd werden. In een enkel geval waren de ondersteunende diensten verantwoordelijk, in de andere gevallen was het de opleiding of een docent die de faciliteiten weigerde toe te passen. Een andere participant had zich in zijn vorige onderwijsinstelling laten registreren als student met dyslexie, ook met

de hoop op faciliteiten, maar de opleiding weigerde voorleessoftware toe te staan op examens. Daarnaast gaf de student aan dat hij door sommige professoren vreemd behandeld werd en bij zich benadeeld voelde. Uiteindelijk heroriënteerde de participant zich naar een andere instelling, liet zich opnieuw registreren als student met dyslexie, en kreeg daar wel faciliteiten. De negatieve ervaring liet echter zijn sporen na op de student, vooral omdat de opleiding die hij eerder begonnen was maar in één instelling gegeven werd. Bijgevolg volgde hij op het moment dat hij aan dit onderzoek participeerde niet echt de opleiding die hij graag wou volgen. Wel iets wat in de buurt kwam, maar niet hetzelfde. Een andere participant wist eveneens te vertellen dat hij deels ontevreden was met de registratie omwille van de vele extra inspanningen die hij in de examenperiode moest leveren om de toegekende faciliteiten in de praktijk te brengen: *'Het is een soort wet van de sterkste, een wet van de mondigste. En dat is niet rechtvaardig. We laten ons registreren om hulp te krijgen, niet voor om het langst met de ombudsdienst aan de telefoon te hangen. Uiteindelijk bepaalt dat of je al je faciliteiten krijgt in plaats van of je netjes de procedure doorliep.'* Dit met de kanttekening dat de overgrote meerderheid van de participanten die zich registreerden bij de instelling, matig tot zeer tevreden waren over hun faciliteiten en de te volgen procedures. Een indruk die eveneens door het bevraagde personeel gedeeld werd.

iv. Profiel

Bij alle participanten met een functiebeperking binnen dit onderzoek zijn er enkele gemeenschappelijke elementen in hun verhaal. Het eerste is dat van de diagnostiek, die volgens hen vooral moest bevestigen dat ze ‘anders’ waren. De problemen die ze ondervonden werden vroeg opgemerkt, waarna de doorverwijzing kwam, en vaak een zekere vorm van opluchting als de diagnose gesteld was. Mede doordat er vaak onmiddellijk ‘oplossingen’ aan gekoppeld werden die de ondervonden hindernissen en de onzekerheid wegnamen. Voor de participanten met een chronische ziekte was die opluchting minder aanwezig, doch ze hebben allen de situatie aanvaard en gaven ook aan zich te houden aan hun medische aanbevelingen. Ze drukten verder geen spijt uit.

Wat eveneens bij nagenoeg alle participanten terugkwam was het belang van het leerplichtonderwijs: hoe participanten omgingen met hun functiebeperking en hoe snel ze dat bekend maakten correleerde met hun ervaringen van toen. Allen kennen ze wel een leraar of een begeleider van het CLB die hen niet correct behandelde. Cliché-zinnen als *‘Zo iemand hoort niet in mijn klas.’* of *‘Met je dyslexie zak je maar beter van richting.’* werden meer dan eens geciteerd tijdens de interviews. De determinant voor hun latere keuzes was hoe daar indertijd mee omgegaan werd: sommige participanten volgden het advies in hun leerplichtonderwijs en spraken daar hun spijt over uit,

terwijl één participant aangaf dat hij baat had bij de adviezen en beter kon presteren. De meeste participanten of hun omgeving gingen echter niet akkoord met de adviezen van de leraren of begeleiders. In twee gevallen vermeldden participanten boze ouders die de school ‘de huid vol scholden’ en in één geval werd de school voor de rechter gedaagd. In enkele andere gevallen was de participant nadien van school veranderd, en in sommige gevallen ‘zweette hij het uit’. De mate waarin deze reactie van de school als problematisch beschouwd werd, zowel als de mate waarin de participant en zijn omgeving daar een succesvol antwoord konden op bieden, waren bepalend voor de houding t.a.v. de privacy later. Participanten die vonden dat ze gestigmatiseerd of benadeeld werden, gingen veel voorzichtiger om met het bekend maken van de functiebeperking, en gaven ook aan vooral op zichzelf te vertrouwen bij problemen. Enkele participanten werden ook door medescholieren gepest of genegeerd. Vermoedens van een correlatie met de sociale contacten in het hoger onderwijs kunnen niet hard gemaakt worden omwille van onvoldoende participanten. Daarnaast hadden de meeste participanten een doorsnee sociaal leven en voelden ze zich voldaan op dat gebied.

Nagenoeg alle participanten hebben zowel hun studiekeuze als de keuze van de onderwijsinstelling zeer bewust gemaakt. De functiebeperking speelde daar vaak een rol in, met opnieuw de onderverdeling tussen de groep die veel aandacht besteedt aan hun functiebeperking en de groep die er niet echt mee bezig is: in de

laatste groep speelt het veel minder sterk mee ten voordele van andere argumenten, terwijl het voor de eerste groep het een belangrijk argument is. Ogenschijnlijk zijn andere argumenten soms ook terug te brengen tot de functiebeperking: een participant koos bewust voor zijn huidige onderwijsinstelling omwille van de informelere cultuur, maar naast de verklaring van persoonlijke voorkeur ging ook een redenering schuil van een student die met zijn functiebeperking vooral niet wou opvallen. Een andere participant koos bewust voor de onderwijsinstelling omwille van het meer permanente karakter van de evaluaties, omdat deze meer leken op het middelbaar, en de aanpassing in studie-methodes dan kleiner was.

Andere belangrijke redenen voor de keuze van de onderwijsinstelling zijn de afstand tot de woonplaats van de student, en een positieve ervaring te hebben gehad bij een opendeurdag van de instelling. Voor de opleidingskeuze is het vooral de inschatting die de participanten maakten omtrent hun kunnen, die dit bepaalde, samen met hun persoonlijke interesses en toekomstplannen.

Een ander interessant gegeven is dat de participanten met een functiebeperking doorgaans zeer goed konden inschatten hoeveel studenten er in hun groep ook een functiebeperking hadden. Hun inschatting lag dicht bij het aantal studenten dat tijdens de bevraging een functiebeperking meldde. Het viel eveneens op dat meerdere participanten hun beste vrienden binnen de opleiding eveneens

studenten met een functiebeperking waren.³² Sommige participanten gaven aan dat het ook iets moeilijker was om een vriendschap uit te bouwen met ‘gewone’ studenten, daar ze onvoldoende inzicht hadden in hun leefwereld als student met een functiebeperking. Deze participanten hadden het ook moeilijk wanneer medestudenten hun faciliteiten in vraag gingen stellen. Een uitzondering daarop waren de geregistreerde participanten met leerstoornissen, in alle gevallen ging het om dyslexie, die aangaven goede relaties te hebben met hun medestudenten. Als ze een vraag kregen over hun faciliteiten vermeldden ze ook vlot dat ze dyslexie hadden en de medestudenten aanvaardden dit dan. De mate waarin een functiebeperking gekend is en aanvaard wordt, lijkt daarom een belangrijke rol te spelen in het sociale leven van de studenten met een functiebeperking, en omgekeerd te correleren met een ervaring of vrees voor stigma.

v. Studie

Op studiegebied deden de participanten met een functiebeperking het doorgaans redelijk goed. De meeste verdoken participanten rapporteerden examenresultaten die ze zelf goed vonden en hebben een gemiddeld studierendement dat niet significant verschilt van de andere studenten bij wie het gemiddelde studierendement bevraagd is. Ze gaven unaniem aan dat ze ervoeren dat ze harder dienden te werken dan hun medestudenten voor hun resultaten, maar ook dat ze

³² Meer hierover bij ‘Sociaal’.

zich doorheen het academiejaar verder ontwikkelden qua studievaardigheden, waardoor ze verwachtten in de toekomst efficiënter te kunnen werken. Bij de geregistreerde studenten met een functiebeperking is er een gelijkaardige tendens, hoewel dat de participanten die aangaven dat hun faciliteiten inadequaat waren, slechter presteerden. In twee gevallen was er ook sprake van overmacht door gezondheidsredenen, waardoor de participant sommige examens niet aflegde. Ook deze groep participanten ervaarde dat ze meer inspanningen moesten leveren als hun collega's, maar gaven eveneens aan hier niet erg zwaar aan te tillen. Ze tillen veel zwaarder aan ongeregeldeheden bij de toekenning van hun faciliteiten, hoewel ze eveneens toegeven dat een deel van de verantwoordelijkheid daarvoor bij hen zelf ligt. In de zin dat ze dachten dat ze soms hun drempels ook beter onder woorden konden brengen of deadlines uit het oog verloren. Een deel van de frustratie bij deze studenten kan ook te verklaren zijn door het dilemma dat ze nadien ervaren: meld je de problemen of onderga je ze? De studenten in kwestie waren bevreesd voor een escalatie van de situatie indien ze een ongunstige beslissing zouden aanvechten.

Dit is niet in tegenspraak met de resultaten van de bevraging bij het personeel van de faciliterende diensten. Zij erkenden dat er zaken kunnen foutlopen, en dat het in die gevallen vaak een gedeelde verantwoordelijkheid is van alle stakeholders. Vaak berust het foutlopen op een misverstand. De personeelsleden gaven eveneens aan dat wanneer ze weet hebben van een incident, dit nagenoeg altijd

opgelost raakt in onderling overleg met de betrokken docent. Draagvlak creëren bij docenten is echter een blijvend aandachtspunt, maar de personeelsleden ervaren dat in de meeste gevallen faciliteiten correct toegekend worden.

Een vaststelling die de relevantie in dit onderzoek onderlijnde was dat het louter hebben van een functiebeperking niet lijkt te leiden tot slechtere studieresultaten. Wanneer de impact van de functiebeperking goed kan opgevangen worden door de student en/of de onderwijsinstelling, en er bij de omkadering niets fout gaat, ze gemiddeld minstens even goed presteren als andere studenten. Een participant die uitstekende punten haalde gaf als verklaring dat studenten met een functiebeperking doorgaans al een moeilijk traject hebben moeten afleggen in het leerplichtonderwijs, en als ze daar doorheen geraken, ze sterker staan in het hoger onderwijs. Die stelling kan niet tegengesproken worden op basis van dit onderzoek. Als er een determinant is voor studiesucces bij studenten met een functiebeperking dan is het de socio-economische status van de studenten. Studenten die in het leerplichtonderwijs al konden terugvallen op mondige ouders staan sterker in het hoger onderwijs. Net zoals bij destudenten die bij hun eerste inschrijving in het hoger onderwijs al goede studiemethoden hadden ontwikkeld. Studenten met een functiebeperking die tevens eerste-generatie student zijn of negatieve ervaringen uit het verleden met zich meedragen, lijken kwetsbaarder: ze maken vaker een minder goede studiekeuze, hebben

minder coping-vaardigheden en kunnen de problemen die ze ervaren moeilijker onder woorden brengen. De functiebeperking blijft natuurlijk de oorzaak van het feit dat deze studenten anders behandeld zijn geweest, maar het ‘sociaal kapitaal’ dat de studenten al dan niet hadden, bepaalde of ze al dan niet als ‘persoon met een handicap’ in het onderwijs of de samenleving staan. Dat de twee participanten met een functiebeperking die op dit gebied een kwetsbaar profiel hadden heroriënteren naar een andere opleiding als gevolg van slechte resultaten, lijkt gezien de bovenstaande analyse niet toevallig.

b. Studenten met een drempel

i. ‘Drempels’?

Gemiddeld gaf 12,7% van de studenten tijdens de bevraging een ‘drempel’ aan bij het studeren: een hindernis die niet te classificeren viel als een functiebeperking, doch waar de student meende een nadeel van te ondervinden tegenover andere studenten. Hieronder de gegevens per bevraagde groep studenten:

Aula	Instelling	Universiteit (U) of Hogeschool (H)	Aantal studenten in de aula	Studenten met een drempel	% Studenten met een drempel
1	1	U	17	4	23,5%
2	1	U	172	12	7,0%

3	2	U	106	6	5,7%
4	3	H	48	1	2,1%
5	1	U	58	7	12,1%
6	2	U	57	3	5,3%
7	3	H	48	7	14,6%
8	3	H	53	8	15,1%
9	3	H	22	1	4,5%
10	4	U	210	37	17,6%
11	4	U	35	5	14,3%
12	2	U	31	7	22,6%
13	1	U	131	19	14,5%
14	4	U	85	7	8,2%
15	2	U	114	19	16,7%
16	4	U	29	4	13,8%
17	5	H	50	16	32,0%
Totaal			1266	163	<u>12,7%</u>

De cijfers verschillen sterk afhankelijk van de bevroagde groep en er is geen verklaring voor tenzij dat het om een subjectieve ervaring gaat. Dit zijn de gegevens van studenten die drempels ervaren, niet van objectieve drempels. Wat wel opvalt is dat het aantal studenten dat een drempel ervaart significant lager ligt bij de bevroagde groepen studenten uit de eerste studiefase tegenover de studenten in latere studiefasen, hieronder een uitsplitsing:

	Aantal studenten in de aula	Studenten met een drempel	% Studenten met een drempel
1 ^{ste} fase-studenten	172	12	7,0%
	48	1	2,1%
	57	3	5,3%
	22	1	4,5%
	31	7	22,6% ³³
Totaal	330	24	<u>7,3%</u>

	Aantal studenten in de aula	Studenten met een drempel	% Studenten met een drempel
Niet 1 ^{ste} -fase studenten	17	4	23,5%
	106	6	5,7%
	58	7	12,1%
	48	7	14,6%
	53	8	15,1%
	210	37	17,6%
	35	5	14,3%
	131	19	14,5%

³³ Dit was de enige groep studenten in de eerste studiefase die bevestigd werden in het tweede semester, nadat ze hun examenresultaten van januari hadden.

	85	7	8,2%
	114	19	16,7%
	29	4	13,8%
	50	16	32,0%
Totaal	936	139	<u>14,9%</u>

Het lijkt erop dat het aantal studenten dat een drempel rapporteert stijgt naarmate ze ervaring opdoen in het hoger onderwijs. Niet meteen een ongewone analyse om te maken gezien een proces evalueren het doorlopen ervan vergt, maar het verschil is desalniettemin opvallend: dit zijn studenten die minstens 12 jaar leerplichtonderwijs hebben doorlopen. Men zou dan toch kunnen verwachten dat een significant aantal van de hindernissen die ze rapporteren in die periode zouden opgedoken zijn. Dat het aantal studenten met een drempel meer dan verdubbeld na één jaar hoger onderwijs lijkt buiten verhouding te zijn. Een verklaring zou kunnen zijn dat een deel van de studenten een negatieve ervaring binnen de studie toeschrijft aan een drempel. De causaliteit tussen drempels en succes of falen in de studie is in veel gevallen niet te achterhalen, en dat studenten via ascriptie zichzelf een eigenschap toekennen die hen kwetsbaar maakt, kan een deel zijn van het verwerkingsproces.

Het soort drempels dat deze studenten beschreven kan onderverdeeld worden in drie categorieën: bijzondere hindernissen bij het studeren of les volgen, studiemethode-problemen, en bijzondere individuele

omstandigheden. Sommige studenten gaven meerdere drempels aan en vallen in meerdere categorieën.

In de groep bijzondere hindernissen betreft het studenten die een kenmerk hebben dat hen het studeren bemoeilijkt en van een permanente aard lijkt te zijn. Het merendeel van de studenten die een drempel rapporteerden, bevond zich in deze categorie, waar zich 103 van de 182 'drempels' situeerden. Een overzicht van de beschreven hindernissen, in volgorde van frequentie met het aantal rapporteringen tussen haakjes:

- Concentratieproblemen: problemen bij de student om zich (langdurig) te concentreren op het lesgebeuren of op het studeren. (57)
- Stress of faalangst: studenten die aangaven dat een hoge mate van stress of faalangst het studeren en/of afleggen van examens bemoeilijkte. (19)
- Hoofdpijn of niet-chronische migraine: studenten die aangaven bij het studeren last te hebben van hoofdpijn, of migraineaanvallen, die hun studieplanning in de war bracht. (12)
- Slechtzijende studenten: studenten zonder visuele functiebeperking maar die desalniettemin aangaven dat ze door een verminderde gezichtsscherpte zich moeilijker langdurig konden concentreren of moeite hadden met het lezen van teksten. (7)

- Perfectionist: studenten die aangaven dat ze aan zichzelf bijzonder hoge eisen stelden bij het studeren, en als een gevolg daarvan door de bomen het bos niet meer zagen of nodeloos veel tijd verloren aan het studeren van details. Daarnaast leidde dit ook tot stress. (5)
- Geheugenproblemen: studenten die problemen ondervonden met het korte-termijn geheugen. (2)
- Afstand woning-instelling: een student die aangaf zich niet in de mogelijkheid te bevinden een kot te huren en elke lesdag enkele uren onderweg te zijn naar de onderwijsinstelling, waardoor potentiële studietijd verloren ging. (1)

In de tweede categorie over studie-methode gerelateerde problemen bevinden zich voornamelijk drempels die eigen zijn aan het hoger onderwijs, en mits doelgerichte inspanningen via bv. studiebegeleiding zouden kunnen opgelost worden. Ongeveer de helft van de studenten die een drempel in deze categorie rapporteerde gaf ook aan hier aan te werken, al dan niet binnen het ondersteunend kader van de onderwijsinstelling. In 49 van de 182 instanties waar een student een drempel rapporteerde, gaat het om zulke drempels:

- Problemen met het maken van een studieplanning en het vertonen van uitstelgedrag: problemen bij het indelen of inschatten van de benodigde tijd om te studeren waardoor er te weinig tijd overbleef om de leerstof degelijk te verwerken. (24)

- Trage voortgang bij het studeren: deze studenten gaven aan dat ze wel voldoende tijd stopten in hun studie maar dat ze van zichzelf vonden dat ze onvoldoende vooruitgang boekten in het verwerken van de leerstof. (8)
- Leren studeren: studenten die deze drempel opgaven stelden vast dat hun studiemethode vanuit het secundair onderwijs niet meer werkte in het hoger onderwijs, en dat ze moeilijkheden hadden om de leerstof onder de knie te krijgen. (7)
- Taalproblemen: studenten die aangaven dat ze het Nederlands of het gebruik van academisch Nederlands onvoldoende machtig waren om de lessen optimaal te volgen of de cursussen optimaal te begrijpen. (5)
- Wiskundige problemen: statistiek of wiskunde zorgde bij deze studenten voor bijzondere ongerustheid daar ze aangaven bijzondere moeilijkheden te ondervinden bij het studeren van de vakken in kwestie. (5)

In de derde categorie van drempels bevinden zich drempels die het gevolg zijn van bijzondere persoonlijke omstandigheden. Bijvoorbeeld een combinatie van statuten of verantwoordelijkheden, of problemen in de student zijn leefomgeving die hun weerslag hadden op de studie. Bij de resterende 31 van de 182 instanties waarbij er een drempel gerapporteerd werd, betrof het iets binnen dit kader:

- Inadequate vooropleiding: deze studenten kwamen na het inschrijven voor hun huidige opleiding tot de vaststelling dat ze, in vergelijking met hun medestudenten, een vooropleiding in het secundair onderwijs hadden gevolgd die hen onvoldoende voorbereidde op het volgen van de richting. (9)
- Emotionele problemen: een relatiebreuk, een gespannen thuissituatie, of het met zichzelf in de knoop liggen zorgde bij deze studenten voor problemen bij het bijwonen van de lessen en het studeren. (6)
- Combinatie van verantwoordelijkheden: dit zijn studenten die naast de studie nog werken, mede verantwoordelijk zijn voor het gezin, of topsport met de studie combineren. Ze gaven aan dat dit geen evidente combinatie was en vermoedden dat het hun met een extra last opzadelde in vergelijking met andere medestudenten. (5)
- Motivatie: deze studenten gaven aan te kampen met moeilijkheden om zichzelf te motiveren om nog te studeren. De oorzaken waren een gebrek aan succes-ervaringen of het gevoel dat hard werken niet beloond werd met goede punten, evenals dat ze een verkeerde studiekeuze hadden gemaakt. (4)
- Hoogsensitiviteit: bepaalde prikkels in de omgeving van deze studenten kon hen zodanig afleiden dat het hun studie in het gedrang kan brengen. (2)
- Tijdelijk letsel: deze studenten herstelden van een ongeluk met fysiek letsel tot gevolg, waardoor ze het tijdelijk moeilijk

hadden om lessen bij te wonen of zich ten volle toe te leggen op de studie. (2)

- Herintreder: deze personen hebben in het verleden hun studies stopgezet, zijn enkele jaren gaan werken en dan opnieuw begonnen met studeren. Ze ervoeren moeite om zich aan te passen aan het hoger onderwijs en haar verwachtingen. (2)
- Depressie: deze student gaf aan te kampen met depressieve gevoelens en ervoerde een dipje in het studeren. (1)

ii. Profiel

De categorisering hierboven moet echter niet geïnterpreteerd worden als een schaal met betrekking tot de ernst van de beschreven drempels. Binnen het spectrum van gerapporteerde hindernissen gaven de studenten eveneens aan hoe ze ermee omgingen en op basis van die informatie kunnen wederom drie verschillende profielen van deze studenten gemaakt worden: studenten die werkelijk worstelen met de beschreven drempel, studenten die een drempel beschrijven als gevolg van socio-economische factoren, en een groep waarvan de gerapporteerde drempel zich niet meteen lijkt te vertalen in een significante hindernis. Of de profielen van de twee uitersten, en een beschrijving van een deel van deze doelgroep die eigenlijk niet het passende label krijgt. Van een significant aantal studenten die een drempel aangaven is er niet genoeg informatie om een apart profiel te maken of hen in te delen bij de anderen.

Een deel van de studenten die een drempel rapporteerde leek sowieso al te passen bij andere doelgroepen binnen het Vlaamse hoger onderwijs, zoals niet-traditionele vooropleiding of de doelgroep werkstudenten. Maar in de laatste fase van het onderzoek werden alle SES-kenmerken bevestigd, en van de studenten in die groep die een drempel aangaven (22), behoorde 68% eveneens tot één of meerdere andere doelgroepen, terwijl bij de andere studenten er maar 47% tot een andere doelgroep behoorde. Als dit vernaauwd wordt tot de doelgroepen waar consensus is over hun kwetsbare status³⁴, behoort 36% tot zo'n doelgroep(en), tegenover 11% bij de andere studenten. Deze studenten verdienen een apart profiel omdat ze, zoals ze in de bevestiging gedetecteerd werd, de onderwijsinstellingen dat ook deden. Vooropleiding wordt bijvoorbeeld door alle instellingen bevestigd in Vlaanderen, en als een student niet de ideale vooropleiding heeft wordt er begeleiding aangeboden. Het duidelijkste voorbeeld zijn de studenten die een tekort in wiskunde signaleren, en als remedie aangaven dat ze bijzondere begeleiding volgden voor dat vak. Een werkstudent gaf aan dat hij kon genieten van extra ondersteuning via afstandsonderwijs. Er zijn duidelijk ook studenten die de aangeboden ondersteuning vanuit de instelling niet nodig hebben, of ervoor kiezen te vertrouwen op hun eigen methoden. Het punt is dat deze groep studenten een ander proces doormaakt daar ze in de meeste gevallen

³⁴ BSO-achtergrond voor hogeschoolstudenten, niet ASO-achtergrond voor universiteitsstudenten & allochtone studenten.

niet verdoken zijn voor de instelling, wat de stap naar ondersteuning veel eenvoudiger maakt en hun kwetsbaarheid vermindert. De beschreven drempel lijkt ook niet de causale factor te zijn.

Die kwetsbaarheid staat in contrast met studenten die aangaven ernstige drempels te ondervinden doch niet passen in de definitie van andere doelgroepen. Deze sluiten qua studietraject redelijk goed aan op de groep verdoken studenten met een ‘hinderlijke’ functiebeperking. Het beste voorbeeld zijn studenten met migraineaanvallen: deze niet-chronische variant is op het moment dat hij toeslaat qua symptomen zeer gelijkaardig aan chronische migraine en de ondersteuningsnoden van de studenten zijn op dat moment dezelfde. Alleen heeft de ene student een kader waarin hij op de hoogte is van welke stappen ondernomen moeten worden om een examen te verplaatsen terwijl de andere student terwijl hij hoofdpijn heeft moet uitzoeken wat er dient te gebeuren.³⁵ Het gevoel van hulpeloosheid overheerst dan ook bij sommige studenten. Een bloemlezing:

Gerapporteerde drempel	Antwoord van de student op ondersteuningsvraag en/of eigen trucjes.
Concentratieproblemen	‘Het boeit toch niet.’
Studieplannings-	‘Geen idee.’

³⁵ Hier wordt niet mee gesuggereerd dat beide varianten gelijkgeschakeld moeten worden. Er is het argument van een steeds terugkerende situatie versus toevalligheid. Maar er is een overlap in de ondersteuningsvraag.

moeilijkheden	
Concentratieproblemen	‘Wat kan het de ... ³⁶ schelen?’
Migraineaanvallen	‘Ze kunnen er niets aan doen.’
Faalangst	‘Zouden ze me geloven?’
Vermoeidheid (als gevolg van letsel)	‘Ze kunnen er niets aan doen. Veel slapen.’
Studiemethode-problemen	‘Dacht dat het zichzelf zou oplossen.’

Daarnaast zijn er ook studenten die aangaven ernstige drempels te ondervinden, maar door ondersteuning vanuit de instelling of door medestudenten erin slagen de impact op de studie op te vangen. Zo was er een student die faalangst aangaf en assertiviteitstraining volgde. Studenten die studiemethode-problemen aangaven maar daarvoor bij studiebegeleiding langsgingen, studenten die vertrouwden op medestudenten om notities te delen bij afwezigheid, of studenten die een beroep deden op de ouders om ‘die vervelende statistiek’ uit te leggen. Enkele participanten van dit onderzoek kwamen ook uit deze groep, en hun verhaal sluit aan bij dat hierboven: één student ondervond significante studie-methode problemen en had studievertraging opgelopen, maar doorheen dit academiejaar, via een proces van experimenteren met een waaier aan studiemethoden en bijzondere begeleiding, was er een verbetering in

³⁶ De student zijn onderwijsinstelling.

de examenresultaten en de motivatie van de student. Een andere participant met concentratieproblemen en die moeite rapporteerde om de studie te plannen, probeerde eveneens allerlei nieuwe manieren uit om te studeren, doch zonder succes.

Sommige studenten in deze groep, die voor alle duidelijkheid een minderheid is van alle studenten die een drempel aangaven, werden op het moment van de bevraging ook getest naar ADHD, ASS en chronische aandoeningen.

Het andere uiterste zijn studenten die een drempel rapporteerden doch niet echt hinder ondervinden of hun drempel hebben overwonnen. Een participant, tevens een herintreder, gaf verscheidene drempels aan en had een bijzonder fascinerende levensloop. Maar na een langdurig interview was de conclusie dat niets van de vele drempels en potentiële valkuilen op dit moment de studie hinderde. Sommige potentiële participanten namen ook niet deel aan het onderzoek omdat ze vonden dat hun situatie niet ernstig genoeg was en niet tot de beoogde doelgroepen behoorden. Andere studenten gaven in de bevraging uitdrukking aan gelijkaardige succesvolle remediëringsvaardigheden:

Gerapporteerde drempel	Antwoord van de student op ondersteuningsvraag en/of eigen trucjes.
Concentratieproblemen	‘In de bib studeren.’
Studieplannings-	‘Meer en beter plannen.’

moeilijkheden	
Slechtziend	‘Vooraan gaan zitten’
Stress	‘Yoga.’
Studiemethode- problemen	‘Samen met anderen studeren.’

Sommige studenten benaderden de vraag ook zeer humoristisch of relativierend:

Concentratieproblemen	‘Heeft iedereen dat niet een beetje?’
Concentratieproblemen ‘in de namiddag’	‘Op andere momenten studeren.’
Concentratieproblemen	‘Proberen me te conc... kijk een vogel!’
Snel afgeleid	‘Een isoleercel.’
Motivatatieproblemen	‘Werken als ik wel de motivatie heb.’
Migraine	‘Dafalgan.’

De groep ‘studenten die een drempel ondervinden’ is bijgevolg zeer divers en algemene uitspraken zijn op dit punt onmogelijk. De grootte van de groep dient dan ook met de nodige scepsis benaderd te worden. Het was positief in het kader van het onderzoek om vast te stellen dat dermate veel van de gerapporteerde drempels konden opgevangen worden door de student en zijn omgeving. De correlaties met andere doelgroepen van het diversiteitsbeleid in het hoger onderwijs en overlappende ondersteuningsnoden bieden ook perspectieven voor de

omkadering van studenten. Wat niet wegneemt dat uit deze brede bevraging ook een kleine groep bijzonder kwetsbare studenten naar voren is gekomen die buiten alle formele registratie-kaders valt. Dat stemt eveneens tot nadenken.

c. Sociale netwerken

Doordat meerdere participanten aangaven dat er in hun vriendenkring veel andere studenten met een functiebeperking of met een bijzondere persoonlijke situatie aanwezig waren, in twee instanties waren alle participanten uit een groep ook goed bevriend met elkaar, leek het aangewezen dit nader te onderzoeken. De vermoedens dat dit meer dan een toevalstreffer was, kwamen er eveneens na het werkwerken van enkele opnames in aulas: hoewel de specifieke volgorde niet te achterhalen viel, werden deze bevragingen bij het ophalen steeds doorgegeven naar de uiteinden van de rijen en gebundeld door de studenten, waardoor er toch kon gesproken worden van ‘clusters’. Sommige van deze clusters bestonden bijna uitsluitend uit studenten die een functiebeperking of een drempel aangaven, terwijl er in andere clusters helemaal niets gerapporteerd werd. De bevragingen nummeren en in volgorde verspreiden kon deze bevindingen toetsen en bevestigen of ontkrachten. Samen met de nummers op het vragenblad werd een ‘kaart’ gemaakt van de aula. Elke rij is een rij stoelen. Elk vak is bijgevolg een stoel, als er een nummer ingevuld staat, was de stoel bezet. Indien de student een functiebeperking

zitten 22 van de 31 studenten uit de doelgroepen naast minstens één iemand die ook tot de doelgroep behoort, bij de verwerkte gegevens is dat 13 van de 21 studenten.

Hoewel naast iemand gaan zitten in de aula sterk lijkt te duiden op een vorm van affect tussen de betrokkenen, vormde dit geen sluitend bewijs. Ongeacht de grootte van de student zijn vriendenkring, kon hij ook maar naast maximaal twee personen zitten uit die vriendenkring. Het is eveneens niet duidelijk of de beste vrienden naast de student zitten. Deze kaart moet daarom gezien worden als een extra indicatie en een aansporing om het sociale netwerk verder te onderzoeken, maar niet als een bewijs op zich.

Door de bevraging aan te passen en nieuwe onderzoeksakkoorden te onderhandelen werd het mogelijk hier dieper op in te gaan. Zoals in het hoofdstuk 'Procedure' beschreven staat, werd de opzet herwerkt om enerzijds de sociale relaties in kaart te kunnen brengen, anderzijds om op basis van meer objectieve argumenten het onderscheid te kunnen maken tussen een 'gerapporteerde drempel' en een 'ernstige drempel'. De eerste test van deze herwerkte methode vond plaats in een kleine aula, die achteraf bekeken niet de meest geschikte was: de aanwezige studenten kwamen uit vier verschillende opleidingen, wat de al kleine groep studenten onderverdeelde in nog kleinere groepjes. Hieronder opnieuw de drie versies.

Originele versie:

			1			2					
3	4	5	6	7	8	9	10	11			
12		13			14			15	16	17	18
19	20	21					<u>22</u>		<u>23</u>		
24	25	26								27	28
29											

De grootste groep is zonder een bijzonder symbool weergegeven. Bij de tweede grootste groep zijn studenten die daartoe behoren in het cursief gezet. Bij de derde groep van twee studenten, zijn de nummers onderlijnd. De laatste eenpersoons-groep is (student 26) is in het vet gezet. Er waren in totaal drie studenten aanwezig die een functiebeperking rapporteerden, en 4 studenten die een drempel rapporteerden.

Verwerkte versie:

			1			2					
3	4	5	6	7	8	9	10	11			
12		13			14			15	16	17	18
19	20	21					<u>22</u>		<u>23</u>		
24	25	26								27	28
29											

Versie van de instelling:

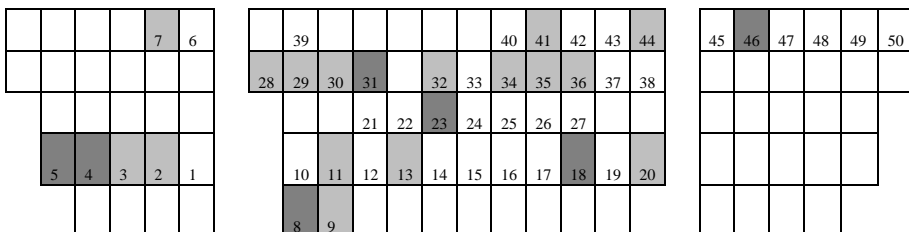
			1			2					
3	4	5	6	7	8	9	10	11			
12		13			14			15	16	17	18
19	20	21					<u>22</u>	-	<u>23</u>		
24	25	26								27	28
29											

Vriendschap en de graad van vriendschap was door de beperkte grootte van de groep moeilijk om te kaderen, daar elk lid van één opleiding alle andere op zijn minst kende³⁸, en er in de meeste gevallen ook bevriend mee was. Student 10 en 11, die beiden tot dezelfde opleiding behoren en een door de instelling gekende en ‘hinderlijke’ functiebeperking hebben, zijn wel bevriend met elkaar en zitten ook samen. Studenten 15, 16, 17 en 18, waarvan de gerapporteerde functiebeperking na toetsing op de ernst niet werden weerhouden, waren allen goed bevriend met elkaar, terwijl ze met andere leden van hun opleiding enkel ‘bevriend’ waren of geen relatie hadden. Dat ‘bij elkaar zitten’ en ‘bevriend’ zijn sterk in verband stonden met elkaar werd hierdoor verder ondersteund, doch pas bij een grotere en meer homogene groep studenten kon ook getoetst worden of studenten met een functiebeperking en/of significante

³⁸ De sterke correlatie tussen de gevolgde opleiding en vriendschap is op zich ook interessant. Het lijkt aan te geven dat er zich geen of zéér weinig vriendschappen ontwikkelden in deze les en iedere student vooral toenadering zocht tot de collega’s in de eigen opleiding.

drempel vaker bevriend waren met elkaar. In de laatste bevroegde groep studenten kon dit dan getoetst worden.

Originele versie:

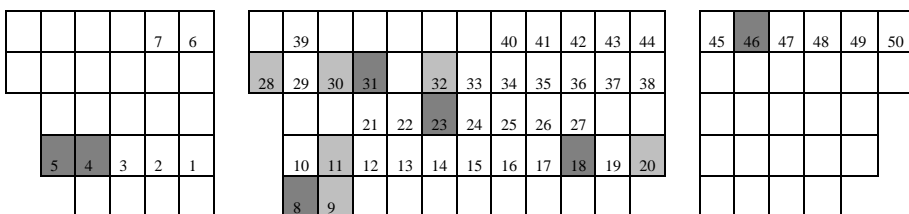


Aantal studenten met een functiebeperking: 7 (14%)

Aantal studenten dat een drempel rapporteerde: 16 (32%)

Totaal aantal studenten in de aula: 50

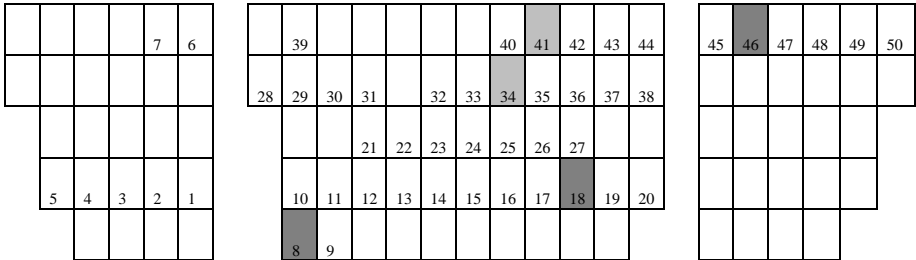
Verwerkte versie:



Studenten met een ‘hinderlijke’ functiebeperking: 7 (14%, geen verschil)

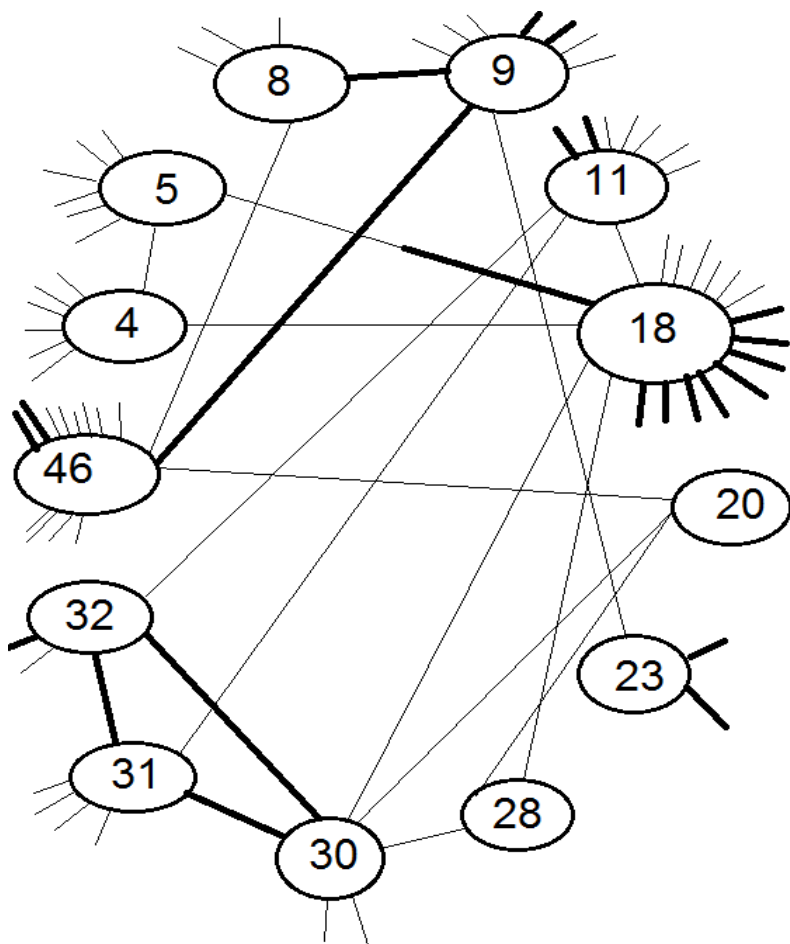
Studenten met een ‘significante’ drempel: 6 (12%)

Versie van de instelling:



Wat vriendschappen betreft bestaat binnen deze groep 15,4% van de studenten met een functiebeperking uit andere studenten met een functiebeperking, of 18,0% als het gemiddelde genomen wordt. De toevallige kans betreft 12,2%, en ligt iets hoger, doch niet significant. Wanneer we kijken naar de vriendschappen tussen de studenten met een (hinderlijke) functiebeperking en de studenten met een significante drempel –zeg maar de studenten die een handicap ervaren- geeft dat volgend beeld³⁹:

³⁹ De nummers zijn de studenten uit bovenstaande aula die tot de doelgroep behoorden. Een dunne lijn naar een ander nummer duidt op een vriendschapsrelatie tussen beide persoon. Een dikke lijn op een goede vriendschapsrelatie. Lijnen die nergens heen lopen zijn relaties met andere studenten in de groep.



34 van de 99 vriendschappen, of 42,2% gemiddeld⁴⁰, bij deze groep zijn met andere leden van de doelgroep. Bij ‘goede vriendschappen’ is de trend nog iets meer uitgesproken: 11 van de 28 goede

⁴⁰ Een gewogen gemiddelde is een beter cijfer dan een som, omdat ieders vriendschappen dan evenwaardig zijn. Bij een som van de relaties wegen studenten die aangaven veel vrienden te hebben zwaarder door op de cijfers.

vriendschappen bestaan tussen de doelgroep, of gemiddeld 51,2%.⁴¹ Gezien bij een normale verdeling van de vriendschappen over de hele groep studenten er maar 24,5% (12/49) van de vriendschappen ook met studenten uit de doelgroep zou zijn, is dit een opvallend verschil. Tot slot is er ook hier steeds minstens een vriendschapsrelatie bij de studenten uit de doelgroep die naast elkaar zaten in de aula. (wat ook bij studenten die niet tot de doelgroep behoren het geval is.) Samen met de eerdere indicaties en de verklaringen van het merendeel van de participanten rond zowel de oververtegenwoordiging van andere studenten met een functiebeperking of bijzondere individuele situatie in hun vriendenkring, als dat hun beste vrienden vaak ook een functiebeperking hadden of significante moeilijkheden ervaarden, is de kans reëel dat er een verdoken sociaal netwerk bestaat tussen deze studenten.

Dit netwerk is uiteraard niet universeel. Het hebben van een functiebeperking is zoals hierboven beschreven ook niet de causale factor. Die lijkt eerder het ervaren van een handicap te zijn. Wat al deze studenten met elkaar verbind is dat ze ernstige moeilijkheden hebben ervaren in hun leven, vaak in het onderwijs. Dat ze een vorm van stigma hebben ervaren. Terugkerend naar het handicapcreatiemodel van Fougeyrollas lijkt het onredelijk te

⁴¹ Het gemiddelde licht opnieuw veel hoger omwille van het gelijk gewicht dat iedere student krijgt. Anderzijds moet ook de subjectiviteit van de relaties onder de aandacht gebracht worden: student nr. 18 beschouwt veel personen als 'goede vrienden', terwijl dit in niet alle gevallen, zoals bij student nr. 5, wederkerig is. De oorzaak is ongetwijfeld een verschil in interpretatie van wat een 'goede vriend' is.

verwachten dat deze divergente ervaring van de samenleving zich subtiel uit in de persoonlijkheid van de betrokkene: een verschil in gevoeligheden of verschil in appreciatie voor bepaalde gedragingen, ... en dat de personen die daar het meest compatibel mee zijn vaker personen met gelijkaardige ervaringen zijn.

Dat deze studenten elkaar vinden en hoger waarderen ondanks het soort functiebeperking of drempel geeft aan dat de gemeenschappelijke factor op een ander niveau gezocht moet worden, en dan is een divergente maatschappijbeleving of gemeenschappelijke ervaring van stigma of als ‘anders’ behandeld te zijn geweest, een logische deductie.

Gezien alle participanten bij wie dit netwerk van toepassing was eveneens aangaven dat ze steun hadden aan elkaar, zowel op onderwijs- als persoonlijk vlak, laat ook een Bourdieu-aanse interpretatie toe waar er een ‘disability capital’ zou bestaan. Wanneer je als persoon voldoende affiniteit hebt met de ervaringen die deze groep van de samenleving onderscheidt, kan je profiteren van de organische solidariteit. (en er aan bijdragen.)

4. Conclusie

a. Implicaties

Dit onderzoek toont aan dat het aantal studenten met een functiebeperking in Vlaanderen veel hoger ligt dan wat de cijfers van de onderwijsinstellingen doen vermoeden. Maar tevens schetst het onderzoek een zeer genuanceerd beeld van de groep studenten met een functiebeperking, en geeft weinig redenen om een a priori kwetsbaarheid te veronderstellen. Deze studenten vergelijken met zowel studenten die andere drempels menen te ondervinden en de ‘gewone’ studenten, maakt duidelijk dat de studenten met een functiebeperking afhankelijk van hun profiel in beide groepen kunnen thuishoren. De veronderstellingen waar deze thesis mee begon: ‘Een functiebeperking hoeft niet altijd te leiden tot een drempel in een bepaalde situatie.’ en ‘Het hebben van een bepaalde eigenschap die we niet als functiebeperking beschouwen, kan binnen een bepaald kader zwaardere hinder opleveren dan een functiebeperking.’ zijn beiden correct. De resultaten pleiten eerder voor een scherpstelling van wat nu een ‘student met een functiebeperking’ genoemd wordt, naar een ‘student in een handicapsituatie’. Dit leunt eveneens sterker aan bij de manier waarop studenten hun eigen situatie ervaren.

Naast de impactanalyse van de functiebeperking staat de significante impact van socio-economische factoren, die niet anders kunnen beschreven worden als een ‘geluksfactor’. De verschillen in

studiesucces bij de doelgroep van dit onderzoek kan niet teruggebracht worden tot de aard van de functiebeperking of drempel, maar wel tot hoe weerbaar hun omgeving was, en hoe veel van die vaardigheden ze hebben overgenomen tijdens hun leven. De manier waarop de samenleving omgaat met de functiebeperking of het ‘afwijkend’ persoonskenmerk vormt de echte handicap, niet het kenmerk op zich. Het blijft een bevreemdende vaststelling dat er in het onderwijs, waar de meritocratische gedachte sterk aanwezig zou moeten zijn, één kenmerk voldoende is om in de hoofden van sommige stakeholders een compleet andere behandeling te rechtvaardigen, die de persoon vaak niet ten goede komt. En dat de weerstand die de omgeving van de betrokkene daaraan kan bieden in die gevallen cruciaal is voor een toekomstig studiesucces.

Pierre Bourdieu’s sociaal kapitaal en Erving Goffman’s stigma lijken vier decennia later nog actueel te zijn. Dit leidt tot een moeilijke situatie waar het hoger onderwijs gelijke kansen dient na te streven bij een groep ongelijke studenten, waarvan de kansen door het voorafgaande onderwijs soms nog ongelijker gemaakt zijn. Bijvoorbeeld omdat stigma een ‘normale’ reactie op het registratievraagstuk in de weg staat, of omdat een bepaald studieadvies de student in een vooropleiding stopt die niet aansluit bij zijn verwachtingen, en wanneer hij dan kiest voor wat hij wil studeren, niet meer het ‘juiste’ profiel heeft.

De impact van omgevingsfactoren kan eveneens verklaren waarom er een sterke overlap is in zowel de ondersteuningsvragen aan de

instelling als de eigen gebruikte methoden bij de studenten met een functiebeperking en de studenten die een significante drempel ervaren.

Het bestaan van een sociaal netwerk tussen studenten die moeilijkheden ervaren in het onderwijs is om verschillende redenen interessant:

- De ervaring van moeilijkheden of stigma lijkt cruciaal te zijn, niet het type van functiebeperking of drempel.
 - Het netwerk is echter niet universeel.
- Studenten ‘vinden’ elkaar ongeacht de mate waarin de drempel of de functiebeperking zichtbaar is.
- De gemeenschappelijke bijzondere noden vertalen zich in een samenwerking tussen de betrokken studenten.

Dit netwerk ondersteunt tevens het sociale model van handicap, waar de interactie tussen de persoon en de samenleving leidt tot een handicapsituatie.

Tot slot toont deze setting aan dat antropologisch onderzoek binnen het onderwijs zinvol en complementair is met het onderzoek vanuit andere disciplines zoals pedagogie en psychologie. Het pleit voor een streven naar een evenwicht. Hier wordt vooral evidentie geboden voor het sociale of het culturele model van handicap, waar nadruk ligt op ervaring, maar dat hoeft geen afbreuk te doen aan de diagnostiek. Zonder de inzichten uit de pedagogie zou onderwijsondersteuning niet op hetzelfde niveau staan als vandaag. Maar een evenwicht is belangrijk, daar deze bevragingen en interviews aantonen dat de

diagnostische wetenschappen er op dit punt niet in slagen alle kwetsbare studenten te detecteren. Ze kunnen omgevingsfactoren zoals die weerbaarheid ook moeilijk in rekening brengen, wat de diversiteit binnen een bepaald type functiebeperking niet weerspiegelt en kan leiden tot een nieuwe vorm van stigmatisering en sociaal determinisme.

b. Beleidsaanbevelingen

- Uitleggen aan studenten waarom registreren belangrijk is: de meeste studenten maakten de keuze om zich al dan niet te registreren na grondig nadenken. In sommige instanties hebben ze echter niet alle relevante argumenten tot hun beschikking, wat in sommige gevallen –vaak net de meest kwetsbare gevallen: Matteüseffect!- tot een foute keuze leidt. Het is duidelijk dat de hoger onderwijsinstellingen de laatste jaren enorm hebben ingezet op die registratie vanuit de idee ‘meten is weten’ of als objectiveringsgrond voor hun beleid. Dit onderzoek wil aan die inspanningen geen afbreuk doen: registreren werkt. Maar die boodschap kan duidelijker overgebracht worden naar de studenten zodanig dat, indien ze er toch voor kiezen verdoken te blijven, ze dat doen op basis van alle relevante argumenten en achteraf geen spijt hebben van hun keuze. Gezien meer dan een derde van de studenten met een functiebeperking in dit onderzoek op basis van

gegronde redenen besliste hun functiebeperking niet te melden aan de instelling, is het eveneens onwaarschijnlijk dat extra of grondiger bevragen zonder extra argumenten aan te reiken tot een hogere registratiegraad zal leiden.

- Omwille van het grote aantal verdoken studenten met een functiebeperking en de verdoken studenten die significante hindernissen ondervinden, wil deze thesis pleiten voor inclusief hoger onderwijs.
- Zoeken naar een meso-niveau van onderwijsondersteuning: gezien studenten met een kwetsbaar profiel in vele gevallen elkaar helpen, zouden onderwijsinstellingen kunnen streven naar opnemen van een rol als facilitator in plaats van een verstrekker van faciliteiten te zijn: op dit moment is het de student die met een ondersteuningsvraag naar de instelling stapt en een oplossing aangeboden krijgt, of de instelling die de student op basis van vooraf bepaalde kenmerken onderverdeelt en de kwetsbare groepen een uitgestoken hand aanbiedt. Dit veronderstelt een traject en een procedure. De participanten in dit onderzoek waren echter voldoende weerbaar als groep om zelf aan de slag te gaan binnen het kader van hun opleiding. De instelling zou dit proces kunnen faciliteren door best-practices in het kader van studie-ondersteuning vrij te geven, of deze vorm van grassroots peer-assisted-learning te monitoren en trachten tegemoet te komen aan de vragen vanuit de studenten. Het experiment dat

studenten aangaan met hun omgeving om hun studiesucces te optimaliseren en de impact van hun hindernissen weg te werken kan tot betere ondersteuningsmaatregelen leiden dan die waar we vandaag weet van hebben. De ervaring opgedaan tijdens deze experimenten kan studenten eveneens weerbaarder maken. Daarnaast verkort de cyclus van deze experimenten daar studenten onderling veel efficiënter positieve- en negatieve ervaringen kunnen overdragen dan de onderwijsinstelling, waar vaak in semestriële cyclussen gewerkt wordt: de student lijst samen met de instelling zijn problemen op, een traject wordt opgesteld, en de evaluatie gebeurt na een examenperiode. Of om het in de context van de Actor Network Theory te plaatsen: laat objecten hun agency behouden. Voorleessoftware wordt nu beperkt als faciliteit tot een bepaalde doelgroep, maar interactie tussen de software en een bredere groep kan tot nieuwe functionaliteiten leiden, een scherpstelling van de toepassing inhouden, of via het principe van de serendipiteit tot nieuwe toepassingen leiden. Wanneer dit door het gelijkebehandelings-principe bij examens onmogelijk zou zijn kan er overwogen worden het onderwijsproces breed te faciliteren op deze manier, gelet op de overeenkomsten in de ondersteuningsvragen van de studenten met een functiebeperking en de studenten die significante drempels aangaven binnen het kader van dit onderzoek.

- Blijvend inzetten op een draagvlak binnen de instelling voor het thema handicap. Hoewel de gerapporteerde problemen van studenten veel minder in aantal zijn dan het aantal studenten dat aangaf tevreden te zijn, is elke casus er één te veel.
- Voor de overheid kan het zinvol zijn een gezamenlijk beleid rond handicap uit te werken voor alle onderwijsniveaus. Processen zoals studiekeuze kunnen verder geoptimaliseerd worden. Werken met onderwijsfaciliteiten zou een levenslang proces moeten worden in plaats van één proces in het leerplichtonderwijs en één in het hoger onderwijs, zoals sommige studenten dat nu ervaren.
- Het sociale model waarborgen: eerder in deze thesis werd gesteld dat de definitie van ‘functiebeperking’ hier voorbij ging aan de evoluties van enkele decennia geleden, die ervoor hebben gezorgd dat de term ‘handicap’ of ‘gehandicapte’ uit gebruik zijn geraakt. Maar wanneer we een functiebeperking gaan herleiden tot louter de diagnostiek bestaat er een risico dat de ‘stoornis’ wederom centraal komt te liggen in plaats van de implicaties die het heeft op de persoon. Een belangrijke vaststelling van de antropologie is dat identiteitsvraagstukken van alle tijden zijn, en nooit helemaal opgelost kunnen worden. Bateson’s schismogenese is daar een perfecte illustratie van. Het strekt bijgevolg tot aanbeveling in het achterhoofd te houden dat objectieve vaststellingen m.b.t. stoornissen moeite hebben de sociale werkelijkheid erachter te

vatten. Als dit onderscheid verdwijnt blijft weinig anders over dan een nieuwe versie van het medische model waar men zich tegen verzet.

c. Suggesties voor verder onderzoek

Deze thesis was in grote mate een verkennend werk, en het zou interessant kunnen zijn voor het Vlaamse hoger onderwijs indien bepaalde facetten rond de doelgroepen van het diversiteitsbeleid verder onderzocht konden worden:

- Een meer diepgaande vergelijking tussen de doelgroepen, in het bijzonder om de impact van de socio-economische status beter in kaart te kunnen brengen.
- Een groep studenten registreren op basis van minder voor de hand liggende definities om te toetsen of deze de groep kwetsbare studenten beter bevat. (bv. student van laaggeschoolde ouders, niet-traditionele vooropleiding, niet-generatiestudent, ...)
- ‘Significante drempels’ inventariseren. Dit onderzoek diende vooral te vertrouwen op informatie afkomstig uit zelfrapporteringen. Hier speelde subjectieve ervaring een rol, maar naar draagvlakcreatie binnen het hoger onderwijs toe, kan een alternatieve en objectievere benadering van drempels en handicapsituaties een kader bieden voor een toekomstig diversiteitsbeleid en inclusief onderwijs.

- Het sociaal netwerk tussen studenten die een handicapsituatie ervaren verder onderzoeken: hoe komt dit tot stand? Welke correlaties zijn er met andere sociaal economische factoren? Hoe kan de omgeving zich aanpassen om de ondersteuning die studenten aan elkaar leveren maximaal te faciliteren?
- Delen van het onderzoek herhalen maar in een longitudinale variant, die, in het kader van een thesis, onmogelijk is.

Daarnaast is deze thesis er niet in geslaagd significante verschillen te vinden in studievoortgang op basis van wel omliggende definities. Verschillen in studierendement zijn gevonden binnen de beoogde doelgroep, maar buiten eerder vage concepten zoals ‘weerbaarheid’, ‘sociaal kapitaal’ en ‘coping-vaardigheden’ is er geen tastbare maatstaf om deze verschillen te verklaren.

5. Bibliografie

Boeken & Artikels

- Albrecht, G., & Devlieger, P. J. (1999). The Disability Paradox: High Quality of Life against all Odds. *Social Science & Medicine*, 48, 977-988.
- Barga, N. (1996). Students with Learning Disabilities in Education: Managing a Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 29(4), 413-421.
- Boxall, K., Carson, I., & Docherty, D. (2004). Room at the Academy: People with Learning Difficulties and Higher Education. *Disability & Society*, 19(2), 99-112.
- Brunton, K. (1997). Stigma. *Journal of Advanced Nursing*, 26, 891-898.
- Caroll, J., & Iles, J. (2006). An Assessment of Anxiety Levels in Dyslexic Students in Higher Education. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 651-662.
- Chapman, V. (2007-2008). Developing Inclusive Curricula. *Learning and Teaching in Highed Education (LATHE)*, 3, 62-89.
- Dickinson, L. (1995). Autonomy and Motivation: A Literature Review. *System*, 23(2), 165-174.
- Drieghe, S., & Vernaev, L. (2010). *Laat me maar gewoon student zijn: AF/studeren met een functiebeperking in het hoger onderwijs. Bevindingen en aanbevelingen*. Gent: Hogeschool Gent.
- 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 and Rehabilitation*, 17(3-4), 145-153.
- Fougeyrollas, P., St-Germain, D., & Boivin, B. (2011). The Caring-Disability Creation Process model: a new way of

- combining 'Care' in nursing and 'Rehabilitation' for better quality of services and patient safety. *Disability and Rehabilitation*, 33(21-22), 2105-2113.
- Fuller, M., Bradley, A., & Healey, M. (2004). Incorporating Disabled Students within an Inclusive Higher Education Environment. *Disability & Society*, 19(5), 455-468.
- Gibson, S. (2012). Narrative Accounts of University Education: Socio-cultural Perspectives of Students with Disabilities. *Disability and Society*, 27(3), 353-370.
- Giordano, G. N., & Lindström, M. (2011). Social Capital and Change in Psychological Health over Time. *Social Science & Medicine*, 72, 1219-1227.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Hall, T., Healey, M., & Harrison, M. (2004). Fieldwork and Disabled Students: Discourses of Exclusion and Inclusion. *Journal of Geography in Higher Education*, 28(3), 255-280.
- Hurst, A. (2006). *Towards Inclusive Learning for Disabled Students in Higher Education - Staff Development: A Practical Guide*. London: Skill/UCLan/HEFCE.
- Hyunghim, Y., Reeve, J., & L., D. E. (2010). Engaging Students in Learning Activities: It is not Autonomy Support or Structure but Autonomy Support and Structure. *Journal of Educational Psychology*, 102, 588-600.
- Ingold, T. (2008). When ANT meets SPIDER: Social theory for anthropods. In L. Malafouris, & C. Knappett, *Material Agency: Towards a Non-Anthropocentric Approach* (pp. 209-215). New York: Springer.
- Jelfs, A., & Richardson, J. (2010). Perceptions of Academic Quality and Approaches to Studying among Disabled and Nondisabled Students in Distance and Education. *Studies in Higher Education*, 35(5), 593-607.

- Kopytoff, I. (1986). The cultural biography of things: commoditization as process. In A. Appadurai, *The Social Life of Things: commodities in cultural perspectives* (pp. 64-91). Cambridge: Cambridge Univ. Press.
- Latour, B. (2011). Fetish-Factish. *Material Religion*, 7(1), 42-49.
- Lucas, J. W., & Phelan, J. C. (2012). Stigma and Status: The Interrelation of Two Theoretical Perspectives. *Social Psychology Quarterly*, 75(4), 310-333.
- Nevill, R. E., & White, S. W. (2011). College Students' Openness Towards Autism Spectrum Disorders: Improving Peer Acceptance. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 1619-1628.
- Papadopoulos, K., Metsiou, K., & Agaliotis, I. (2011). Adaptive Behaviour of Children and Adolescents with Visual Impairments. *Research in Developmental Disabilities*, 32, 1086-1096.
- Richards, M., & Hatch, S. L. (2011). A Life Course Approach to the Development of Mental Skills. *The Journals of Gerontology vol. B: Psychological and Social Sciences*, 66, 26-35.
- Ridell, S., Weedon, E., Fuller, M., Healey, M., Hurst, A., Kelly, K., & Piggott, L. (2007). Managerialism and Equalities: Tensions within widening Access Policy and Practice for Disabled Students in UK Universities. *Higher Education*, 54(4), 615-628.
- Scheiter, K., & Gerjets, P. (2007). Learner Control in Hypermedia Environments. *Educational Psychology Review*, 19, 285-307.
- Shevlin, M., Kenny, M., & Mcneela, E. (2004). Participation in Higher Education for Students with Disabilities: an Irish Perspective. *Disability & Society*, 19(1), 15-30.
- Stull, A., & Mayer, R. E. (2007). Learning by Doing versus Learning by Viewing: Three Experimental Comparisons

- of Learner-Generated versus Author-Provided Graphic Organizers. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 808-820.
- Susman, J. (1994). Disability, Stigma and Deviance. *Social Science & Medicine*, 38(1), 15-22.
- Tatnall, A. D. (2010). Using actor-network theory to understand the process of information systems curriculum innovation. *Education and information technologies*, 15(4), 239-254.
- Thomassen, B. (2013). Anthropology and Social Theory: Renewing Dialogue. *European Journal of Social Theory*, 16(2), 188-207.

Websites & online bronnen

Neyens, Koen: Het examenreglement en flexibiliteit: redelijke aanpassingen voor studenten met een functiebeperking
http://www.associatie.kuleuven.be/nieuws/dagvandedocent/docs/Sessie5_NeyensKoen.ppt 31/7/2013

Callens, Jean Claude: Student Ownership: de student beheert het eigen vormingsproces
[www.associatie.kuleuven.be/nieuws/dagvandedocent/docs/Sessie7_JC Callens.ppt](http://www.associatie.kuleuven.be/nieuws/dagvandedocent/docs/Sessie7_JC_Callens.ppt) 31/7/2013

Jackmaert Sophie
2011 Inclusief hoger onderwijs: het perspectief van docenten: een kwalitatieve bevraging
<http://www.siho.be/files/Perspectief%20van%20docenten.pdf>
31/7/2013

Rombaut, Cantillon, and Verbist

2006 Determinanten van de differentiële slaagkansen in het hoger onderwijs. Centrum Voor Sociaal Beleid.
<http://webh01.ua.ac.be/csb/docs/20071106131351QTTP.pdf>
31/7/2013

Soetaert, Jolien

2011 Verder studeren is... : een kwalitatief onderzoek naar de beleving van studenten met een functiebeperking in het Vlaamse Hoger Onderwijs
<http://www.siho.be/files/Verder%20studeren%20is.pdf>
31/7/2013

Tinklin, T., Riddell, S. & Wilson, A.

2004 Disabled students in Higher Education. CES Briefing 32.
<http://www.ces.ed.ac.uk/PDF%20Files/Brief032.pdf>
31/7/2013

Centrum voor Gelijkheid van Kansen en voor Racismebestrijding.
Met een handicap naar de school van je keuze: Redelijke aanpassingen in het onderwijs.

<http://www.siho.be/files/news/met%20een%20handicap%20naar%20de%20school%20van%20je%20keuze.pdf> 31/7/213

SIHO (Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs). *Studeren met een functiebeperking in het Vlaamse hoger onderwijs: Exploratieve studie naar de beleving van (oud-)studenten in drie instellingen voor hoger onderwijs.*

<http://www.siho.be/files/Rapport%20studentenbevraging%20-%20definitief.pdf> 31/7/2013

SIHO. *Succesvol studeren. Tips voor beleid en praktijk in hoger onderwijs.* http://www.siho.be/files/gids_succesvol_studeren.pdf
31/7/2013

SIHO. *Verder studeren, het kan! Ook met extra ondersteuning.*
<http://www.siho.be/files/SIHO%20gids.pdf> 31/7/2013

VLIR (Vlaamse Inter-universitaire raad) *Rapport Gelijke Kansen 2010*

<http://www.vlir.be/media/docs/Gelijkekansen/VLIRrapportGelijkekansen2010.pdf> 31/7/2013

VLOR (Vlaamse Onderwijsraad). *Advies over de invulling van het VN-verdrag voor gelijke rechten voor personen met een handicap voor het Vlaamse hoger onderwijs*

<http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/advies/rho-adv007-0910.pdf> 31/7/2013

VLOR. *Advies registratie van kansengroepen*

<http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/advies/rho-end001-0809.pdf> 31/7/2013

VLOR. *Handeleiding registratie studenten met een functiebeperking en bijbehorende formulieren*

<http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/advies/rho-end002-0809.pdf> 31/7/2013

Wikipedia. *Matteüseffect*

<http://nl.wikipedia.org/wiki/Matte%C3%BCseffect> 31/7/2013