



## Inclusief hoger onderwijs: het perspectief van docenten. Een kwalitatieve bevraging.

Eindwerk voorgelegd voor het behalen van de graad van Master in de Psychologie door

**Jackmaert Sophie**

Academiejaar 2010-2011

Promotor: Prof. Dr. C. Andries

Begeleiding: Mevr. N. Heurckmans

Aantal woorden: 19954





## SAMENVATTING

**DOELSTELLING:** Het doel van dit onderzoek is om inzicht te verkrijgen in het perspectief van docenten in het Vlaams hoger onderwijs betreffende inclusief hoger onderwijs. De resultaten kunnen als achtergrond en input gebruikt worden voor verdere actie in de realisatie van inclusief hoger onderwijs. Volgende thema's werden onderzocht: de ervaringen van docenten met studenten met een beperking, invloed van hun ervaringen op hun competenties als docent, hun ervaringen met redelijke aanpassingen en diensten die studenten met functiebeperkingen ondersteunen en behoefte aan ondersteuning van de docent bij het omgaan met studenten met functiebeperkingen.

**METHODE:** Semigestructureerde interviews werden afgenomen van 12 docenten uit verschillende opleidingen in Vlaamse hoger onderwijsinstellingen. Een thematische analyse werd uitgevoerd voor het verwerken van de gegevens. Verschillende thema's kwamen naar voor die zicht geven op de beleving van docenten.

**RESULTATEN:** De bevroegde docenten hebben overwegend positieve ervaringen met studenten met functiebeperkingen en staan open voor deze studenten en het bieden van redelijke aanpassingen. Toch komen ook 'moeilijkere' ervaringen naar voor en maken enkele docenten zich zorgen en bedenkingen bij bepaalde functiebeperkingen die zij vaak als ernstiger benoemen. Voornamelijk studenten met een psychologische problematiek brengen onzekerheid teweeg. Hun competenties als docent worden verder positief beïnvloed, alsook hun persoon. Daarnaast zijn ze tevreden over de communicatie met de diensten waar studenten met een functiebeperking terecht kunnen, m.b.t. het bieden van redelijke aanpassingen. Doch drukt een aantal docenten de nood uit naar meer dan enkel praktische informatie. Studiedagen, getuigenissen, feedback over hun handelingen,... worden nodig geacht om beter om te kunnen gaan met de studenten.

**CONCLUSIE:** De docenten ondernemen reeds veel om gelijke kansen te creëren voor studenten met functiebeperkingen, maar er kan nog niet van 'echte' inclusie, open houding gesproken worden.

## DANKWOORD

Vooreerst wil ik mijn promotor professor Andries bedanken om dit onderzoek in kader van mijn masterproef mogelijk te maken, het geheel na te lezen en van feedback te voorzien. Ook wil ik mijn begeleidster mevrouw Heurckmans bedanken voor de goede begeleiding doorheen heel het proces.

Mijn speciale dank gaat uit naar het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs (SIHO) voor het aanreiken van dit interessante onderwerp, de hulp bij het contacteren van de deelnemers en de geboden kans om mijn onderzoeksbevindingen op het LINK congres aan te brengen. In het bijzonder wil ik enkele medewerkers van het SIHO bedanken, mevrouw Katrien De Munck voor de hulp aan het begin van dit proces en mevrouw Meggie Verstichele voor haar inbreng met betrekking tot de analyse van de interviews en voor het vrijmaken van tijd om het geheel in de afwerkingfase na te lezen.

Verder wil ik alle deelnemers van dit onderzoek bedanken, zonder hun medewerking was dit onderzoek niet mogelijk geweest. Ik hoop dat de onderzoeksbevindingen een bijdrage zullen leveren aan de verdere realisatie van inclusief hoger onderwijs en hun ervaringen een bron van inspiratie mogen vormen voor andere docenten.

Tot slot wil ik mijn ouders, broer en vrienden bedanken voor hun steun en aanmoediging.

## INHOUDSTAFEL

|  |           |
|--|-----------|
| <b>1. INTRODUCTIE .....</b>  | <b>1</b>  |
| 1.1 INLEIDING .....  | 1         |
| 1.2 THEORETISCH KADER .....  | 2         |
| 1.3 HET PERSPECTIEF VAN DOCENTEN : INTERNATIONAAL EN NATIONAAL ONDERZOEK ..... | 5         |
| 1.3.1 INTERNATIONALE LITERAATUURSTUDIE .....                                   | 5         |
| 1.3.2 ONDERZOEK IN VLAANDEREN .....  | 10        |
| 1.4 ONDERZOEKSVRAAG .....  | 12        |
| <b>2. METHODE .....</b>  | <b>13</b> |
| 2.1 ONDERZOEKSOPZET .....  | 13        |
| 2.2 DEELNEMERS .....   | 13        |
| 2.3 DATAVERZAMELING .....  | 14        |
| 2.3.1 EEN LEIDRAAD VOOR DE VRAGEN .....  | 15        |
| 2.3.2 AFNAME INTERVIEW .....   | 15        |
| 2.4 DATA ANALYSE .....   | 16        |
| 2.4.1 TRANSCRIPTIE VAN DE INTERVIEWS .....                                     | 16        |
| 2.4.2 THEMATISCHE ANALYSE .....  | 16        |
| 2.5 KWALITEITSCRITERIA .....   | 17        |
| 2.5.1 VALIDITEIT .....   | 17        |
| 2.5.2 BETROUWBAARHEID .....  | 17        |
| 2.5.3 ETHISCHE KWESTIES .....  | 18        |
| <b>3. RESULTATEN .....</b>   | <b>19</b> |
| 3.1 BEGRIP, BESCHRIJVING EN INSCHATTING .....                                  | 19        |
| 3.2 HOUDING T.O.V. STUDENTEN MET EN ZONDER EEN FUNCTIEBEPERKING .....          | 21        |
| 3.3 ERVARINGEN .....   | 23        |
| 3.3.1 ERVARINGEN TIJDENS DE LES .....  | 23        |
| 3.3.2 ERVARINGEN TIJDENS EVALUATIES, PRAKTIJKOEFENINGEN EN STAGES .....        | 27        |
| 3.3.3 ROL OPLEIDING EN ASPECTEN UIT PERSOONLIJK LEVEN .....                    | 29        |
| 3.3.4 INVLOED OP COMPETENTIES EN PERSOON .....                                 | 30        |
| 3.4 ONDERSTEUNING .....  | 32        |
| 3.4.1 REDELIJKE AANPASSINGEN .....   | 32        |
| 3.4.2 REFLECTEREN MET COLLEGA'S, STUDIEDAGEN, ... ..                           | 34        |
| 3.5 DIENSTEN EN BELEID .....   | 36        |
| 3.5.1 NODEN .....  | 37        |
| 3.6 OVERGANG NAAR HET WERKVELD .....   | 41        |
| <b>4. DISCUSSIE .....</b>  | <b>43</b> |
| 4.1 BESPREKING VAN DE RESULTATEN .....   | 43        |
| 4.2 KRITISCHE BEMERKINGEN .....  | 47        |
| 4.3 SUGGESTIES VOOR VERDER ONDERZOEK .....                                     | 48        |
| <b>5. CONCLUSIE .....</b>  | <b>49</b> |

|                                   |           |
|-----------------------------------|-----------|
| <b>6. REFERENTIES .....</b>       | <b>50</b> |
| <b>7. BIJLAGEN .....</b>          | <b>54</b> |
| 7.1 OPROEP .....                  | 54        |
| 7.2 LEIDRAAD VOOR DE VRAGEN ..... | 55        |
| 7.3 BOOMSTRUCTUUR .....           | 58        |
| 7.4 INFORMED CONSENT .....        | 59        |

# 1. INTRODUCTIE

## 1.1 Inleiding

Zowel internationaal als in Vlaanderen wordt een stijging van het aantal studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs vastgesteld (Hadjikakou & Hartas, 2008; Leyser & Greenberger, 2008; Olney, Kennedy, Brockelman, & Newsom, 2004; Ugent, 2008 in SIHO, 2009a). Het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs (SIHO)<sup>1</sup> wenst een bijdrage te leveren aan het creëren van gelijke kansen en volwaardige participatie voor deze studenten, zodat ook zij kunnen studeren zoals hun medestudenten. Dit sluit aan bij het principe van inclusie, waarbij een gelijkwaardig behandelen van iedereen voorop staat. Iedereen heeft recht op goed onderwijs en mag erbij horen (Schaffner & Buswell, 1996; in De Vroey & Mortier, 2002). Alle Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs kunnen door het SIHO worden bijgestaan bij de realisatie van inclusief hoger onderwijs.

Vandenbroeck (2009) wijst erop dat het belangrijk is de visie van anderen te betrekken, willen we niet vervallen in een expertpositie waarbij vanuit gegaan wordt dat ouders en jongeren wel akkoord zullen zijn met het vooropgestelde curriculum of beleid. Inclusie kan pas gerealiseerd worden wanneer het perspectief van de betrokkenen zelf bevestigd, beluisterd en benut wordt (insiderperspectief) (SIHO, z.j. a). Het Steunpunt voerde reeds onderzoek uit naar het insiderperspectief van studenten met een functiebeperking (SIHO, 2009b; Soetaert, 2011). In Vlaanderen is er slechts één onderzoek<sup>2</sup> dat naast het perspectief van deze studenten, het perspectief van docenten<sup>3</sup> in het hoger onderwijs toelicht. 'Hoe ervaren zij het om studenten met een functiebeperking in de les te hebben?'. Deze masterproef, die in samenwerking met het SIHO gebeurde, tracht hierin verder inzicht te bieden. Daarnaast werd nagegaan of deze ervaringen een invloed hebben op hun competenties als docent, wat hun ervaringen zijn rond het bieden van redelijke aanpassingen en met betrekking tot de diensten die instaan voor de ondersteuning van studenten met een functiebeperking. Ook werd nagegaan of de docenten zelf ondersteuning zoeken of nodig hebben bij het omgaan met deze studenten.

De resultaten zullen als achtergrond en input gebruikt worden voor verdere actie in de realisatie van inclusief hoger onderwijs en tevens dienen als voorbeelden van goede praktijk. Zoals het SIHO op hun website aangeeft: "*Voorbeelden van goede praktijk zijn vaak de beste eye-openers, ze tonen aan dat inclusie in het hoger onderwijs een reële optie is.*"

In dit onderzoek werd 'bottom-up' gewerkt en 'in dialoog' met de docenten. Via semigestructureerde interviews werden docenten uit verschillende opleidingen in instellingen van het hoger onderwijs in Vlaanderen bevestigd.

Eerst zullen enkele termen beschreven worden die nodig zijn om kennis te maken met het kader en de doelgroep van deze masterproef. Daarna wordt onderzoek aangehaald dat het perspectief van

---

<sup>1</sup> Meer informatie betreffende het SIHO is terug te vinden op: [www.siho.be](http://www.siho.be)

<sup>2</sup> Drieghe, S. & Vernaëve, L. (2010). Laat me maar gewoon student zijn. Af/studeren met een functiebeperking in het hoger onderwijs. Bevindingen en aanbevelingen. Gent: Hogeschool Gent.

<sup>3</sup> De term 'docenten' wordt, voor een vlotte leesbaarheid van deze masterproef, als synoniem gebruikt voor lectoren en professoren.

docenten belicht. Deze literatuurstudie, samen met de vraag van het SIHO, leidt tot de onderzoeksvraag. Hierna volgt de methode, de bespreking van de resultaten en wordt er geëindigd met de discussie en conclusie.

## 1.2 Theoretisch kader

Inclusief onderwijs kadert in het concept inclusie, daarom wordt eerst het begrip 'inclusie' geschetst alvorens over te gaan tot het verduidelijken van 'inclusief onderwijs'. Vervolgens wordt de internationale en nationale wetgeving met betrekking tot inclusief onderwijs weergegeven. Deze wetten en decreten zijn ook van toepassing op inclusie in het hoger onderwijs en zijn van grote waarde voor de realisatie ervan. Tot slot worden de begrippen 'redelijke aanpassingen' en 'Universal design for Learning' toegelicht.

### ***Inclusie en inclusief onderwijs***

Inclusie is een begrip dat te maken heeft met een samenleving waar begrippen als gelijkwaardigheid, rechtvaardigheid en democratische participatie centraal staan. Het gaat over erbij horen en zich verbonden kunnen voelen, wat niet altijd vanzelfsprekend is. Het is niet ongewoon dat mensen de neiging hebben om individuen die 'anders' lijken, uit te sluiten. Om hier verandering in te brengen moet daar ook in opvoeding en onderwijs oog voor zijn (De Fever & Flament; in Grietens, Vanderfaellie, & Hellinckx, 2005).

Biklen (1992, p. 117-125; in van Hove, 1999) formuleert een aantal 'beliefs', overtuigingen waar inclusie op berust. Deze worden als volgt samengevat:

- Onvoorwaardelijke acceptatie is een recht van alle mensen;
- Acceptatie is méér dan 'mensen er laten zijn', het houdt vooral in dat men hard zal moeten werken om een gemeenschap te vormen;
- Participatie is nét dit stapje meer dan het aanwezig mogen zijn, het gaat om actief meedoen;
- Inclusie houdt in dat mensen niet verplicht worden om eerst te bewijzen wat ze kunnen vooraleer ze mogen meedoen.

Inclusief onderwijs kan gezien worden als een onderwijsvernieuwingsproces. Het is een continu proces, waarbij de focus ligt op hoe het onderwijs moet worden aangepast om tegemoet te komen aan de noden van iedereen. Een fundamenteel principe van inclusief onderwijs is het erkennen van diversiteit in de samenleving. Men moet openstaan voor verschillen, iedereen is uniek en heeft specifieke leerbehoeften (De Fever & Flament; in Grietens et al., 2005).

Internationale en nationale wetgeving ondersteunen dit principe. Internationaal zijn er het VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap (Verenigde Naties, 2006) en de Salamanca-verklaring, naar aanleiding van een wereldcongres van de UNESCO in 1994. De

Salamanca-verklaring bepaalt dat het onderwijs moet worden afgestemd op de diversiteit van leerlingen (UNESCO, 1994).

Artikel 24 van het VN-Verdrag, dat betrekking heeft op onderwijs erkent dat personen met een handicap recht hebben op onderwijs.

Teneinde dit recht zonder discriminatie en op basis van gelijke kansen te verwezenlijken, waarborgen Staten die Partij zijn een inclusief onderwijssysteem op alle niveaus en voorzieningen voor een leven lang leren en wel met de volgende doelen:

- a. de volledige ontwikkeling van het menselijk potentieel en het gevoel van waardigheid en eigenwaarde en de versterking van de eerbiediging van mensenrechten, fundamentele vrijheden en de menselijke diversiteit;
- b. de optimale ontwikkeling door personen met een handicap van hun persoonlijkheid, talenten en creativiteit, alsmede hun mentale en fysieke mogelijkheden, naar staat van vermogen;
- c. het in staat stellen van personen met een handicap om daadwerkelijk te participeren in een vrije maatschappij. (Verenigde Naties, 2006, Art. 24)

In België is het VN-verdrag in juli 2009 van kracht gegaan, waarmee de overheid de aanzet gaf tot het realiseren van (meer) inclusie in het hoger onderwijs. Instellingen van het hoger onderwijs dienen zo op verschillende vlakken, zoals studie (met inbegrip van opleidingsonderdelen, stage en internationale uitwisseling) en studentenleven open te staan voor studenten met een functiebeperking (Vlaamse Onderwijsraad (VLOR), 2006).

Daarnaast zijn er drie decreten die in het Vlaams onderwijs vooropgesteld werden om studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs te ondersteunen (SIHO, z.j. b). Zo is er het flexibiliseringsdecreet<sup>4</sup> dat de studiemogelijkheden van elke student wil vergroten. Dit decreet wil meer mogelijkheden tot differentiëring en levenslang leren bieden. Studenten krijgen de mogelijkheid tot individuele, aangepaste en flexibele studietrajecten die inspelen op hun behoeftes, achtergronden en interesses. Een tweede decreet is het participatiedecreet<sup>5</sup>, dat het gelijkheidsbeginsel voorop stelt. Hoger onderwijsinstellingen worden in de mogelijkheid gesteld om maatregelen te nemen ten voordele van studenten met functiebeperkingen. Wat deze maatregelen inhouden wordt echter niet duidelijk omschreven. In de praktijk voorzien de meeste instellingen aanpassingen op vlak van onderwijs- en examenregelingen. Doordat deze verplichting niet nader omschreven wordt blijft de student echter sterk afhankelijk van de maatregelen die al dan niet

---

<sup>4</sup> Het decreet van 30 april 2004 betreffende de flexibilisering van het hoger onderwijs in Vlaanderen (Vlaamse regering, 2004c)

<sup>5</sup> Het decreet van 19 maart 2004 betreffende de rechtspositieregeling van de student, de medezeggenschap in het hoger onderwijs, de integratie van bepaalde afdelingen van het hoger onderwijs voor sociale promotie in de hogescholen en de begeleiding van de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen (Vlaamse regering, 2004b)

door een onderwijsinstelling worden genomen. Een laatste decreet is het financieringsdecreet<sup>6</sup>, waardoor hoger onderwijsinstellingen meer middelen krijgen voor studenten met functiebepkeringen. Hierbij moet opgemerkt worden dat dit enkel geldt voor studenten die ingeschreven zijn bij het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap. Studenten met dyslexie vallen hier bijvoorbeeld niet onder.

### **Redelijke aanpassingen**

Hoger onderwijsinstellingen zijn dus door de wetgeving verplicht om studenten met een functiebepkering de ondersteuning te geven die nodig is, om effectieve deelname aan het onderwijs mogelijk te maken (Verenigde Naties, 2006). In het VN-verdrag worden redelijke aanpassingen als volgt omschreven: *“noodzakelijke en passende wijzigingen, en aanpassingen die geen disproportionele of onevenredige, of onnodige last opleggen, indien zij in een specifiek geval nodig zijn om te waarborgen dat personen met een handicap alle mensenrechten en fundamentele vrijheden op voet van gelijkheid met anderen kunnen genieten of uitoefenen”* (Art.2).

In Art. 24 wordt dit toegepast op het onderwijs, waarin vermeld wordt dat personen met een functiebepkering redelijke aanpassingen moeten krijgen *“naargelang de behoefte van de persoon in kwestie zodat zij zonder discriminatie en op basis van gelijke kansen toegang krijgen tot een inclusief onderwijssysteem op alle niveaus en voorzieningen voor een leven lang leren”*.

Naast het VN-verdrag is er in Vlaanderen het Decreet van 10 juli 2008 houdende een kader voor het Vlaamse gelijkekansen- en gelijkebehandelingsbeleid dat redelijke aanpassingen aankaart (Vlaamse regering, 2008). Art. 19 van het decreet omschrijft deze als: *“elke concrete maatregel, van materiële of immateriële aard, die de beperkende invloed van een onaangepaste omgeving op de participatie van een persoon met een handicap neutraliseert”*.

Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs engageren zich meer en meer om hun onderwijs zo toegankelijk mogelijk te maken. Het bieden van redelijke aanpassingen draagt hiertoe bij. Elke hoger onderwijsinstelling heeft een aanspreekpunt/dienst waar studenten met functiebepkeringen terecht kunnen voor ondersteuning. Er wordt meestal van de studenten verwacht om zelf de stap te ondernemen om een aanvraag te doen voor het verkrijgen van aanpassingen. Daarbij moeten ze een attest kunnen voorleggen waarmee ze hun functiebepkering kunnen staven.

Enkele voorbeelden van redelijke aanpassingen zijn: een student met dyslexie meer tijd geven voor het maken van een examen of schrijffouten in opdrachten niet laten doorwegen, een ‘versterkertje’ dragen voor een student met gehoorproblemen,...

---

<sup>6</sup> Decreet van 14 maart 2008 betreffende de financiering van de werking van de hogescholen en de universiteiten in Vlaanderen (Vlaamse regering, 2004a)

## ***Universal Design for Learning***

Naast redelijke aanpassingen is er het principe van Universal Design for Learning (UDL). UDL stelt niet dat er één optimale benadering bestaat voor alle studenten, maar betekent dat de onderwijsinstelling tegemoet komt aan de noden van een heel diverse studentenpopulatie door flexibel om te springen met doelstellingen, methoden, materialen en evaluatie. Enkele voorbeelden zijn: meerdere methoden gebruiken bij het overbrengen van de leerstof om alle studenten te betrekken en te motiveren, alle studenten kunnen het gebouw betreden via dezelfde weg, niet enkel studenten met dyslexie, maar alle studenten mogen gebruik maken van een spellingscorrector op de computer. Meer informatie is te vinden op de website van CAST (Centre for Applied Special Technology, [www.cast.org](http://www.cast.org)) en SIHO.

### 1.3 Het perspectief van docenten: internationaal en nationaal onderzoek

#### *1.3.1 Internationale literatuurstudie*

In wat volgt wordt een schets gegeven van internationaal onderzoek dat focust op het perspectief van docenten aan hoger onderwijsinstellingen. De resultaten van de verschillende onderzoeken leveren zowel positieve als negatieve elementen en soms tegenstrijdige informatie op. Het betreft in hoofdzaak onderzoek uitgevoerd aan verschillende universiteiten in de Verenigde Staten, verder is er één studie uit Australië, het Verenigd Koninkrijk en Israël. In deze landen is inclusief hoger onderwijs, net zoals in Vlaanderen sterk in opmars gekomen dankzij de wetgeving die er rond uitgewerkt werd. In de Amerikaanse studies wordt bijvoorbeeld 'the Americans with Disabilities Act of 1990', veelvuldig aangehaald als zijnde een mijlpaal in het verwezenlijken van inclusief hoger onderwijs. Discriminatie op basis van een beperking is niet toegestaan en hoger onderwijsinstellingen moeten toegang voorzien voor deze studenten. Sinds deze wetgevingen wordt een grotere toestroom van studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs vastgesteld (zie bijvoorbeeld Leyser & Greenberger, 2008; Ryan, 2007).

#### ***Ervaringen met studenten met een beperking en invloed op competenties***

Burgstahler, Duclos en Turcotte (2000) bevroegen in hun onderzoek de ervaringen van leden van verschillende faculteiten over verschillende universiteiten, waaronder docenten, bij het werken met studenten met een functiebeperking.

De bevroegde docenten geven als positieve ervaring aan dat deze studenten de groep dichter bij elkaar brengen en ruimte maken voor discussies. Studenten die open zijn over hun beperking tegenover hen en hun medestudenten, die aangeven welke aanpassingen ze nodig hebben en gemotiveerd zijn om academisch succes te bereiken, worden verder als positief ervaren. Studenten met een fysieke functiebeperking worden daarbij het meest als voorbeeld vermeld (Burgstahler et al., 2000).

Daarnaast komen positieve ervaringen naar voor die eerder van invloed zijn op hun competenties als docent. Sommige docenten gaan meer reflecteren over hun pedagogie en methodes van lesgeven en ervaren het als een uitdaging om een variëteit aan leerstijlen te kunnen gebruiken (Burgstahler et al., 2000). Tegengestelde bevindingen zijn echter terug te vinden in een studie van McEldowney Jensen, McCrary, Krampe en Cooper (2004), waar vragen rond 'pedagogie' zelden gesteld worden aan de universiteit. Docenten geven les zoals het hen al dan niet geleerd is en achten dit als geschikt en voldoende. Op deze manier schiet het lesgeven vaak tekort en worden studenten onvoldoende ondersteund.

Negatieve of moeilijkere ervaringen kwamen niet sterk naar voor, wel drukten de docenten hun frustratie uit over het feit dat studenten zich niet altijd identificeren als zijnde een student met een functiebeperking. Dit geldt ook voor studenten die niet kunnen aangeven welke vormen van ondersteuning goed zouden zijn voor hen (Burgstahler et al., 2000). In de studie van McEldowney Jensen et al. (2004), geven docenten ook de nood aan om studenten aan te moedigen hun functiebeperking kenbaar te maken.

Verder zijn de docenten het erover eens dat de problemen en de uitdagingen bij het werken met studenten met een fysieke functiebeperking verschilt van deze bij het werken met studenten met leer- of psychologische functiebeperkingen. Docenten hebben verder minder problemen met 'de diagnose' van fysieke functiebeperkingen en zijn meer bereid hiervoor aanpassingen te maken (Burgstahler et al., 2000; McEldowney Jensen et al., 2004).

### ***Redelijke aanpassingen***

Rond het thema redelijke aanpassingen formuleren de docenten in de studie van Burgstahler et al. (2000) ook enkele moeilijke ervaringen. Zo vinden ze het soms moeilijk om aanpassingen door te voeren, omdat informatie vaak ontbreekt en ze niet altijd over voldoende tijd beschikken. De docenten zijn verder soms terughoudend om de te bereiken competenties die vooropgesteld worden voor een bepaalde cursus aan te passen omdat ze geloven dat sommige studenten hun beperking soms 'misbruiken'. Ook het bepalen van geschikte aanpassingen bij examens, voor studenten met leer- en psychologische functiebeperkingen wordt als moeilijk ervaren.

Skinner (2007) stelt dat de kans op succes voor studenten met een functiebeperking stijgt wanneer men redelijke aanpassingen doorvoert. In de studie van Burgstahler et al. (2000) geven zowel studenten met een functiebeperking als docenten aan dat een open houding en bereidheid tot het bieden van aanpassingen belangrijk is. Docenten met deze houding zoeken naar geschikte aanpassingen en informatie.

Een aantal studies geven verschillende factoren weer die van invloed kunnen zijn op de bereidheid van docenten om redelijke aanpassingen te voorzien.

Bourke, Strehorn en Silver (2000) vonden dat een beter begrijpen van de noodzakelijkheid van aanpassingen positief gerelateerd is aan de bereidheid tot het voorzien van aanpassingen. Waargenomen steun van diensten voor studenten met een functiebeperking op de campus en van

academische afdelingen zijn verder geassocieerd met een positieve kijk op aanpassingen (Bourke et al., 2000). Ook wanneer men meer in contact komt met studenten met een functiebeperking, toont men meer bereidheid om aanpassingen te maken. Deze docenten hebben een positievere attitude en meer kennis over het maken van aanpassingen, dan docenten die minder in contact kwamen met deze studenten (Leyser & Greenberger, 2008). McEldowney Jense et al. (2004) vonden dat geloof in de doeltreffendheid van aanpassingen, het type van de aanpassing en de makkelijkheid van uitvoerbaarheid ervan van invloed zijn op hoe over het voorzien van aanpassingen gedacht wordt. Onderzoek van Sweeney, Kundert, May en Quinn (2002) en Skinner (2007) sluit aan bij de laatst aangehaalde bevinding, docenten staan minder open voor aanpassingen die extra tijd en inspanningen vergen van henzelf.

Uit de studie van McEldowney Jensen et al. (2004) komt verder naar voor dat de docenten aanpassingen willen maken en het hun plicht vinden, maar tegelijkertijd bezorgd zijn om de academische integriteit te beschermen, vooral met betrekking tot leerstoornissen. De docenten staan wantrouwend tegenover de assessment ervan en over hoe ver men van hen verwacht dat men moet gaan bij het voorzien van aanpassingen. Het wantrouwen wordt echter versterkt, omdat ze in het algemeen twifelen aan de motivatie van studenten, wat het soms moeilijk maakt te weten of het gaat over studenten met een functiebeperking die echt bepaalde moeilijkheden hebben. Verder wordt het onderscheid tussen onvoorbereide studenten en studenten met een functiebeperking bemoeilijkt, omdat bepaalde beperkingen niet sterk opvallen in de les.

Het onderzoek van Scott (1997) handelt ook over de vraag die docenten hebben betreffende het bewaren van de balans tussen de integriteit van hun vak of richting en het bieden van redelijke aanpassingen. 'Hoeveel' is genoeg? Zij haalt de wetgeving omtrent redelijke aanpassingen aan om dit duidelijk te maken. Nelson, Dodd en Smith (1990) merken ook op dat docenten bereid zijn aanpassingen te maken, zolang het de academische standaarden niet verlaagt. De meeste docenten uit de studies van Burgstahler et al. (2000) en McEldowney Jensen et al. (2004) maken zich verder de bedenking of het bieden van redelijke aanpassingen wel eerlijk is voor medestudenten zonder beperking.

### ***Kennis en ervaring met beleid en diensten***

Kennis omtrent wetgeving en diensten die studenten met een functiebeperking ondersteunen is een ander onderzocht aspect dat in de literatuur teruggevonden wordt. Rao (2004) besluit in haar literatuuroverzicht dat instellingen, alsook docenten beter geïnformeerd moeten worden over studenten met functiebeperkingen om hun attitudes te verbeteren.

De meeste docenten uit de studie van Burgstahler et al. (2000) geven aan zeer weinig te weten over wat wettelijk voorgeschreven is, ze contacteren hiervoor echter wel de ondersteuningsdiensten voor studenten met een beperking. Men vindt de wettelijke vereisten voor 'redelijke aanpassingen' verder vaag en onduidelijk. Docenten geven in het onderzoek van Leyser en Greenberger (2008) aan vaak niet over de nodige kennis en vaardigheden te beschikken om redelijke aanpassingen uit te voeren. Het gebrek aan kennis blijkt echter niet altijd negatieve gevolgen te hebben. Leyser, Vogel en Wyland (1998; in McEldowney Jensen et al., 2004) geven

aan dat ondanks de vaak beperkte ervaring en kennis rond personen met een functiebeperking en de wetgeving er rond, men moeite doet om de lokalen aan te passen en aanpassingen in het lesgeven overwogen worden.

Men vroeg in het onderzoek van Burgstahler et al. (2000) ook naar de vertrouwdheid met de diensten die ondersteuning bieden aan studenten met een beperking op de campus. Dit bleek te verschillen tussen verschillende instellingen, maar ook binnen instellingen. Sommige docenten kennen de diensten en zijn hier zeer tevreden over, anderen beschikken over beperkte informatie.

Ondanks de wetgeving en het beleid rond de toegang van studenten tot het hoger onderwijs, kan het lesgeven leiden tot minder gunstige gevolgen voor studenten met functiebeperkingen (Bruce, Parker, & Renfrew, 2006; Ryan, 2007). Hierbij wordt echter aangehaald dat docenten vaak gebukt gaan onder een grote werkbelasting. Ze moeten niet alleen de middelen maar ook de tijd krijgen om informatie te bekomen die hen bijvoorbeeld beter leert tegemoetkomen aan de noden van de studenten (Ryan, 2007).

### ***Noden en ondersteuning***

In de studie van Burgstahler et al. (2000) werd ook nagegaan over welke informatie docenten graag willen beschikken om (beter) om te kunnen gaan met studenten met een beperking. Hieruit blijkt dat ze meer informatie willen verkrijgen die zich richt op methodes om aanpassingen te kunnen doen, dan specifieke informatie over functiebeperkingen. De docenten geven verder enkele suggesties voor de inhoud van trainingen of infomomenten. Informatie over specifieke functiebeperkingen komt hier wel aan bod. Verder wensen ze graag informatie over niet-zichtbare functiebeperkingen, aanpassingsstrategieën, discussie over wat eerlijk en redelijk is, informatie over hoe om te gaan met medische en andere noodgevallen, het perspectief van de studenten en de diensten waar studenten met functiebeperkingen terecht kunnen. Dit laatste aspect komt ook aan bod in de studie van Leyser en Greenberger (2008), zij vonden verder dat docenten het meest interesse hebben voor onderwerpen rond alternatieve evaluatiemethoden en informatie betreffende aanpassingen bij het lesgeven die los staan van technologische aanpassingen of aanpassingen bij examens.

Verder geven de docenten aan dat dit het beste overgebracht kan worden via studentenpanels, presentaties, workshops en het gebruik van casussen. Ze geven aan dat dit best gebeurt op een 'gemakkelijke' manier die niet veel inspanning vergt. Het mag niet te lang, maar ook niet te kort duren (Burgstahler et al., 2000).

## **Houding**

Rao (2004), geeft in haar literatuuroverzicht aan dat de houding van docenten een barrière kan vormen voor het slagen van studenten met een functiebeperking. Ook studenten met een functiebeperking geven aan dat het voor hen belangrijk is dat docenten een positieve attitude hebben en over een zekere 'etiquette' rond functiebeperkingen beschikken. Een voorbeeld hiervan is de manier waarop docenten studenten met een beperking aanspreken (Burgstahler et al., 2000). Leyser en Greenberger (2008) geven aan dat de bevroagde docenten in hun onderzoek een ondersteunende, positieve houding hebben tegenover studenten met een functiebeperking. Tegenstrijdige bevindingen worden gevonden in de studie van Brugstahler et al. (2000), studenten met een beperking geven bijvoorbeeld aan dat docenten vaak twijfelen aan hun 'kunnen' en hen ervan beschuldigen dat ze hun beperking 'misbruiken'.

Buchanan, St. Charles, Rigler en Hart (2010) geven verder aan dat er weinig gekend is over de houding van docenten ten opzichte van minder zichtbare functiebeperkingen. Een niet zichtbare functiebeperking wordt niet snel herkend in gewone interacties (bijvoorbeeld: dyslexie, ADHD, bipolaire persoonlijkheidsstoornis).

### 1.3.2 Onderzoek in Vlaanderen

Hieronder worden enkele bevindingen, relevant voor het perspectief van docenten, weergegeven uit het onderzoek 'AF/studeren met een functiebeperking in het hoger onderwijs' van Drieghe en Vernaeve (2010)<sup>7</sup>. Ze onderzochten welke factoren belemmerend zijn voor het studeren met een functiebeperking en hoe een meer optimale onderwijsomgeving voor deze studenten kan worden gecreëerd. Zes departementen van de Hogeschool Gent namen deel aan het onderzoek. De respondentengroep bestond uit: studenten met een functiebeperking (ook 'verdoken'<sup>8</sup> studenten), afgestudeerden in het werkveld met een functiebeperking, docenten, medewerkers van studentensecretariaten, studietrajectbegeleiders, leidinggevenden en werkgevers. Allen werden via interviews bevraagd.

Met betrekking tot het omgaan met studenten met functiebeperkingen, wat gezien kan worden als docenten hun ervaringen met studenten met een beperking, komt naar voor dat studenten met een psychische functiebeperking onzekerheid teweeg brengen. Deze studenten blijven ook vaak 'verdoken'. Docenten merken vaak dat er iets is, maar weten niet hoe ermee om te gaan. Daarnaast worden ook andere niet-zichtbare functiebeperkingen als moeilijk ervaren. De beperking is niet steeds zichtbaar of observeerbaar, waardoor men niet ziet wat de studenten als belemmering ervaren. Zo bestaat het gevaar dat docenten het vergeten en er geen rekening mee houden. Voorts geven de docenten aan dat studenten met een functiebeperking meer doorzettingsvermogen hebben en flexibeler met moeilijke situaties kunnen omgaan. Een reden die aangegeven wordt, is dat deze studenten vaak een lange en moeilijke weg hebben afgelegd voor ze hun studies in het hoger onderwijs aanvangen. Docenten merken verder op dat er ook 'verdoken' studenten in de les zijn. Hier wordt op verschillende manieren mee omgegaan. Sommige docenten spreken de studenten alsnog aan, anderen vermijden dit. Er wordt begrip voor getoond, maar men geeft aan dat het de afstemming tussen de opleidingsvereisten en de verwachtingen en noden van de student bemoeilijkt.

De docenten vinden het verder belangrijk dat een student zijn functiebeperking kan staven met een attest. De ondersteuning wordt zo gemotiveerd en geobjectiveerd. Hierbij geven enkele docenten echter aan dat op deze manier studenten die ondersteuning nodig hebben maar geen attest hebben, uitgesloten worden. Ze vinden het verder terecht dat studenten met functiebeperkingen individuele maatregelen kunnen krijgen. Gelijke onderwijskansen worden op deze manier gewaarborgd. Ze geven echter aan dat sommige collega's hier minder open voor staan.

Wat verder naar voor komt is dat de docenten benadrukken dat er een overeenstemming moet zijn tussen de studiekeuze en de functiebeperking. Ze zijn bezorgd dat studenten het zichzelf extra moeilijk maken of verwachten problemen in het werkveld. Ze pleiten daarom dat bij inschrijving

---

<sup>7</sup> De publicatie van het onderzoek is niet de weergave van het integrale onderzoeksrapport, maar wel een samenvatting van de belangrijkste bevindingen uit het onderzoeksproject.

<sup>8</sup> 'Verdoken' studenten zijn studenten die in een schoolcontext niemand inlichten over hun functiebeperking. Zij vragen dan ook geen redelijke aanpassingen aan.

een inschatting gemaakt moet worden van de mogelijkheden en noden van de student, maar daarnaast ook van de verwachtingen en vereisten van de opleiding. Wat betreft het werkveld, rijzen er ook vragen, studenten zouden flexibel inzetbaar moeten zijn in het werkveld na het behalen van een diploma. Daarvoor zouden ze in principe 'alles' moeten kunnen/kennen wat in de opleiding verwacht wordt. Langs de andere kant kan een student de vooropgestelde competenties niet halen, maar wel perfect geschikt zijn voor een bepaalde job waarbij bepaalde vaardigheden geen vereiste zijn. Docenten vinden het op zulke momenten moeilijk om de grens te trekken voor wat minimaal vereist is voor het behalen van een diploma. Ze geven aan dat ondersteuning en individuele maatregelen moeten kunnen, maar dat deze realistisch moeten zijn in functie van de eisen van de arbeidsmarkt. Ze willen vermijden dat studenten tijdens de opleiding valse hoop krijgen en dat de confrontatie met het werkveld hard zal aankomen. Ze uiten verder de bezorgdheid dat het werkveld niet dezelfde ondersteuning kan bieden, zoals ze voorheen kregen.

Daarnaast leggen sommige docenten meer de nadruk op het contact met studenten met een functiebeperking, dat als verrijkend ervaren wordt. Het brengt groeikansen voor zichzelf teweeg, voor medestudenten en de gehele schoolomgeving. Maar ook zij geven het belang aan van het afstemmen van de studiekeuze en de functiebeperking.

Kennis rond studenten met functiebeperkingen blijkt soms gering te zijn. Sommige respondenten geven aan niet altijd goed te weten wat een bepaalde beperking inhoudt en wat mogelijke gevolgen zijn voor de studenten. Drieghe en Vernaevae (2010) geven aan dat om de slaagkansen van een student met een functiebeperking in te kunnen schatten, een grondige kennis nodig is van de mogelijke gevolgen van de functiebeperking in de onderwijscontext en de ondersteuningsmogelijkheden. Een moeilijkheid daarbij is dat voor veel betrokkenen de instroom van studenten met een functiebeperking een vrij recent gegeven is. Ook meer specifiek bij het lesgeven brengt het gebrek aan kennis gevoelens van angst en onzekerheid teweeg. Docenten zouden graag richtlijnen willen om correct met deze studenten om te kunnen gaan. Daarnaast vinden ze het belangrijk om op tijd op de hoogte gebracht te worden van de aanwezigheid van studenten met een functiebeperking in de les.

Daarnaast wordt in het onderzoek beschreven dat lesgevers niet alleen goed moeten kunnen lesgeven, maar ook moeten remediëren en begeleiden. Ze moeten gedifferentieerd werken voor een groep diverse studenten. Er komt ook extra werk kijken bij het bieden van ondersteuning. Verder blijkt dat hoewel de ervaringen van docenten meestal positief zijn, niet alle docenten met evenveel begrip en respect reageren op vragen van studenten met een functiebeperking. Stigmatisering, of weigeren de aanpassing door te voeren, kunnen voorkomen. Dit verschilt sterk van docent tot docent en maakt studenten onzeker of angstig voor de reactie van hen. Persoonlijke betrokkenheid speelt een rol. Docenten getuigen van een groter engagement en sterkere affiniteit voor studenten met een functiebeperking als ze persoonlijk betrokken zijn bij dit thema (bijvoorbeeld het hebben van een kind, familielid of vriend met een functiebeperking). Andere docenten zijn persoonlijk betrokken vanuit hun professionele activiteiten, zoals bijvoorbeeld docenten in opleidingen sociaal werk. Deze docenten hebben meer begrip voor de soms moeilijke

leersituatie van studenten met een beperking, ze zetten ook zelf gemakkelijker de stap naar deze studenten om gepaste ondersteuning te bieden.

#### 1.4 Onderzoeksvraag

Bovenstaande literatuurstudie vormt de basis voor het opstellen van de onderzoeksvragen. Hieronder worden deze overzichtelijk weergegeven.

De hoofdonderzoeksvraag wordt als volgt geformuleerd:

1. Wat is het perspectief van docenten met betrekking tot inclusief hoger onderwijs?

Verschillende deelvragen worden onderscheiden, die elk een bijdrage leveren aan de hoofdvraag :

- 1.1 Hoe ervaren docenten het werken met studenten met een functiebeperking?
- 1.2 Beïnvloedt het lesgeven aan studenten met functiebeperkingen de competenties van de docenten?
- 1.3 Hoe ervaren docenten het bieden van redelijke aanpassingen?
- 1.4 Wat zijn hun ervaringen met de diensten met betrekking tot studenten met een functiebeperking? Hebben ze er kennis van?
- 1.5 Zoeken docenten zelf ondersteuning voor het omgaan met studenten met een functiebeperking?

## 2. METHODE

### 2.1 Onderzoeksopzet

Zoals eerder aangegeven is in Vlaanderen slechts één onderzoek terug te vinden dat naast het perspectief van studenten in het hoger onderwijs, het perspectief van docenten toelicht. Indicaties hiervan zijn terug te vinden in internationaal onderzoek (voornamelijk Verenigde Staten), voor bepaalde bevroegde aspecten is echter beperkt onderzoek terug te vinden.

Aangezien het onderwerp van dit onderzoek op deze manier een relatief onontgonnen onderzoeksterrein vormt, is een exploratieve onderzoeksvorm geschikt. Nieuwe dimensies kunnen zo ontdekt worden (Kvale, 1996). Stebbins (2001) geeft verder aan dat de aandacht bij deze onderzoeksvorm eerder gevestigd wordt op het begrijpen van de realiteit dan op het bevestigen van hypothesen.

Gezien het exploratieve karakter van dit onderzoek vormt kwalitatief onderzoek de meest geschikte onderzoeksstrategie. Maso en Smaling (1998) beschrijven dat kwalitatief onderzoek meestal een veel groter exploratief vermogen heeft dan kwantitatief onderzoek. Het is bijgevolg geschikt om situaties na te gaan waar weinig onderzoek naar gedaan is en weinig voorkennis rond bestaat.

Kwalitatief onderzoek is daarnaast geschikt omdat het zo dicht mogelijk bij de gewone persoonlijke werkelijkheid wil blijven (Maso & Smaling, 1998). Op die manier sluit dit aan bij de onderzoeksvragen, de belevingswereld van docenten wordt geëxploreerd.

Kenmerkend voor kwalitatief onderzoek is dat de informatieverzameling open en flexibel kan verlopen (Maso & Smaling, 1998). Semigestructureerde interviews, met open vragen als houvast, werden afgenomen. Er was daarbij plaats voor nieuwe thema's die door de docenten zelf aangebracht konden worden.

### 2.2 Deelnemers

Tot de doelgroep van dit onderzoek behoren docenten binnen onderwijsinstellingen van het Vlaams hoger onderwijs. Om de onderzoeksvragen te kunnen beantwoorden, werd bij het maken van de oproep, vooropgesteld dat de docenten enige ervaring moeten hebben met studenten met functiebeperkingen in de les. Dit wordt benoemd als 'purposive sampling', waarbij de onderzoeker criteria opstelt om de deelnemers te selecteren. Deze worden opgesteld om een diepgaand inzicht te verwerven in het thema van het onderzoek (Mortelmans, 2007).

De deelnemers werden geselecteerd door middel van vrijwillige respons op een oproep geplaatst in de nieuwsbrief van het SIHO<sup>9</sup>. Daarnaast werd deze oproep gemaild naar de aanspreekpunten van

---

<sup>9</sup> Zie bijlage 1 voor de oproep

28 hogescholen en universiteiten in Vlaanderen, opgelijst op de website van het SIHO<sup>10</sup>. Aan deze contactpersonen werd gevraagd de oproep door te geven aan docenten die zij geschikt achtten voor het onderzoek. Ook werden kennissen aangesproken die mogelijks geschikte deelnemers konden aanbrengen. Op deze manier werd het mogelijk om zoveel mogelijk docenten te bereiken. Verder werd getracht zowel mannen als vrouwen en docenten van verschillende opleidingen uit zowel universiteiten als hogescholen te bereiken. Oorspronkelijk werd een totaal van tien deelnemers bekomen (acht vrouwen, twee mannen). Om de variatie te vergroten, werd gezocht naar mannelijke docenten die doceren aan universiteiten. Via de websites van enkele universiteiten werd via hun persoonlijk e-mail adres contact opgenomen.

Uiteindelijk bestond het aantal deelnemers uit vier mannen en acht vrouwen met een gemiddelde leeftijd van 48 jaar (bereik 40-57 jaar). Vier docenten geven les aan een universiteit, acht aan een hogeschool en één deelnemer doceert aan een centrum voor volwassenenonderwijs. Zes deelnemers hebben een bijkomende functie naast het doceren (werkgroep zorg, opleidingshoofd, ombudsfunctie, trajectbegeleiding, jaarcoördinator). Eén docente geeft les binnen toerisme en recreatiemanagement, twee docenten zijn verbonden aan een wetenschapsfaculteit, twee docentes doceren binnen ingenieurswetenschappen, vijf docentes doceren binnen psychologische of (ortho)pedagogische richtingen. Eén docente is sinds twee jaar in loopbaanonderbreking, ze gaf les binnen een departement sociaal agogisch werk en één docent verzorgt vakken binnen een lerarenopleiding. Verder gaven twee docenten aan een kind met een functiebeperking te hebben.

De deelnemers werden telefonisch gecontacteerd voor het maken van een afspraak.

### 2.3 Dataverzameling

Zoals eerder aangegeven werden semigestructureerde interviews afgenomen. Een voordeel hierbij is dat er gewerkt wordt met een interviewerleidraad, die voor 'nieuwe interviewers' een houvast kan vormen. Meer bepaald werd een 'vragenprotocol' gebruikt, een lijst met in spreektaal uitgeschreven vragen. De antwoorden van de verschillende interviews worden zo meer vergelijkbaar (Mortelmans, 2007).

Het kwalitatieve interview is tevens intern flexibel. De volgorde van vragen en thema's die ter voorbereiding van het interview vastgelegd worden, kan steeds wijzigen tijdens het interview zelf. Zo kan de interviewer zich zoveel mogelijk aanpassen aan wat de geïnterviewde aanbrengt, wat bijdraagt aan het creëren van diepte in het aangebrachte verhaal (Mortelmans, 2007).

---

<sup>10</sup> [www.siho.be](http://www.siho.be)

### 2.3.1 Een leidraad voor de vragen

Mortelmans (2007) geeft aan dat de vragenlijst veelal bestaat uit vragen die de onderzoeker zelf opstelt vanuit zijn eigen aanvoelen of vanuit bestaande literatuur. In dit onderzoek werd de leidraad voor de vragen opgesteld op basis van de literatuurstudie, waar enkele thema's uit naar voor kwamen en in overleg met het SIHO. Volgende thema's vormden de basis voor de vragen:

- Docenten hun ervaringen met studenten met een functiebeperking
- De invloed van deze ervaringen op hun competenties
- Hun ervaringen met het maken van redelijke aanpassingen
- Kennis en ervaring met de diensten (en beleid) die instaan voor de ondersteuning van studenten met functiebeperkingen
- De noden en eigen ondersteuning van docenten

Het bevragen van de invloed van de ervaringen van de docenten op hun competenties, werd specifiek gevraagd door het SIHO. Het begrip 'competentie' werd niet geoperationaliseerd, aangezien het in dit onderzoek gaat om het perspectief van de docenten. Hun invulling van dit begrip wordt voorop gesteld. In de meeste gevallen werden echter bijvragen gesteld, die ruim gezien betrekking hebben op de invloed van hun ervaringen op hun kennis, vaardigheden of attitude als docent. Het begrip 'competentie' impliceert deze aspecten. Verder werden, om voornoemde reden, geen definities gegeven van begrippen als 'student met een functiebeperking' en 'diversiteit'. Enkel het begrip 'redelijke aanpassingen' werd indien nodig aangebracht en verduidelijkt. De docenten waren niet altijd vertrouwd met deze term, maar voerden dit concept wel uit.

De onderzoeker moet tevens flexibel kunnen omspringen met de vragenlijst. Naarmate er meer interviews afgenomen worden, kan de vragenlijst aangepast worden (Mortelmans, 2007). Dit gebeurde in dit onderzoek na het verkrijgen van feedback van de eerste geïnterviewde en na afname van enkele interviews werden enkele vragen toegevoegd. De vragenlijst is terug te vinden in bijlage 2, zonder toegevoegde vragen die vaak betrekking hadden op wat respondenten zelf aanbrachten en soms voorgelegd werden aan de andere deelnemers.

Verder kwamen niet altijd alle vragen aan bod bij elke deelnemer, er werd wel gezorgd dat alle thema's bevraged werden.

### 2.3.2 Afname interview

De interviews werden digitaal opgenomen, zodat het niet nodig was gedurende het gesprek te noteren. De aandacht van de interviewer kan zo voluit gaan naar het interviewen zelf (Kvale, 1996). Het opnemen van de interviews zorgt er tevens voor dat de kans op vertekeningen na het interview beperkt zijn (Mortelmans, 2007).

## 2.4 Data analyse

### 2.4.1 *Transcriptie van de interviews*

De interviews werden volgens het Verbatim-principe uitgeschreven. Ze werden met andere woorden woordelijk uitgeschreven zoals ze op de geluidsband staan (Mortelmans, 2007). Howitt (2010) geeft aan dat een verder doorgedreven transcriptie niet nodig is aangezien extra informatie, zoals de manier waarop iets aangegeven wordt, niet van belang is voor een thematische analyse.

Het woordelijk uitschrijven van de interviews levert een eerste bijdrage aan het 'leren kennen' van de verzamelde data. Het vormt een eerste opstap naar een meer diepgaande analyse (Howitt, 2010).

### 2.4.2 *Thematische analyse*

Voor het verwerken van de gegevens werd gekozen voor een thematische analyse. Een van de voordelen van deze methode is dat de onderzoeksbevindingen begrijpbaar zullen zijn voor iedereen (Howitt, 2010). Hieronder worden de stappen beschreven, ondernomen voor de analyse van de data. De stappen zijn in hoofdzaak overeenkomstig met de stappen beschreven door Braun en Clarke (2006; in Howitt, 2010). Er kan van de ene stap terug naar de andere gegaan worden en een duidelijke rapportering van de uitgevoerde stappen is belangrijk (Howitt, 2010).

Na transcriptie van de interviews werden de interviews doorgenomen met de focus op het vinden van gemeenschappelijke elementen in de verschillende interviews. Op deze manier werd er getracht tot thema's te komen, die later in een boomstructuur geplaatst werden. Deze is een beknopte, overzichtelijke weergave van de thema's. De boomstructuur geeft een gedetailleerd beeld weer van de structuur overheen de interviews van de deelnemers<sup>11</sup>. Eén onderzoeker nam alle interviews door en kwam tot thema's. Om de interne validiteit en betrouwbaarheid van het onderzoek te vergroten namen naast de eerste onderzoeker, twee onderzoekers onafhankelijk van elkaar twee interviews door en kwamen ook tot thema's. De bevindingen werden met elkaar vergeleken en aangepast tot een geheel. De thema's werden herzien en in een boomstructuur geplaatst, die ook in samenwerking met twee andere onderzoekers werd gerealiseerd.

Aan het begin van deze fases vond er ook een terugkoppeling (via e-mail) plaats van het woordelijk uitgeschreven interview. Op deze manier konden de deelnemers nagaan of ze iets wilden toevoegen, of nuances wilden maken. Acht deelnemers antwoordden tijdig en hadden geen bemerkingen.

Een volgende stap was het coderen van de interviews aan de hand van de boomstructuur. Een eerste interview werd handmatig gecodeerd. Deze coderingen werden nadien getoetst aan het oordeel van een tweede persoon. Nadien werden de overige interviews gecodeerd, met behulp van het softwareprogramma NVivo. Het is een veelgebruikt programma voor het verwerken van

---

<sup>11</sup> Zie bijlage 3 voor de boomstructuur

kwalitatieve data (Howitt, 2010). Het zorgde ervoor dat het 'knip en plak' werk een stuk sneller verliep, alle stukken tekst met dezelfde code werden samen gezet.

De gecodeerde interviews dienden als vertrekpunt voor de bespreking van de resultaten. Het verwerken van het gecodeerde materiaal werd opgevolgd door twee onderzoekers. Op deze manier kon er meer gegarandeerd worden dat de gemaakte interpretaties in de gegevens terug te vinden zijn. De resultaten leidden op hun beurt tot het beantwoorden van de onderzoeksvragen.

## 2.5 Kwaliteitscriteria

### 2.5.1 *Validiteit*

Er wordt een opsplitsing gemaakt in interne en externe validiteit (Maso & Smaling, 1998; Mortelmans, 2007).

Interne validiteit betreft de deugdelijkheid van de argumenten (verzamelde gegevens) en de redenering (onderzoekopzet en analyse) die tot de onderzoeksconclusies geleid hebben (Maso & Smaling, 1998). Maso en Smaling (1998) geven aan dat onderzoekerstriangulatie de interne validiteit van het onderzoek verhoogt. Het opstellen van de thema's, de boomstructuur en het coderen van het eerste interview door meerdere onderzoekers draagt hiertoe bij in dit onderzoek. Er werd tevens gebruik gemaakt van een 'externe audit', onder de vorm van opvolging van het verwerkingsproces door de begeleider.

Een andere factor die bijdraagt aan de interne validiteit is het werken met 'member checks' (Maso & Smaling, 1998). De letterlijk uitgeschreven interviews werden teruggekoppeld aan de deelnemers, zodat zij vrij waren opmerkingen te geven.

De externe validiteit betreft de generaliseerbaarheid van onderzoeksconclusies. Maso en Smaling (1998) stellen dat generaliseerbaarheid niet altijd een doel vormt van onderzoek, wat opgaat voor dit exploratief onderzoek. Het gaat om de ervaringen en perspectieven van de docenten, de beleving van de docenten is persoonlijk en kan niet gegeneraliseerd worden. Daarnaast werd ervoor gezorgd dat de deelnemers die bevraagd werden uit verscheidene instellingen en opleidingen kwamen, wat bijdraagt aan de externe validiteit. Verder kan gesteld worden dat het klein aantal deelnemers de externe validiteit niet ten goede komt.

### 2.5.2 *Betrouwbaarheid*

Betrouwbaarheid als reproduceerbaarheid wordt niet als een kenmerk van kwalitatief onderzoek gezien (Mortelmans, 2007). Kwalitatief onderzoek gaat ervan uit dat de realiteit sociaal geconstrueerd is en evolueert, en wordt dus niet zoals bij kwantitatief onderzoek als vaststaand beschouwd. De resultaten kunnen dan ook niet in een tweede onderzoek gerepliceerd worden, dit wordt niet tot doel genomen bij kwalitatief onderzoek (Mortelmans, 2007).

Er kan een onderscheid gemaakt worden tussen interne en externe betrouwbaarheid. Waarbij binnen de externe betrouwbaarheid zich het probleem situeert van het herhalen van onderzoek en het vinden van gelijkaardige resultaten (Mortelmans, 2007; Maso & Smaling, 1998).

De interne betrouwbaarheid van het onderzoek kan voor een stuk gewaarborgd worden door andere onderzoekers toegang te geven tot het basismateriaal. Zo kan de betrouwbaarheid van het codeerwerk en bijgevolg ook van de rest van het analytisch werk gecontroleerd worden (Mortelmans, 2007). Een tweede persoon volgde het verwerkingsproces van de data op. Net zoals beschreven bij de interne validiteit kan onderzoekerstriangulatie bijdragen aan de interne betrouwbaarheid (Maso & Smaling, 1998).

Het feit dat de interviews digitaal opgenomen en woordelijk uitgeschreven werden, draagt tevens bij aan de interne betrouwbaarheid (Maso & Smaling, 1998).

De externe betrouwbaarheid van een onderzoek kan aangetoond worden door duidelijk te rapporteren over het verloop van het onderzoek (Mortelmans, 2007). Er werd getracht het onderzoeksproces zo helder en transparant mogelijk weer te geven.

### 2.5.3 *Ethische kwesties*

Elke deelnemer werd op de hoogte gebracht van het opzet en verloop van het onderzoek, wat tevens beschreven stond in de 'informed consent'<sup>12</sup>. Door deze te ondertekenen werd toestemming tot deelname aan het onderzoek gegeven (Mortelmans, 2007).

Voor alle deelnemers werd de anonimiteit verzekerd. Dit geldt tevens voor het gebruik van citaten bij de resultaten.

---

<sup>12</sup> Zie bijlage 4 voor de informed consent

### 3. RESULTATEN

In dit deel worden de resultaten van het onderzoek weergegeven. De thema's die besproken worden zijn geordend volgens de boomstructuur. Enkel het aspect 'inschatting van het aantal studenten met een functiebeperking' wordt eerder besproken. De vermelde citaten dienen ter ondersteuning van de resultaten.

#### 3.1 Begrip, beschrijving en inschatting

Het merendeel van de docenten heeft ervaring met een diversiteit aan studenten. Ze definiëren dit breed, naar leeftijd, geslacht, allochtone achtergrond, studenten met een functiebeperking, studenten met een specifieke hulp- of zorgvraag en studenten die eerder beroepsopleiding gevolgd hebben. Eén docente vertelt: *"Van dat twee contexten anders zijn, is de ene context voor de andere misschien al divers."* Twee docenten geven aan weinig diversiteit te ervaren, waarbij ze vooral in contact komen met erasmusstudenten en niet-generatiestudenten die afstandsonderwijs volgen.

Twee docenten brengen verder aan dat het belangrijk is dat studenten kennis maken met de heterogeniteit die leeft binnen de onderwijsinstelling. Met betrekking tot een lerarenopleiding wordt volgend voorbeeld gegeven: *"Omdat het ook de realiteit is dat een klasgroep heterogeen is en het een grote uitdaging is als leerkracht om daar op een positieve manier mee om te gaan."* Een ander voorbeeld situeert zich binnen de opleiding tot maatschappelijk werker, waar de studenten volgens de docente zeker geconfronteerd gaan worden met een grote diversiteit in het werkveld.

*"Dan is het goed dat ze al een notie hebben, al is het maar heel beperkt, van hoe kan ik niet betuttelend met deze mensen omgaan, hoe kan ik hen ondersteunen in de krachten die er wel zijn."*

Zoals hierboven beschreven, situeren de docenten binnen deze diversiteit studenten met een functiebeperking. Docenten halen daarbij studenten met dyslexie, dyscalculie, ADHD, autismspectrumstoornis, faalangst, auditieve, visuele, psychologische en fysieke functiebeperkingen aan. Enkele docenten vernoemen ook studenten die eerder een beroepsopleiding genoten hebben of een andere moedertaal hebben. Een aantal docenten maakt een onderscheid tussen zichtbare en niet-zichtbare functiebeperkingen. Functiebeperkingen zijn niet altijd zichtbaar in de les en vaak wordt er pas een vraag naar ondersteuning gesteld naar aanleiding van examens. Eén docente wijst erop dat studenten met eenzelfde beperking onderling sterk kunnen verschillen.

*"Maar zelfs binnen de groep studenten met ASS is het heel verscheiden. Ik bedoel het zijn allemaal heel uiteenlopende studenten waar dat het probleem zich situeert."*

Tijdens het interview werd tevens bevraagd of docenten een inschatting kunnen maken van het aantal studenten met functiebeperkingen die ze doorheen hun loopbaan onderwezen hebben. Het

merendeel van de docenten kan een inschatting maken, waarbij studenten met dyslexie veelvuldig aangehaald worden als zijnde de grootste groep. Zonder deze groep varieert het aantal van één tot een zestal studenten per jaar. Enkele docenten ervaren dat er ook 'verdoken' studenten zijn.

Een aantal docenten merkt een toename van het aantal studenten met functiebeperkingen en geeft hiertoe verschillende redenen. Eén docente geeft aan dat er meer gescreend wordt, waardoor er ook meer beperkingen 'vastgesteld' worden. Een andere docente haalt de media aan, er wordt steeds meer aangegeven dat het hoger onderwijs openstaat voor een grote diversiteit aan studenten. *"Nu wordt het ook meer als normaal ervaren."*, merken anderen op. Eén docente vindt verder dat ondanks de stijging, het aantal nog te weinig is.

Daarnaast is er één docent die eerder een gelijk blijven van het aantal ervaart. Hij wijdt dit voor een stuk aan het beperkt aantal jaren dat hij lesgeeft (vijf jaar), waardoor hij er weinig zicht op heeft. Daarenboven lette hij als beginnend docent eerder op het overbrengen van de inhoud van zijn vak en kreeg pas later oog voor de diversiteit in de groep. Deze situatie wordt ook door een andere docent aangegeven. Het systeem van mondelinge bevraging dat pas later ingevoerd werd speelt ook een rol geeft hij verder aan. *"Ik werd er vaak niet mee geconfronteerd bij de schriftelijke examens."*

Eén docente ervaart dat er de laatste jaren minder studenten met een functiebeperking zijn in de onderwijsinstelling waaraan zij verbonden is, waarbij ze vooral duidt op zichtbare functiebeperkingen. Ze heeft het gevoel dat de realisatie van inclusief hoger onderwijs wat traag vooruit gaat. Verder geeft ze als reden aan:

*"Zou dat komen omdat studenten minder behoefte hebben om specifieke maatregelen te vragen? Bijvoorbeeld de vraag tot meer tijd bij een examen, als je sowieso voldoende tijd geeft, moeten ze er niet achter komen vragen."*

*"Maar dat kan natuurlijk toeval zijn, of het valt minder op, dat we minder studenten hebben met een zichtbare functiebeperking. Ik heb dit academiejaar nog geen enkele rolwagengebruiker gezien, het is pakweg tien jaar geleden dat ik zo verschillende mensen zag."*

Uit deze gegevens kan besloten worden dat de bevroagde docenten een brede kijk hebben op zowel diversiteit als studenten met functiebeperkingen. Enkele docenten beschouwen deze diversiteit als een troef voor de studenten die er later in het werkveld mee te maken zullen hebben. Verder hebben docenten gemengde ervaringen over het aantal studenten met een functiebeperking aanwezig in de lessen en onderwijsinstelling. Naast een stijging van het aantal ervaren sommigen een gelijk blijven of een daling.

### 3.2 Houding t.o.v. studenten met en zonder een functiebeperking

De docenten lijken open te staan voor studenten met functiebeperkingen in de les. Enkele reacties: *"Ik vind het cruciaal dat een student alle kansen krijgt die hij of zij nodig heeft."*, *"Ik vind het belangrijk dat we oog moeten hebben voor het verschillend zijn van mensen."*, *"Ik heb daar altijd voor opengestaan."* Eén docente vindt het een 'basishouding'. Een andere docente geeft aan dat *"wanneer we ervan uit kunnen gaan dat een functiebeperking niet 'persé' zo beperkend of abnormaal is, we al een eind op weg zijn"*.

Enkele docenten wijzen op het belang van er zo open mogelijk tegenover te staan, maar denken dat er grenzen zijn en dit soms op vlak van soort en ernst van de beperking. Studenten met (ernstige) psychische problemen en studenten met een verstandelijke beperking worden vermeld.

*"Het idee van inclusief onderwijs zegt dat iedereen die wenst naar het hoger onderwijs te gaan de gelegenheid moet krijgen om dat te doen en dan moet er gekeken worden hoe dat verder gerealiseerd kan worden en moet de instelling de inspanning leveren. Uiteraard altijd binnen de perken van haalbaarheid... Maar dan zover gaan dat je zegt van kijk mensen met een verstandelijke beperking zouden ook de gelegenheid moeten hebben om in het hoger onderwijs te participeren, wat ik daar dan bij voel is van goh, is het dat wat zij echt zo nodig gaan hebben om zichzelf te verwezenlijken en wat voor inspanningen en aanpassingen vraagt dat niet van de instelling en medestudenten om dat te realiseren. Dan denk ik van wat weegt op tegen wat."*

Eén docente sluit hierbij aan en vraagt zich af of men geen 'zand in hun ogen gooit', waarbij ze wijst op de haalbaarheid naar het werkveld toe. Hierbij duidt ze ook op haar houding tegenover hen: *"Daaraan voelt ge ook dat ik al met een beeld zit van, met vragen van voor dat ge hen ontmoet hebt he. Maar ik wil daar altijd ook tegenoverplaatsen van leer hen kennen, bekijk wat hun mogelijkheden zijn."* Zij vindt het belangrijk dat er op voorhand doorgepraat moet worden met deze studenten, over hun kansen en mogelijke moeilijkheden die zich kunnen voordoen tijdens de opleiding. Eén docente geeft echter aan dat men hen niet mag onderschatten.

*"Van het moment dat ze bij ons in de school zijn, zijn ze al 18 jaar gewoon van met hun beperking om te gaan dus ze zullen intussen ook wel weten van er zijn nu eenmaal wat beperkingen die eraan vast zitten, en ze zullen ook wel nagedacht hebben van als ik die opleiding start wat zullen de mogelijkheden zijn. Dus ge moet daar ook niet overbezorgd over zijn, maar ik denk dat het wel goed is dat je daar alert voor blijft."*

Een aantal docenten geeft aan dat er collega's zijn die het er moeilijker mee hebben. Eén docent denkt echter dat er steeds meer en meer docenten openstaan voor studenten met functiebeperkingen in de les.

*"Maar ik kan mij heel goed voorstellen dat er heel veel docenten zijn die het gevoel hebben of die heel duidelijk aangeven van dit is de cursus en dit moet iedereen kennen. En iedereen moet diezelfde eenheid verteerd krijgen."*

Enkele andere docenten geven aan dat het niet 'betuttelen' mag zijn en twee docenten spreken over het belang van gelijkwaardig behandelen. Er mag geen voordeel gecreëerd worden ten opzichte van medestudenten, bijvoorbeeld bij het maken van redelijke aanpassingen.

Op vlak van attitude ten opzichte van studenten zonder functiebeperking, geeft één docent aan dat er meer aandacht moet gegeven worden aan het contact tussen studenten zonder en met ondersteuningsbehoeften.

*"Ik heb de indruk dat de studenten van tegenwoordig minder vlot of minder toegankelijk zich opstellen naar studenten met een functiebeperking. In die tijd dat we zo wereldburgers geworden zijn, zijn dan mensen van 20 jaar of daaromtrent, precies wat minder betrokken of geraakt door dat aspect."*

Dit wordt door een docent op een andere manier ervaren. Hij geeft aan dat naast studenten die er minder affiniteit mee hebben, er ook medestudenten zijn die doorgaans behulpzaam zijn.

*"Zeker ook bij fysieke functiebeperkingen, dan zijn mensen gelukkig zo joviaal om, ja die voelen ook wel aan, die zien ook van dat lukt dan niet om bijvoorbeeld die boekentas open te doen, dat materiaal eruit te halen, snel en vlot door die cursus te bladeren." ..."Het zijn wel steeds dezelfde die ondersteuning bieden, je voelt dat ook wie daar wat affiniteit voor heeft."*

Er kan besloten worden dat de bevraagde docenten aangeven open te staan voor studenten met een functiebeperking tijdens de les, maar ze soms bedenkingen hebben bij bepaalde (ernstigere) beperkingen. Verder komt naar voor dat enkele docenten hen zeker niet willen 'betuttelen' en geen voordeel willen creëren ten opzichte van medestudenten. Eén docente vindt het verder belangrijk dat men bij aanvang van de opleiding samenkomt met de student om te bespreken wat binnen de opleiding verwacht wordt en waar zich moeilijkheden kunnen vormen. Sommige docenten ervaren dat sommige collega's minder positief staan tegenover inclusief onderwijs. Tot slot komt naar voor dat een beperkt aantal docenten spreekt over studenten zonder functiebeperking. Waarbij behulpzame medestudenten en studenten die zich minder betrokken opstellen ten opzichte van studenten met beperkingen aangehaald worden.

### 3.3 Ervaringen

Hieronder worden de ervaringen van docenten met studenten met een functiebeperking weergegeven, zowel tijdens de les als bij taken, examens, praktijkoefeningen en stage. Docenten halen zowel positieve als moeilijkere ervaringen aan. Daarnaast worden enkele factoren besproken die van invloed blijken op deze ervaringen en het omgaan met deze studenten. Tot slot komt aan bod hoe deze ervaringen hun competenties als docent, maar ook henzelf als persoon en hun houding beïnvloeden.

#### 3.3.1 *Ervaringen tijdens de les*

Enkele docenten verwoordden dat hun ervaringen positief zijn, maar konden geen specifiek voorbeeld geven wanneer doorgevraagd werd. Hieronder worden voorbeelden gegeven van meer concrete ervaringen.

Eén docent vindt het positief wanneer studenten op voorhand aan hem laten weten dat ze ondersteuning nodig hebben. Het zijn fijne ervaringen omwille van het feit dat daarover gecommuniceerd wordt en er aan twee kanten begrip is voor de situatie. Deze docent geeft verder aan dat hij met deze studenten 'bijna een aparte band heeft'.

*"Dus op het moment dat je weet dat er ondersteuning is, ga je misschien ook expliciet wat letten dat ge goed articuleert en wat meer gestes gebruikt naar hen toe, maar uiteindelijk hebt ge daar wel een bepaalde band, he die aan twee kanten geapprecieerd wordt. Studenten zijn ook wel blij dat ge weet, dat ge hen kent als iemand met een functiebeperking."*

Enkele docenten ervaren voldoening wanneer een student met een functiebeperking erin slaagt om bepaalde zaken te realiseren, goed kan functioneren en geïntegreerd raakt in de groep.

*"En op het einde van de rit gaf hij dat ook wel duidelijk aan dat hij eigenlijk wel content was van de ondersteuning die geboden werd en de manier waarop er gewerkt en gezocht werd zodat hij zo goed mogelijk kon functioneren. Dat is plezant, dat is plezant ja."*

Sommige docenten ervaren het als een uitdaging of geven aan dat het soms wel eens moeilijker kan zijn in de les. Zo stelt een docent dat *"goed onderwijs bieden verdomd moeilijk is als ge een diverse groep hebt."* De docenten wijzen er daarbij echter op dat ondanks de moeilijkheden het geen probleem vormt en het ook geen negatieve ervaring is. Zo vindt een docent het een positieve uitdaging om te zoeken hoe de leerinhoud en werkwijze goed afgestemd kunnen worden op de noden van de student.

Onderstaand voorbeeld wijst er tevens op dat docenten soms vragen en onzekerheden hebben.

*"Ik voel daar eigenlijk veel affiniteit mee, wat niet wil zeggen dat als je zo een student hebt dat dat wel even spannend is als je start met een lessenreeks met iemand waarvan je weet dat de realisatie van die competenties toch niet evident is, dat dat toch altijd wat onrust teweeg brengt bij de aanvang, omdat je niet goed weet ga ik genoeg ondersteuning kunnen bieden, zal ik er effectief in slagen om tegemoet te kunnen komen aan die noden. Je moet een aantal dingen proberen, aftoetsen, even feedback vragen, lukt het op die manier, was het goed, zijn er nog andere zaken die voor jou belangrijk zijn. He, je tracht te realiseren wat mogelijk is maar dat brengt vaak wat onrust teweeg bij de start."*

Een aantal docenten geeft aan dat studenten met een psychiatrische problematiek moeilijker liggen voor hen. Eén docent heeft daarbij het gevoel dat de 'dienst'<sup>13</sup> niet de middelen heeft of het aanbod om hen te ondersteunen. Doorverwijzen naar gespecialiseerde hulpverlening is soms nodig.

*"Hij had psychische problemen en dan ging dat eigenlijk zo ver dat die jongen dus met zelfmoordneigingen zat en dan hadden wij ook een beetje schrik, van jama hoe moeten wij dat aanpakken, wij willen wel niet de oorzaak zijn van. En dan werd ook hier het docentenkorps verwittigd van als hij komt zijt daar extra vriendelijk tegen en probeer echt aandacht te hebben. Na een week ofzo kwam die niet meer. Maar dus ge wist ook echt niet meer goed hoe ge dat moest aanpakken en ermee omgaan."*

Het lesgeven rond onderwerpen die betrekking hebben tot studenten met een functiebeperking, wordt door een docente benoemd als een moeilijk moment tijdens het lesgeven. Voor een andere docente is dit positief, ze geeft vakken rond hulpverlening aan personen met een beperking. De inbreng van studenten met dezelfde problematiek wordt gezien als een verrijking en zorgt voor een andere groepsdynamiek.

---

<sup>13</sup> 'Diensten' is een algemene term voor de verschillende diensten of aanspreekpunten die ondersteuning bieden voor studenten met een functiebeperking aan de verschillende onderwijsinstellingen. Zo zijn er bijvoorbeeld studietrajectbegeleiders en zorgcoachen, als ondersteuningsfiguren voor studenten met een functiebeperking.

Enkele docenten beschrijven 'moeilijkere' ervaringen met studenten die door hun beperking de opleiding niet kunnen afronden. De gemaakte aanpassingen konden de student niet voldoende ondersteunen.

*"... dat is echt niet plezant als je merkt dat, dat was voor mij nog de moeilijkste, die cursist met autisme. En op een bepaald ogenblik ook al ga je sterk gaan differentiëren, dat je voelt van het lukt niet, het lukt echt niet en dat je ook een stuk op je eigen grenzen botst en dat je het gevoel hebt van ik heb geprobeerd wat dat ik kan en dat die gast ook op dat ogenblik geprobeerd heeft wat dat hij kan. En dat bepaalde functiebeperkingen zo uitgesproken zijn dat je merkt dat die persoon eigenlijk niet kan functioneren als leerkracht en dat die keuze voor dat beroep, dat hij daar ook een stuk ervaren heeft dat dat eigenlijk voor hem niet haalbaar is. Dat is dan een ontgoocheling voor mezelf als leerkracht, dat is ook een ontgoocheling op dat ogenblik voor die persoon."*

Een andere docent met een gelijkaardige ervaring geeft daarbij het volgende aan:

*"Ik heb enorm veel respect voor de student omwille van die kracht van zo een jonge mens om toch te proberen iets te bereiken dat in haar ogen iets te betekenen heeft, want dat is het he, het is in haar ogen, het is over haar dat het ging he. En dan vind je het jammer natuurlijk dat dat niet, dat ze daar in faalt. Ik vind niet dat ze faalt in mijn ogen hoor, maar ze faalt in haar eigen ogen."*

Bij studenten in een rolstoel worden doorgaans geen problemen ervaren. Tijdens het lesgeven moet er niet speciaal extra aandacht aan geschonken worden. Eén docent geeft wel aan dat soms 'materiële' ondersteuning nodig is. Hij beschrijft een situatie waarbij ervoor gezorgd moest worden dat iemand de stoelen mee verzette bij groepswerken, de laptop uit de student zijn tas werd gehaald, boeken weggestoken werden,... Ook halen enkele docenten aan dat voor studenten met dyslexie doorgaans niet veel moet gebeuren tijdens de lessen. Een docente beschrijft het als volgt:

*"Wel ik vind dat ik daar een verschil moet maken tussen mensen met faciliteiten als ik dat zo mag noemen, die natuurlijk in het college zelf niet zo zichtbaar zijn. Ik bedoel een student met dyslexie zal zich niet in het college zelf kenbaar maken, als een persoon met dyslexie, dat zijn studenten die wel naar aanleiding van examens of naar aanleiding van opdrachten faciliteiten krijgen en zich dan kenbaar maken."*

Een andere docente ervaart tevens niet veel 'anders' tijdens het lesgeven en wijst erop dat het sterk afhangt van de soort functiebeperking en de aanpassingen die gevraagd worden.

*"Als je inderdaad moet beginnen met bijvoorbeeld mensen die tolken, of dat men vraagt van spreek trager dan dat je normaal gezien praat, dan denk ik dat dat wel wat moeilijker is om daar constant aandacht aan te geven."*

Enkele docenten geven aan dat het hoger onderwijs nog altijd vrij op afstand gebeurt. Door het groot aantal groepen studenten is er vaak weinig contact met de studenten tijdens het lesgeven.

*"Doordat de groep groter wordt, is het niet meer mogelijk om te personaliseren. Als ze u zelf niet aanspreken let je er in feite niet meer op. Behalve ja, als je de fysieke kant ziet natuurlijk, maar dan is er meestal intellectueel of qua gespreksvaardigheid geen probleem. Dus eum nee, ze gaan gewoon op in de grotere groep en worden zo goed mogelijk behandeld zoals de anderen. En dan met het examen wordt er altijd rekening gehouden, maar in de lessen is er weinig anders eigenlijk ten opzichte van de anderen."*

Twee docenten geven hieromtrent aan dat ze aan kleinere groepen lesgeven, ongeveer 25 studenten, *"het wordt dan ook haalbaar om sterker te gaan differentiëren en te gaan individualiseren"*. Ze kunnen zich voorstellen dat docenten het moeilijker hebben wanneer ze les moeten geven aan een grote aula met 100 studenten, *"waarbij je dan het gevoel hebt dat je maar kunt doceren en dat het heel moeilijk is van te gaan variëren en activeren"*.

Enkele docenten ervaren dat studenten met een functiebeperking vaak heel gemotiveerd zijn, een *"zeer grote wil hebben om wat in potentie aanwezig is waar te maken"*. Hierbij worden soms redenen aangehaald: *"maar ik denk dat dat niet zo eigenaardig is, ik bedoel dat zijn vaak mensen die al wat hebben moeten knokken om te komen waar dat ze gekomen zijn. Zeker wat betreft mensen met visuele, auditieve of motorische beperkingen."* Andere docenten geven aan dat dit niet verschilt van medestudenten zonder functiebeperking.

Eén docente geeft aan dat ze rond studenten met functiebeperkingen te weinig kennis ervaart (bijvoorbeeld rond de functiebeperking zelf, wat het betekent voor het dagelijks leven van de student, wat ze kunnen en wat er moeilijker gaat voor hen,...). Een andere docent ervaart het lesgeven soms als moeilijk, *"Ik weet niet goed of datgene wat ik anders doe ook goed is, omdat ik er eigenlijk weinig van ken. Het is afwachten, altijd actie reactie."*

Eén docent haalt aan dat hij enige schroom ervaart bij studenten met een functiebeperking om een docent aan te spreken, *"En dat is natuurlijk begrijpelijk, want het is voor een student zonder functiebeperking ook vaak een drempel". ..."Ik heb het gevoel dat ze misschien de vrees hebben dat een docent hen dan direct in een vakje zal stoppen."* Eén docente kan dan ook begrijpen dat sommige studenten hun functiebeperking liever voor zichzelf houden. Sommige docenten merken dan dat er studenten zijn die ondersteuning nodig hebben, zonder dat ze het aangeven. Een andere docent ziet dat soms als een valkuil. *"Een studente met een auditieve functiebeperking had het wel aangegeven, maar liet het niet merken. Ze zei zelfs niet dat ze iets niet hoorde of begreep, daardoor ging ik het soms ook vergeten."*

### 3.3.2 Ervaringen tijdens evaluaties, praktijkoefeningen en stages

Een aantal docenten geeft aan dat bepaalde problematieken pas duidelijk worden of aangegeven worden naar aanleiding van examens, dit komt vaker voor bij studenten met dyslexie, personen met een paniekstoornis of angst voor mondelinge examens, personen met andere psychiatrische problematieken of chronische aandoeningen. Eén docent vindt het positief dat deze studenten hun behoefte aan ondersteuning uitspreken naar aanleiding van het examen en vindt het fijn dat sommige studenten achteraf aangeven dat ze tevreden waren met de aanpassingen.

Eén docent ervaart het als een grotere inspanning vergeleken met het lesgeven.

*"Tijdens de lessen kan je er wel op letten en kan je hen erbij betrekken, maar bij examens gaat het over examenvragen opstellen, het examen afnemen, op een ander moment zorgen dat het kan afgenomen worden, of mondeling. En als je dan schriftelijk examen afneemt moet je extra tijd voorzien, dat zijn allemaal dingen waar je rekening mee moet houden."*

Eén docent heeft verder de indruk dat studenten met een functiebeperking niet vlot slagen, *"de reden laat ik in het midden"*. Een andere docent vindt het moeilijk om de grens te vinden tussen aanpassingen en eerlijkheid naar medestudenten bij examens. Studenten met een functiebeperking mogen soms hun schriftelijke examens mondeling toelichten, *"maar in hoeverre ga je dan de vraag herhalen of doorvragen op dat moment, en op die manier help je ze misschien op weg"*.

Naast examens, ervaren enkele docenten bij taken meer problemen, bijvoorbeeld bij studenten met dyslexie op vlak van spelling, iemand die eerder een beroepsopleiding genoten heeft of op vlak van structuur aanbrengen bij studenten met autisme.

Enkele docenten spreken over de practica die ze geven. Eén docente ervaart dat ze, vergeleken met het lesgeven, dan meer persoonlijk contact met de studenten heeft. Deze lessen vinden plaats met een kleiner aantal studenten. Andere docenten ervaren soms moeilijkheden met studenten met een autismespectrumstoornis, maar mits ondersteuning kunnen deze studenten het groepsgebeuren volgen en hun verslagen afwerken.

Daarnaast zijn er een aantal docenten die, bij hun functie als stagebegeleider, opmerken dat er zich tijdens stage (meer) problemen voordoen. Eén docente geeft aan, *"omdat dan wie de persoon is in zijn anders zijn, speciaal zijn of beperkt zijn, heel sterk aan bod komt... dat kan gaan om iemand met een motorische functiebeperking, een dyslectisch probleem of iemand die vanuit een bepaalde godsdienstige overtuiging bepaalde dingen niet kan, niet wil of niet mag"*.

Een andere docente geeft aan dat het wel eens zoekwerk is om een geschikte stageplaats te vinden. *"Zoals men soms in de onderwijsinstelling een klik moet maken als docent, is dat ook met*

*organisaties die een stageplaats aanbieden.”* Eén docente geeft aan dat men in alle openheid moet kunnen communiceren met de organisatie.

*“Waarbij men aangeeft van dit is het probleem, wij willen deze student de beste kansen geven, dus is het belangrijk dat we kunnen kijken wat kan ze jullie bieden, wat kan er moeilijker zijn, hoe kunnen we daaraan tegemoet komen en hoe kunnen we daar niet aan tegemoet komen. Op die manier komt men tot dingen, alleen vraagt dat wat tijd. Het is niet altijd evident, maar meestal als ge organisaties hebt die zich engageren dan zijn ze daartoe wel bereid. En men moet als docent er ook zelf tijd in willen steken.”*

Eén docent spreekt over studenten met een psychiatrische problematiek, waarbij hij tijdens de stage ervaart dat het vaak studenten zijn die op dat moment aanvoelen dat het niet meer lukt. Een andere docent stelt zich de vraag of het dan nodig is dit op voorhand te weten en maakt zich er een bedenking bij.

*“En moesten we dat weten zouden we daar dan ook iets mee doen? Want moet ge studenten niet de kans geven om net zoals elke andere student waar we ook niet op voorhand van zeggen aan de stagebegeleider dat is een student en daar en daar en daar moet ge op letten. Moeten we hen niet gewoon de kans geven om dat te doen en klaarstaan op het moment dat het misloopt? En dat vind ik een veel moeilijkere vraag, moeten we op voorhand informatie hebben of moet dat niet en op welke manier kunnen we daar mee omgaan.”*

Samenvattend komt naar voor dat de ervaringen van de docenten zowel positief als moeilijker kunnen zijn tijdens de les. Positieve ervaringen situeren zich voornamelijk op vlak van een goede communicatie tussen student en docent, zien dat de studenten goed kunnen functioneren en het uitdagende aan het aanpassen aan hun noden. Studenten met een psychiatrische problematiek worden als moeilijker ervaren. Verder valt op dat enkele docenten studenten met een functiebeperking ervaren als gemotiveerde studenten. Slechts één docent benoemt dat hij soms enige schroom ervaart bij de studenten om docenten te benaderen, anderen spreken van ‘verdoken’ studenten. Tot slot vallen sommige functiebeperkingen pas op tijdens examens, taken of stages. Docenten ervaren dan vooral dat studenten met dyslexie, autismspectrumstoornis en psychologische functiebeperkingen (waaronder een paniekstoornis, angst bij mondelinge examens) het moeilijker hebben.

### 3.3.3 Rol opleiding en aspecten uit persoonlijk leven

Hieronder worden enkele aspecten uit de opleiding en het persoonlijk leven van enkele docenten weergegeven, die een invloed hebben op het omgaan met studenten met functiebepkeringen en op hun houding ten opzichte van hen.

Enkele docenten hebben, naast hun functie als docent, een bijkomende functie (bijvoorbeeld jaarverantwoordelijke, zorgcoach,...), waardoor ze meer zicht hebben op de studenten met functiebepkeringen in hun lessen en vaak ook beter op de hoogte zijn van het beleid. Daarnaast is er de opleiding waarbinnen docenten lesgeven. Docenten verbonden aan opleidingen binnen de sociale of hulpverleningssector (bijvoorbeeld orthopedagogie, psychologie,...) geven aan vanuit hun opleiding reeds een grote affiniteit met en kennis te hebben over studenten met een functiebepkering. Dit speelt een rol bij hun houding bij het lesgeven en het toepassen van redelijke aanpassingen.

*"Ik ben klinisch psycholoog. Ik blijf dat dus de rest van mijn leven. Dus ik heb wel denk ik veel aandacht voor het particuliere en het individuele, dus dat is zeker zo als ik mijn les geef."*

Factoren uit het persoonlijk leven van docenten zijn: het hebben van kinderen met een functiebepkering, eerder werk in een andere sector aansluitend bij hun opleiding en de opleiding voor hun lesopdracht. Twee docenten geven aan meer oog te hebben voor de studenten met een functiebepkering in de les door het hebben van een kind met een functiebepkering. Ze staan er ook voor open en hebben er naar eigen zeggen veel voeling mee.

*"Ik ben van basisopleiding opvoeder. Dus ik heb altijd in de hulpverlening gewerkt en ook daar vertrok ik van hoe iemand zich aanbood, daar zit altijd een stuk beperking en mogelijkheid in, dat zal zeker bepaald hebben hoe ik ook in het onderwijs sta. Dat denk ik wel ja."*

Enkele docenten geven aan dat hun karakter, hun houding als mens een invloed heeft op het omgaan met studenten met een functiebepkering.

*"Dat heeft ook met uw persoon te maken, ik vond dat geen probleem om dat te doen."*

*"Maar ik denk wel, uiteindelijk moet ge wel als mens denk ik ook een aantal dingen meemaken, durven en willen zien. Moogt ge nog zoveel opleiding krijgen, als ge uw kleppen hier ophoudt dan ziet ge het niet."*

Deze resultaten tonen aan dat voor sommige docenten hun bijkomende functie, de opleiding waaraan ze verbonden zijn, hun eigen opleiding, eerder werk in een hulpverlenende sector, het hebben van een kind met een functiebepkering, hun karakter en houding als mens een rol spelen bij het omgaan met studenten met een functiebepkering.

### 3.3.4 Invloed op competenties en persoon

Een groot aantal docenten geeft aan dat ze door hun ervaringen met studenten met een functiebeperking in de les veel bewuster met hun leerstof bezig zijn en meer stilstaan bij hoe ze deze overbrengen.

*"Goh, ik denk dat het sowieso wel je een stuk doet reflecteren over de manier waarop je dingen brengt en eum, eigenlijk niet alleen naar studenten met een functiebeperking toe, maar dan naar de hele groep. Maar doordat je met studenten met een functiebeperking werkt het u daar wel meer doet over nadenken."*

Enkele docenten geven verder aan dat het hen veel meer doet zoeken naar hoe het lesgeven anders en meer kan. *"Het doet me creatiever zoeken naar agogische middelen en didactische mogelijkheden."*

Eén docent vertelt dat hij soms geconfronteerd wordt met zijn eigen beperkingen als docent, omdat hij voelt dat het niet altijd evident is om de afstemming van de aanpassingen aan de noden van de student te realiseren. Daardoor gaat hij sterk zoeken hoe dit wel kan.

Op de vraag of ze ook iets bijgeleerd hebben, kwam voornamelijk naar voor dat dit op vlak van praktische zaken van toepassing is, bijvoorbeeld rond kenmerken van bepaalde functiebeperkingen en welke redelijke aanpassingen ze als docent kunnen doen. Eén docent stelt dat ze bijgeleerd heeft, maar te weinig. Een andere docent geeft aan dat hij niet zou weten wat hij bijleerde, het heeft voor hem eerder een algemene invloed op zijn competenties. *"Vanuit mijn brede definiëring van functiebeperking leer ik elke dag bij want er is altijd wel iets."*

Onderstaande citaten van enkele docenten geven weer dat hun manier van lesgeven niet anders is met studenten met een functiebeperking in de les. Daarnaast brengt een docente aan dat ze niet zozeer door studenten met functiebeperkingen anders is gaan kijken naar het lesgeven, maar dat er een grote evolutie is geweest qua middelen om het anders aan te pakken (van transparanten tot powerpoint voorstellingen). Enkele docenten vertellen daarnaast dat het geen invloed heeft op hun kijken naar het lesgeven en competenties.

*"Nee, ik ben niet op een andere manier gaan kijken naar het lesgeven of ik ervaar dat niet anders, ik denk dat de grondhouding altijd is gebleven van, het is belangrijk om aan inhoud over te brengen. Wie staat aan de ene kant, wie ben ik aan de andere kant en hoe kunnen we dat in verbinding brengen."*

*"Eu op een andere manier gaan kijken naar lesgeven, neen. Je staat wel meer open voor zaken, dus je houdt er rekening mee dat er zaken zijn die je echt niet kunt verwachten. En je bent bereid, we moeten dat ook he, je bent meer en meer bereid om rekening te houden met individuele situaties. Dat is voor mij eigenlijk een manier van omgaan met studenten zeg maar."*

*"Maar om nu te zeggen dat ik anders lesgeef, ik denk dat dat ook niet zo is, ik denk dat er niemand van de collega's anders lesgeeft. Je let op een aantal dingen, je probeert dat een plek te geven en je probeert daar op een goede manier mee om te gaan. Maar het lesgeven blijft het lesgeven en de practica blijven nog altijd de practica. Op dat vlak verandert het natuurlijk niet. Je probeert eigenlijk alleen de condities waaronder dat mensen het kunnen doen zo optimaal mogelijk te maken."*

Verder heeft het omgaan met deze studenten voor ongeveer de helft van de docenten een invloed op hun houding ten aanzien van hen.

*"Ik merk dat ik zelf ook door een bewustwordingsproces aan het gaan ben. Dat ik naarmate dat ik meer studenten met een functiebeperking bij mij krijg, dat ik inderdaad inzie, mits een aanpassing van het examen, dat ik die mensen kan helpen. Maar het is natuurlijk jammer dat je dat altijd zelf moet ontdekken en dan eu maar goed dat hoort erbij je moet ook zelf tot die bewustwording komen natuurlijk."*

*"Door studenten op school te zien bewegen en ook te zien dat die zich eigenlijk wel goed voelen in hun vel door daar te zijn. Ook door te zien hoe andere studenten daarmee omgaan, ben ik ook veel sterker gaan geloven in inclusie."*

*"Wat ik ook persoonlijk een verrijking vind is dat ik altijd ervaar op het einde van de rit van zo anders zijn die niet, dat ge hen ook meer en meer als student gaat zien he. Niet als mensen met een functiebeperking, maar als studenten. Dat vind ik op zich ook een verrijking. Ja, want dan wordt er dikwijls veel meer mogelijk dan dat ge denkt."*

Tot slot heeft het lesgeven aan studenten met functiebeperkingen voor enkelen een invloed op hun persoon.

*"Maar telkens als je met zo iemand geconfronteerd wordt, bij iemand waar dat zo uitgesproken is, dat zet u wel aan het denken rond je eigen functioneren."*

Uit deze gegevens blijkt dat een aantal docenten bewuster met hun leerstof bezig zijn en vooral meer stilstaan bij hoe ze deze overbrengen. Ze gaan meer differentiëren in hun lesgeven en zoeken naar andere agogische middelen en didactische mogelijkheden. Enkele docenten geven aan dat ze (praktische zaken) bijgeleerd hebben. Verder heeft het voor sommigen een invloed op hun persoon of hun houding ten opzichte van studenten met een functiebeperking.

### 3.4 Ondersteuning

#### 3.4.1 *Redelijke aanpassingen*

Alle docenten blijken bereid om redelijke aanpassingen uit te voeren en kunnen meerdere voorbeelden geven. Het wordt door één docent ook als echt nodig geacht voor het slagen van studenten met een functiebeperking. Het hebben van grote groepen studenten bij het lesgeven wordt soms aangegeven als een factor die het maken van redelijke aanpassingen bemoeilijkt en in sommige gevallen wordt pas voor de examens aangegeven welke studenten er met een functiebeperking in de les zitten.

Naast het voorzien van redelijke aanpassingen zijn er docenten die spreken over het maken van aanpassingen voor alle studenten, wat kadert binnen het principe van 'Universal Design for Learning' (UDL). Drie docenten halen daarbij het belang aan van het anticiperen op de noden van studenten.

*"Aanpassen voor iedereen, ook voor diegene die geen zichtbare beperkingen hebben, geen aangekondigde diversiteit aanbieden. Dus proactief werken, zorgen dat wat we overbrengen voor iedereen zo goed mogelijk gehoord, geleerd, gereproduceerd of toegepast kan worden."*

Eén docent spreekt rond het belang van UDL voor studenten die in het 'grensgebied' zitten.

*"Het is altijd makkelijk voor de mensen die heel expliciet en extreem geconfronteerd worden met een functiebeperking, maar het is die groep die een beetje in dat grensgebied zit waarbij ge u kunt afvragen van moet je die dan ontzeggen wat ze eigenlijk ook wel goed zouden kunnen gebruiken en in die zin is het wel een goede optie om dingen te doen waar zoveel mogelijk studenten kunnen gebruik van maken."*

Tijdens het interview werd ook bevraagd hoe docenten het bieden van redelijke aanpassingen ervaren. Het merendeel van de docenten vindt het geen probleem, logisch of evident om redelijke aanpassingen te maken. Daarbij geven enkelen aan dat het ook maar vaak om kleine dingen gaat, zoals een versterkertje dragen voor iemand met een auditieve functiebeperking of het lettertype van opdrachten aanpassen. Enkele andere docenten geven aan dat het ook gewoon logisch is dat het beleid dat er rond uitgewerkt is, vertaald en toegepast wordt. De docenten die lesgeven binnen de orthopedagogische opleiding spreken van het 'kijken naar de wereld vanuit een orthopedagogische bril'. Enkele andere docenten geven aan dat het ook te maken heeft met zichzelf als persoon. Het wordt dan als een basisattitude gezien, een bereidheid om als lesgever een maximum aan ondersteuning te bieden. Andere docenten voegen er aan toe dat het bij het 'docent zijn' hoort.

*"Ik denk dat als ge ervan overtuigd zijt dat ieder mens met om het even welk anders zijn, recht heeft op degelijk onderwijs, dan vind ik dat de opdracht van mijn job. Ervoor te zorgen dat ik goed onderwijs geef en dat ik dan ook die aanpassingen maak."*

Eén docente haalt een positieve ervaring aan met een studente die dyslexie heeft. Ze zat met haar na de les samen om de geziene hoofdstukken te overlopen en de kernwoorden eruit te halen.

*"Dat was ook een prettige ervaring, voor mij en voor haar. Want ik heb graag dat mijn studenten mee zijn met wat er gegeven wordt. Ik denk dat zij het ook wel leuk vond dat er een stuk werk gebeurd was."*

Daarnaast brengen enkele docenten aan dat ze het soms als extra moeite, een inspanning of als lastig ervaren wanneer de aanpassingen meer praktisch, organisatorisch werk vragen. Maar ondanks de inspanning vinden ze het essentieel en geeft een docente aan dat het goed door de dienst onderwijsondersteuning opgevolgd wordt. Enkele voorbeelden die als moeilijker ervaren worden, omdat deze docenten aangeven dat ze er soms vergeten op te letten: bij studenten met een autismespectrumstoornis erop letten dat er geen beeldspraak gebruikt wordt, bij studenten met een auditieve beperking erop letten dat bij het geven van de les niet te veel rondgewandeld mag worden en het spreken richten naar de studenten toe.

Enkele docenten geven aan dat het moeilijker is om te weten wat te doen bij studenten met een psychiatrische problematiek. Sommige docenten wijzen er in het algemeen op dat het bij zichtbare functiebeperkingen vanzelfsprekender is om redelijke aanpassingen uit te voeren, *"het valt ook op"*.

sommigen vertellen ook met betrekking tot alle studenten met functiebeperkingen: *"Ok, ik probeer die aanpassingen te doen, maar lukt mij dat altijd? Neen. Dat is zoeken, iedere dag opnieuw en iedere groep is verschillend, dus de noden liggen altijd anders."*

Eén docente vindt het moeilijker wanneer studenten later bij de examenperiode langskomen en vragen om aanpassingen.

*"Er is voldoende bekendmaking van de dienst studieadvies om de studenten te informeren dat ze eigenlijk een beetje via die poort moeten gaan, willen ze echt hun rechten laten gelden om dat te kunnen realiseren. Nu ge kunt u afvragen als een student komt zeggen van het water staat mij aan de lippen, ik heb nood aan ondersteuning, waarom zou hij dat dan wel kunnen krijgen als hij inderdaad het attest heeft en als je geen attest hebt, verzuipt dan maar bij wijze van spreken. Dat is ook geen houding natuurlijk."*

Deze docente denkt verder dat er ook wel studenten zijn die een beetje willen profiteren van de mogelijkheid om redelijke aanpassingen te verkrijgen. Hierbij wordt het voorbeeld gegeven van studenten die pas laat komen aankloppen voor aanpassingen en soms wel eens dingen komen vertellen die misschien niet echt kloppen.

Eén docent maakt zich de bedenking of het niet diversiteit in de andere richting is en benoemt dit als een minpunt. Hij spreekt van studenten met beperkingen die geïntegreerd zijn in de groep, maar door het vragen van aanpassingen, er net uitspringen. Hierbij moet opgemerkt worden dat dit niet in overeenstemming is met de visie van inclusie of diversiteit (verschil mag er zijn).

*"Dus ik vind aan ene kant dat ze zich zo goed mogelijk integreren in de totale grote groep, maar door juist uit te komen voor hun functiebeperking, ik ga het voorbeeld van examens terug nemen, examenfaciliteiten aan te vragen en door te voeren, door er op te staan van dat te krijgen maken ze zich juist, alé speciaal. En dan hebt ge het wat averechtse effect, maar goed het is dan weer hun recht om zich zo te profileren, maar dat vind ik aan de andere kant."*

Tot slot wordt door een docente aangebracht dat het voor haar vaak niet mogelijk is extra tijd te besteden voor het ondersteunen van studenten tijdens de les, wat zijn effect kan hebben op de studenten.

*"Ja, dat is niet evident. Ik vind dat alé, je wil er rekening mee houden, maar ja het is niet altijd mogelijk om er rekening mee te houden en dan weet je eigenlijk dat ze niet alles kunnen volgen of niet alles snappen, maar je kan niet altijd extra tijd eraan besteden en dan probeer je wel na de les of via de GOn-begeleidster dat een beetje recht te zetten, maar dat is niet evident. En je merkt ook dat studenten zelf soms afhaken, dus dat ze dan toch niet komen naar de les omdat ze er weinig aan hebben of niet volledig kunnen volgen."*

Samenvattend komt naar voor dat er een grote bereidheid is tot het maken van redelijke aanpassingen en aanpassingen voor iedereen (UDL). Ondanks de extra inspanning die het soms kan vergen, vinden docenten het logisch, evident of essentieel dat men ondersteuning biedt. Verder worden niet-zichtbare functiebeperkingen, waaronder studenten met een psychologische functiebeperking en studenten die laat om ondersteuning vragen als moeilijker ervaren. Slechts één docent haalt aan dat sommige studenten soms willen profiteren van de ondersteuning. Verder wordt gebrek aan tijd en het hebben van grote groepen ervaren als een hindernis voor het bieden van ondersteuning.

#### *3.4.2 Reflecteren met collega's, studiedagen,...*

Naast het bieden van ondersteuning aan studenten, komt naar voor dat docenten ook zelf ondersteuning zoeken. Een groot aantal docenten halen zaken aan die ze als ondersteunend ervaren bij het (beter) omgaan met studenten met functiebeperkingen.

Een aantal instellingen voorzien supervisie, intervisie of infomomenten waar bijvoorbeeld rond een aantal studenten gesproken wordt. Andere docenten geven aan dat dit ook informeel gebeurt. Collega's spreken elkaar aan en reflecteren over hun ervaringen met studenten met functiebeperkingen.

*"Bij moeilijke momenten is het denk ik heel belangrijk dat ge iemand hebt waar ge dat een keer tegen kunt vertellen, dat die u daar in erkent van ok dat is in het begin een beetje lastig, maar..."*

*"Soms zijn er cursisten waarbij we vastlopen en dus op die momenten is het eigenlijk wel essentieel dat je sterk kunt afstemmen op elkaar. Dat je met elkaar in interactie kan gaan van wat heeft bij u gewerkt? De eerste docent die ermee aan de slag gaat, die ervaart veel. Het is belangrijk dat die dat communiceert naar collega's, ik heb ervaren dat en dat en dat, dat zijn dingen die moeilijk lopen, dat zijn vormen van ondersteuning die ik geprobeerd heb te realiseren, dat zijn dingen die werken."*

Eén docent geeft aan zelf te reflecteren rond bepaalde problematieken, een andere docent gaat er meer rond lezen. Een toelichting rond een softwareprogramma rond dyslexie wordt door één docente als verhelderend beschouwd op verschillende vlakken:

*"Ik ben een keer naar een voordracht geweest rond die software van dyslexie, eum Kurzweil. Dat vond ik wel heel verhelderend, want dat was een studente zelf die dat kwam uitleggen voor wat ze dat nodig had en dan zie je pas hoeveel uren dat ze daarin steken om de cursus gestructureerd te krijgen. Waardoor dat je dan zegt van ja, als ik mijn cursus herwerk ga ik er dan toch ook al proberen op te letten. Als het voor hen goed is, dan is dat voor de anderen ook goed. Je staat er niet altijd bij stil wat dat het allemaal voor hen inhoudt, voor u is het meer werk, maar ja, voor hen vraagt het ook een extra inspanning."*

Enkele docenten geven verder aan dat technische hulpmiddelen, studiedagen en de diensten die instaan voor de ondersteuning van studenten met functiebeperkingen bronnen van ondersteuning zijn. De diensten worden aangehaald omdat deze tips en adviezen geven, aangeven welke student een functiebeperking heeft en welke ondersteuning geboden moet worden. Ook de studenten zelf worden door twee docenten aangehaald: *"Het zijn dan vaak studenten die toch wel wat feedback geven ook he, over dat lukt goed, dat lukt minder goed. Ja, dat is natuurlijk ook iets waar dat ge een stuk uit leert dan voor de volgende keren."*

Een kleiner aantal docenten geeft aan dat ze geen ondersteuning zoeken of nodig hebben. Enkele redenen zijn: pas bij de examens geconfronteerd worden met studenten met een functiebeperking, een beperkt aantal studenten hebben, kleine aanpassingen die als 'makkelijk uitvoerbaar' ervaren worden en al lange tijd lesgeven. Een andere docente vindt vooral geduld en tijd de grootste uitdagingen.

Deze gegevens tonen aan dat docenten veel hebben aan het reflecteren over (moeilijke) ervaringen en het uitwisselen van ervaringen met collega's. Studiedagen, infomomenten, intervisie en supervisie lijken ook goede bronnen van ondersteuning te zijn.

### 3.5 Diensten en beleid

Het merendeel van de docenten is goed of ten delen op de hoogte van diensten en het beleid rond studenten met een functiebeperking. Zoals eerder aangegeven speelt het hebben van een bijkomende functie hierbij een rol.

Eén docent geeft aan dat sinds er een beleid is en studenten met een functiebeperking een attest krijgen waarmee ze ondersteuning kunnen aanvragen, ze zich er niet over moeten schamen en er meer rekening gehouden wordt met hen. Enkele andere docenten zien tevens een groot verschil met 'vroeger', toen er nog geen beleid of dienst rond bestond.

*"Ik denk dat dat 20 jaar geleden toch een veel uitzonderlijk gebeuren was, dat met veel meer moeilijkheden gepaard ging. Terwijl nu zijn er een aantal dingen denk ik verworven he, dat is mede dankzij het beleid denk ik dat daar rond gevoerd is."*

Eén docente haalt aan dat sinds er vanuit de dienst meer aandacht voor is, er meer docenten voor openstaan. Er is dan ook een kader waarbinnen gewerkt kan worden.

*"Aanvankelijk was daar wat weerstand rond omdat men zoiets had van alé een schriftelijk examen voorbereiden of een mondeling, dat is wel van een andere orde. Ge moet daar dan ook weer extra zijn. Als dat geen kader heeft dan botst dat op frustratie. Maar ik heb wel gemerkt dat doorheen de jaren, dat dat een trend was dat mensen binnengehaald werden, onder andere ook met de opstart van trajectbegeleiding binnen iedere hogeschool, dat bestaat nog niet zo heel lang denk ik dat systeem. Maar ja dan krijg je ook een kader waarin dat er gedacht wordt."*

Eén docente ervaart de diensten verder als ondersteunend, maar geeft aan dat het wellicht nog meer en beter kan voor de studenten.

*"Er wordt zeker werk van gemaakt, ik denk dat studenten een goede ondersteuning krijgen, maar ik denk dat mensen toch ook echt nog veel zelf moeten uitzoeken. Het is niet dat ik studenten daar echt hoor over klagen, maar soms denk ik wel eens bij mezelf, dat kan altijd wel sterker en beter dan dat we dat nu doen."*

Langs de andere kant benoemen enkele docenten het als goed dat het initiatief bij de studenten ligt. Eén docent vindt het positief dat er daar rond duidelijke afspraken zijn.

Alle docenten zijn tevreden over de communicatie en informatie die ze krijgen omtrent de studenten, namelijk welke functiebeperking deze hebben en welke aanpassingen uitgevoerd moeten worden. Eén docente geeft aan dat in haar instelling geen 'label' gegeven wordt.

*"Er wordt niet gezegd van het is een student met dyslexie of het is een student met ADHD. Er wordt eigenlijk gezegd van kijk dit is een student die op basis van wat wij aan informatie hebben, een student is die beroep kan doen op redelijke aanpassingen. En dan worden wel die redelijke aanpassingen vermeld, waarvan men met de student daar afgesproken heeft dat ze haar of hem zouden kunnen helpen. En dan is het wel aan de student om er verder over te komen praten."*

Laattijdige melding van deze informatie wordt door een docent als minder positief ervaren en een andere docent geeft aan dat het verkrijgen van informatie met betrekking tot stage minder is. Eén docent geeft aan ook feedback te krijgen over het functioneren van de studenten, wat hij als positief ervaart.

De dienst die studiedagen aanbiedt en het werken met steungroepen wordt verder door één docent als zeer positief ervaren. Bij steungroepen wordt er gezorgd dat er rond elke student met een functiebeperking een groepje vrijwilligers is dat ondersteuning kan bieden. Dan vraagt men bijvoorbeeld aan medestudenten om nota's bij te houden of om wat extra aandacht en ondersteuning te bieden.

*"En dat is wel heel mooi he, omdat dat ook een stukje aansluit bij zo de ideeën, van alé het hoeft geen speciale hulp te zijn maar ook als collega. Als studenten een stuk gemotiveerd kunnen worden om mee die ondersteuning op te nemen is dat eigenlijk heel sterk he, het maakt dat mensen een stukje netwerk rond zich krijgen."*

### 3.5.1 Noden

Het merendeel van de docenten verwoordde tijdens het interview enkele zaken waar ze behoefte aan hebben om (beter) om te kunnen gaan met studenten met een functiebeperking. Het betreft vaak zaken die geboden kunnen worden door de diensten of betrekking hebben op het beleid.

Eén docente wenst meer debat/discussie rond de na te streven competenties binnen een opleiding. Enkele andere docenten formuleren hier rond ook bedenkingen, dit wordt verder besproken in punt '3.6 Overgang naar het werkveld'.

*"...dat vind ik een soort debat en een discussie die wellicht ook nog sterker gevoerd kan worden en mee ondersteund vanuit de cel functiebeperkingen, van ja hoe moet ge dan inderdaad met dat soort dingen omgaan."*

De 'cultuur'<sup>14</sup> voor inclusie, zoals het SIHO dat benoemt, wordt door één docente als aandachtspunt verwoord. Ze beschrijft dat structuur<sup>15</sup> voor inclusie voor een stuk aangeboden wordt. Het is ook een recht voor de studenten, maar docenten zouden het met overtuiging moeten doen geeft ze aan. Het is belangrijk en zinvol. Het moet niet bij wijze van spreke gewoon afgedwongen worden.

Wat verder naar voor komt is de nood aan meer informatie over functiebeperkingen. Een docent geeft aan dat hij ook graag contact zou willen met psychologen of pedagogen die hem de professionele kant kunnen uitleggen van hoe studenten met een functiebeperking bijvoorbeeld het examen beleven. Hoewel hij aangeeft dat men hem goed op de hoogte brengt rond welke studenten een functiebeperking hebben en wat de verwachtingen zijn op het examen, zou hij meer inzicht willen verkrijgen in de problematieken en feedback krijgen daar rond, meer vanuit een theoretische achtergrond. *"Zijn zij bijvoorbeeld in staat geweest om met mijn examen aan te tonen wat zij kunnen? Ik denk dat enige feedback daar toch wel op zijn plaats zou zijn."*

*"Ik denk niet om echt met hen om te gaan, dat ik daar hulp bij nodig heb. Wat ik eerder zou willen is enige feedback over de problematiek van hun functiebeperking en hoe zij een bepaald type examen beleven en eventueel als de universiteit ook feedback vraagt aan hen dat wij ook ingelicht worden over de feedback dat die studenten aan ons geven. Ik denk dat ze nu toch al meer dan vijf jaar bezig zijn rond functiebeperkingen, ik denk dat het zo stilaan tijd wordt dat we daar eens wat feedback rond krijgen. Ook over de slaagcijfers is mijn impressie misschien totaal fout, dat ze last hebben om te slagen, dat is gewoon een indruk die ik heb."*

Een aantal docenten zou het positief vinden wanneer men casussen en getuigenissen van studenten die afstudeerden gebruikt. Deze zouden dan kunnen aangeven wat goed was en wat voor hen beter kon. Een studiedag wordt verder meermaals als voorbeeld aangegeven als middel om beter geïnformeerd te worden. Een docente beschrijft hoe voor haar de ideale situatie eruit zou zien.

*"Het ideale zou zijn dat je bijvoorbeeld een studiedag kan volgen voormiddag rond wat is autisme, wat kan je verwachten van iemand die beroepsonderwijs heeft gedaan, wat kan je wel of niet verwachten van iemand met dyslexie of dyscalculie. En dat je dan een middagpauze hebt en namiddag een terugkoppeling hebt met je eigen diversiteitcoördinator dat die dan kan zeggen van kijk bij ons op school is dat zo in het beleid opgenomen, dat zijn de faciliteiten die wij geven en dat we dan echt kunnen gaan*

---

<sup>14</sup> Inclusie speelt zich af op twee niveaus in 'cultuur' en 'structuur'. *"Cultuur voor inclusie omvat de attitudes van de context (de onderwijsinstelling, het personeel, de medestudenten) ten aanzien van de inclusieve onderwijsloopbaan van studenten met een functiebeperking."* (SIHO, 2009a).

<sup>15</sup> Structuur voor inclusie wordt door het SIHO (2009a) omschreven als: *"Het geheel van regelgevingen en faciliteiten dat studenten met een functiebeperking in principe toelaat om op een gelijkwaardige manier te participeren in het hoger onderwijs. Zo kunnen studenten met een functiebeperking aanspraak maken op een speciaal statuut, dat tevens de voorwaarde is voor eventuele faciliteiten."*

*kijken van zijn we daar nu iets mee en wat betekent dat voor het lesgeven, zodat we van mekaar kunnen leren."*

Eén docente verwoordt waarom ze het belangrijk vindt dat docenten goed geïnformeerd moeten zijn.

*"Ja, ik denk dat dat heel erg belangrijk is om de mensen goed te informeren. En ja dat werkt niet alleen in de zin van, weten wat er verwacht wordt en wat er kan, maar dat geeft denk ik toch wel een invloed op de beeldvorming, op hoe men omgaat met die groep. Een beetje het wegwerken van vooroordelen, hoe beter je geïnformeerd bent en hoe meer je kennis maakt met en er van dichtbij mee geconfronteerd wordt, in die zin denk ik is het ook heel positief om casussen te kunnen gebruiken."*

Enkele docenten wijzen op het gebrek aan tijd om ermee bezig te zijn en één docent wenst beter geïnformeerd te worden rond waar hij terecht kan indien hij vragen heeft. *"Misschien is dat er wel en heb ik dat gewoon nog niet opgevangen."* Enkele docenten wijzen er ook op dat de diensten die ondersteuning bieden aan studenten met een functiebeperking nog relatief nieuw zijn binnen hun onderwijsinstelling en er vaak één persoon wordt aangesteld die daarnaast nog andere functies heeft. *"Het is altijd 'just in time' info en ik denk dat dat normaal is met iets dat pas opgestart is, maar ik hoop dat we binnen een jaar of vijf in plaats van 'just in time' informatie kennis hebben."* Eén docent vindt het belangrijk om tijdig te weten wie er met een functiebeperking in de les aanwezig is, zeker voor niet-zichtbare beperkingen.

*"Ik zou niet graag op dat mondeling examen vaststellen dat een student zegt, 'wilt u iets luider praten ik versta u niet goed'. Dat ik zou zeggen ja ik kan in de lessen daar ook rekening mee houden, maar dan had je het mij wel kunnen zeggen."*

Eén docente wijst erop dat er vanuit de regering meer steun zou moeten komen. *"Als je uiteindelijk gaat naar een outputfinanciering en men vindt een diversiteitbeleid binnen een hogeschool of universiteit belangrijk, dan moeten er ook middelen tegenovergezet worden. En die zijn er hoor, maar die zijn zeer beperkt."* Enkele docenten geven aan dat de werkvloer er ook attent op gemaakt moet worden.

*"Je geeft iemand een diploma en een diploma supplement. In een diplomasupplement kan je gaan kijken als werkvloer welke creditbewijzen heeft die niet gehaald. Je kan bijvoorbeeld zien die is altijd gedelibereerd geweest voor Duits bijvoorbeeld dat geeft u als eventuele werkgever serieus wat info mee, maar over die functiebeperkingen krijg je geen info, nu anderzijds is dat menselijk gezien ook niet correct om te zeggen van kijk ik kom hier solliciteren maar ik heb wel dit en dat. Maar misschien is het wel interessant om ergens iets te maken waardoor je kan zeggen dat je extra begeleiding hebt gehad. Zonder te zeggen waarom."*

Zoals eerder naar voor kwam, ervaren enkele docenten studenten met een psychiatrische problematiek in de les als moeilijker. Daarbij spreken ze de nood uit aan een betere uitwerking van het beleid hier rond. Ze hebben vaak het gevoel niet te weten wat te doen. Eén docente geeft aan dat men dan nood heeft aan een klankbord, bijvoorbeeld een psycholoog of iemand van de sociale dienst. Soms is er gewoon niet het aanbod binnen de onderwijsinstelling wanneer de problematiek te zwaar is. Eén docent stelt zich verder de vraag of er wel genoeg oog is voor de niet-zichtbare functiebeperkingen.

Omtrent het beleid, de diensten en de noden en verbetervoorstellen kan samenvattend gezegd worden dat docenten tevreden zijn over de communicatie en praktische informatie die ze ontvangen. Een aantal docenten geeft echter aan meer nodig te hebben. Feedback wordt belangrijk geacht om vragen en onzekerheden weg te nemen. Studiedagen, casussen en getuigenissen zouden voor de docenten geschikt zijn om beter geïnformeerd te worden. Gebrek aan tijd en de grote groepen vormen hindernissen voor een aantal docenten. Verder geeft één docente aan dat er nog werk is aan wat het SIHO cultuur voor inclusie noemt.

### 3.6 Overgang naar het werkveld

Een onderwerp dat sterk leeft bij de bevroegde docenten is de overgang naar het werkveld. Het merendeel van de docenten stelt zich de vraag: *"Wat als studenten met functiebeperkingen slagen en de stap moeten zetten naar het werkveld?"*.

*"Waar we samen nog al eens bij stilstaan is de discrepantie die er kan zijn tussen enerzijds studenten met een functiebeperking of met een eigen diversiteit een kans geven in de opleiding en dan zeggen aan het werkveld: 'die student is klaar of capabel om aan de slag te gaan'."*

*"Ik denk dat dat eigenlijk mijn grootste probleem is, dat is relatief natuurlijk, maar in mijn omgang met hen dat ge dan op het einde van de dag zegt hij is geslaagd, het is gelukt, maar nu he."*

Verder maken deze docenten zich bedenkingen rond de na te streven competenties binnen de opleiding. Mits ondersteuning kunnen de studenten deze bereiken, maar hoe gaat dat in het werkveld zijn?

*"Stel een student en dat is in het verleden al gebeurd, heeft een vorm van spasticiteit. Hij kan bijvoorbeeld niet iemand veilig opvangen of veilig heffen en tillen. Op een toekomstig werkveld als opvoeder moet je vaak je lichaam gebruiken om andere mensen te ondersteunen. Die student zal dat nooit kunnen. Is dat dan ja of neen een belemmering om hem te laten afstuderen? Eigenlijk niet maar hoe vertaal je dat naar het werkveld? Daar ben ik zelf ook niet uit, ook niet na al die jaren."*

Sommigen docenten nemen echter de stelling aan dat iemand een opleiding moet kunnen volgen en men zich geen zorgen moet maken over waar deze studenten achteraf terechtkomen. Maar soms ligt het een stuk moeilijker omdat er bepaalde verwachtingen en eisen zijn, dit wordt vaak ervaren als een zoektocht. In hoeverre kunnen de eisen losgelaten of op een andere manier ingevuld worden? Beschikken deze studenten op het einde van de rit over voldoende competenties om in het werkveld te treden?

Eén docente maakt daarbij de bedenking dat een student die zich inschrijft voor een bepaalde studierichting, dat naar het latere werkveld toe wel mee incalculeert.

*"De opdracht van de onderwijsinstelling is van iemand te vormen, zodanig dat die inderdaad op de arbeidsmarkt kan functioneren en in die zin denk ik wel dat men zich terecht zorgen maakt over bepaalde competenties die moeilijk kunnen liggen bij sommige mensen met een specifieke functiebeperking. Bijvoorbeeld iemand die blind is en psycholoog wordt en wij gaan die een diploma geven. Ja dat is iemand die normalerwijze diagnostisch geschoold moet zijn. Maar ik denk dat je daar dan heel flexibel in kan zijn, omdat er ook jobs zijn voor psychologen waar die elementen sowieso niet aan de orde zullen zijn. Maar de persoon die dat studeert die weet dan ook wel dat hij later niet op zoek zal kunnen gaan naar een job waar hij dat zal moeten doen."*

Een beperkt aantal docenten vindt dat het aan de onderwijsinstelling is om de studenten bij aanvang van de opleiding aan te geven dat er een aantal beperkingen kunnen zijn later, zodat ze weten waar ze voor staan.

Hoewel het merendeel van de docenten zich zorgen maakt of bedenkingen heeft bij dit onderwerp, zijn er een aantal die positieve ervaringen of aspecten aanhalen. Zo wordt het afstuderen van een student met een functiebeperking door twee docenten als positief ervaren.

*"Ja, hij is hier afgestudeerd met onderscheiding, zit nu vier jaar in het vak. Dat is ook weer een positieve ervaring hé. We zouden kunnen zeggen, ja die kan niet schrijven, dus die kan hier niet afstuderen."*

Een andere docent benadrukt de meerwaarde die personen met functiebeperkingen kunnen bieden op het werk.

*"Maar een allochtoon bijvoorbeeld kan een verrijking zijn binnen uw dienst, als ge iemand hebt die de taal spreekt van de mensen die over de vloer komen en ik denk dat dat ook zo werkt bij mensen met een functiebeperking, als ge iemand hebt die bijvoorbeeld blind is in uw organisatie, als werknemer en die ontvangt klanten of cliënten, ja die band kan er veel sneller zijn met mensen met gelijkaardige functiebeperkingen. Plus die kan ook dikwijls goed inschatten van ja dat is wel haalbaar, dat is terecht wat ingebracht wordt door die cliënt, dat is iets wat bijgestuurd moet worden bij de cliënt."*

Rond dit thema komt naar voor dat docenten met vragen zitten en zich bedenkingen of zorgen maken rond het functioneren van deze studenten in het toekomstige werkveld. Ook rond de competenties die binnen een opleiding voorop gesteld worden, worden vragen gesteld rond de haalbaarheid en de transitie ervan naar het werkveld. Daarnaast wijzen enkele docenten op de meerwaarde die personen met een functiebeperking kunnen bieden in het werkveld en wordt het afstuderen van deze studenten als een positieve ervaring beschouwd.

## 4. DISCUSSIE

In deze masterproef werd het perspectief van docenten rond inclusief hoger onderwijs nagegaan. Meer bepaald kwam de focus te liggen op hun ervaringen met verschillende aspecten van inclusief hoger onderwijs. Vooreerst worden de resultaten besproken in functie van de onderzoeksvragen, waarna enkele resultaten aangehaald worden die in de marge van de onderzoeksvragen naar voor kwamen. Tot slot worden beperkingen van het onderzoek en suggesties voor verder onderzoek aangereikt.

### 4.1 Bespreking van de resultaten

Uit dit Vlaamse onderzoek kan besloten worden dat docenten zowel positieve als moeilijkere ervaringen hebben met studenten met een beperking tijdens de les, praktijkoefeningen, examens en stage. Hierbij overheersen positieve ervaringen, wat overeenkomt met bevindingen van Burgstahler et al. (2000). Negatieve ervaringen kwamen niet aan bod.

Docenten reflecteren met collega's over hun ervaringen, wat als ondersteunend ervaren wordt en onzekerheden vermindert. Voor de realisatie van inclusief onderwijs is het belangrijk dat lesgevers voorzien worden van de mogelijkheid om te reflecteren en in contact te komen met ervaringen van personen met functiebeperkingen (Baglieri, 2008).

Alvorens de ervaringen aan te halen worden enkele factoren aangegeven die hierop van invloed zijn. Deze factoren hebben tevens een invloed op de omgang en houding van docenten ten opzichte van studenten met een functiebeperking en het bieden van redelijke aanpassingen. Het betreft de eigen opleiding van de docenten en de richting waarbinnen ze doceren, eerder werk in hulpverleningssectoren, het hebben van een kind met een beperking en hun 'karakter'. Deze bevindingen kunnen mogelijks bijdragen aan de positieve ervaringen die meer werden vermeld. Deze resultaten komen in hoofdzaak overeen met eerder onderzoek van Drieghe en Vernaëve (2010). In hun studie hebben docenten die persoonlijk betrokken zijn bij het thema (bijvoorbeeld door het hebben van een kind, familielid of vriend met een functiebeperking of door hun professionele activiteiten) een groter engagement en sterkere affiniteit voor studenten met een functiebeperking. Internationaal onderzoek geeft tegenstrijdige bevindingen weer. Rao (2004) biedt een literatuuroverzicht met betrekking tot de invloed van deze factoren op de houding van docenten. Voor de specifieke resultaten wordt naar deze studie verwezen.

Een goede communicatie tussen student en docent, zien dat de studenten goed kunnen functioneren en de uitdaging die het aanpassen van hun lessen teweegbrengt, wordt als positief ervaren. Deze resultaten komen overeen met de resultaten van Burgstahler, et al. (2000). Verder komt in dit onderzoek, in overeenstemming met onderzoek van Drieghe en Vernaëve (2010), naar voor dat de meeste docenten studenten met een functiebeperking als gemotiveerde studenten ervaren.

Psychische functiebeperkingen worden over het algemeen als 'moeilijker' ervaren. Omgaan met en ondersteuning bieden aan deze studenten blijken niet vanzelfsprekend te zijn. Dit wordt ook aangegeven door de bevraagde docenten in het onderzoek van Drieghe en Vernaëve (2010). Twee

docenten werden verder geconfronteerd met studenten die de opleiding niet konden afronden door hun functiebeperking, ondanks de geboden ondersteuning en het sterk zoeken naar steeds andere aanpassingsmogelijkheden wanneer de vorige niet hielpen. Deze docenten werden geconfronteerd met hun eigen grenzen en toonden begrip voor deze studenten hun situatie.

In de literatuur blijkt dat de studentenpopulatie met een functiebeperking stijgt (zie bijvoorbeeld Olney et al., 2004; Ugent, 2008 in SIHO, 2009a). In deze studie hebben docenten hierover verdeelde meningen. Sommigen ervaren geen stijging of zien eerder een afname van het aantal. Als reden komt naar voor dat het aantal jaren lesgeven een rol speelt. Twee docenten geven aan dat ze als beginnend docent eerder oog hebben voor de hele groep en pas later meer in staat zijn te differentiëren en zich flexibeler op te stellen. Verder wordt door een docente aangehaald dat er in de onderwijsinstelling waar zij aan verbonden is misschien wel meer aanpassingen voor iedereen toegepast worden (UDL), waardoor studenten het niet nodig vinden aanpassingen aan te vragen.

De docenten merken ook op dat er 'verdoken' studenten in de les aanwezig zijn, wat ook terug te vinden is in het onderzoek van Drieghe en Vernaëve (2010). Sommige docenten vinden dit nadelig voor de studenten, ze krijgen zo niet de ondersteuning die ze nodig hebben. Tot slot wordt het duidelijk dat sommige beperkingen pas opvallen tijdens examens, taken of stages.

De invloed van de ervaringen met studenten met een beperking in de les op de competenties van docenten, uit zich voor een aantal docenten in het bewuster bezig zijn met de leerstof. Verder gaan docenten meer stilstaan bij hun manier van lesgeven en hoe ze de leerstof overbrengen. Ze gaan na hoe het anders kan en zoeken naar andere agogische middelen en didactische mogelijkheden. Dit is in lijn met bevindingen uit het onderzoek van Brugstahler et al. (2000). Verder hebben enkele docenten voornamelijk praktische zaken bijgeleerd rond studenten met een functiebeperking en beïnvloedt het hun houding ten aanzien van deze studenten. Daarnaast vinden ze het voor zichzelf als persoon een verrijking. In het onderzoek van Drieghe en Vernaëve (2010) werd dit niet specifiek bevraagd, maar komt naar voor dat sommige docenten het contact met studenten met functiebeperkingen als een verrijking voor zichzelf ervaren.

Rond het thema redelijke aanpassingen komt naar voor dat er (grote) bereidheid is tot het maken van redelijke aanpassingen. Ook aanpassingen voor iedereen (UDL) worden door enkele docenten aangehaald. Ondanks de extra inspanning die het soms kan vergen of de moeilijkheid om de uitvoering van bepaalde aanpassingen niet uit het oog te verliezen, vinden docenten het logisch, evident of essentieel dat men ondersteuning biedt. Overeenkomstig met bevindingen van McEldowney Jensen et al. (2004) vinden de meeste docenten het hun plicht om aanpassingen te maken. Deze resultaten zijn positiever dan bevindingen uit eerder onderzoek (McEldowney Jensen et al., 2004; Skinner, 2007; Sweener et al., 2002). In deze onderzoeken staan docenten minder open voor aanpassingen die extra tijd en inspanning vergen van henzelf. Er moet echter opgemerkt worden dat de docenten uit deze masterproef hoofdzakelijk aangaven aanpassingen uit te voeren die van hen een geringe inspanning vergen. Enige voorzichtigheid moet dan ook in acht genomen worden bij het maken van uitspraken met betrekking tot aanpassingen die meer tijd en inspanning vergen.

Verder wordt het bieden van ondersteuning voor niet-zichtbare beperkingen als moeilijker ervaren, hierbij gaat het voornamelijk om studenten met een psychische functiebeperking, wat in lijn ligt met de bevindingen van Burgstahler et al. (2000). Slechts één docent vermoedt dat sommige studenten soms willen profiteren van de ondersteuning die geboden wordt, wat echter meer aangehaald wordt door docenten in het onderzoek van Burgstahler et al. (2000). Enkele docenten vinden het verder belangrijk dat er geen voordeel gecreëerd mag worden ten opzichte van andere studenten, dit wordt verder besproken in de laatste alinea rond houding van docenten.

Omtrent de diensten die instaan voor de ondersteuning van studenten met functiebeperkingen, blijkt dat de meeste docenten, vaak vanuit hun bijkomende functie, kennis hebben rond de 'werking' van de diensten. Docenten die er minder van op de hoogte zijn, weten enkel dat er een dienst is die studenten voorziet van ondersteuning en hen als docent op de hoogte brengt van wat ze kunnen en 'moeten' bieden op vlak van redelijke aanpassingen. Onderzoek van Burgstahler et al. (2000), toont dat de vertrouwdheid met de diensten over en binnen instellingen verschilt.

In het algemeen zijn de docenten tevreden over de communicatie en praktische informatie die ze van de diensten ontvangen met betrekking tot het bieden van redelijke aanpassingen. Een aantal docenten geeft echter aan meer nodig te hebben. Er worden enkele noden geformuleerd die docenten belangrijk vinden voor het beter kunnen omgaan met studenten met een functiebeperking. Zo wordt feedback belangrijk geacht omtrent hun manier van lesgeven en uitvoeren van redelijke aanpassingen, om vragen en onzekerheden weg te nemen. Sommige docenten wensen meer kennis rond bepaalde functiebeperkingen. Rao (2004) geeft in haar literatuuroverzicht aan dat het belangrijk is docenten goed te informeren over studenten met functiebeperkingen, om docenten hun attitude te verbeteren.

Studiedagen, casussen en getuigenissen zouden voor de docenten geschikt zijn als bron van informatie voor het beter begrijpen en kunnen omgaan met deze studenten. Gelijkaardige bevindingen worden teruggevonden in onderzoek van Burgstahler et al. (2000) en Driege en Vernaeye (2010). Deze noden kunnen als verbetervoorstellen gezien worden voor diensten of het beleid rond studenten met functiebeperkingen.

Een beperkt aantal docenten die geen of weinig noden formuleerden en wel studiedagen of extra informatie zochten of verkregen, waren hier tevreden over en vonden dit ondersteunend en verhelderend. Des te meer een reden om dit aanbod te verzekeren binnen onderwijsinstellingen. Het SIHO biedt een goed voorbeeld, namelijk een workshop 'disability awareness' die tot doel heeft docenten te informeren over stereotypen en hun effect, ableism (cfr. seksisme, racisme,...) en etiquette in het omgaan met mensen met een beperking. Mensen moeten bewust gemaakt worden van hun manier van kijken naar studenten met een beperking en de gevolgen hiervan. Er worden verder concrete tips gegeven over hoe het best omgegaan wordt met studenten met een functiebeperking (SIHO, 2011).

Een gebrek aan tijd en het hebben van grote groepen studenten vormen echter hindernissen voor een aantal docenten om de ondersteuning te bieden die sommige studenten nodig hebben, wat ook aangehaald wordt in de studies van Burgstahler et al. (2000) en Ryan (2007). Tijdsgebrek werd

soms ook aangehaald als een belemmering voor het gaan naar studiedagen of andere infomomenten. Doceren aan grote groepen is echter een vaststaand gebeuren. Het aantal studenten zal in sommige gevallen groot blijven. Wanneer de onderwijsinstelling het UDL principe (meer) zou toepassen, zou het voor de docenten minder een probleem vormen. Zo kan men bijvoorbeeld onderwijsstrategieën meer gaan afstemmen op de diverse studentenpopulatie en bepaalde faciliteiten openstellen voor iedereen (Drieghe & Vernaev, 2010). Wat niet wegneemt dat specifieke aanpassingen soms nodig zullen blijven voor bepaalde studenten. Het UDL principe zorgt er tevens voor, zoals ook één docente aanhaalde, dat studenten zonder attest, maar ondersteuning nodig hebben, geholpen worden.

Betreffende houding ten opzichte van studenten met een functiebeperking blijkt dat de docenten open staan voor deze studenten in hun lessen en zoals eerder aangegeven voor het maken van redelijke aanpassingen. Dit kwam naar voor bij het bevragen van hun ervaringen. Sommige docenten maken zich echter bedenkingen of hebben het moeilijker met bepaalde zaken, wat niet zozeer in lijn ligt met een 'echte' open houding. Zo maken enkele docenten zich de bedenking of bepaalde ernstigere beperkingen haalbaar zijn binnen onze onderwijsinstellingen. Studenten met een (ernstige) mentale beperking of een (ernstig) psychologisch probleem worden aangehaald. Daarnaast kwam bij enkele docenten naar voor dat ze geen voordeel willen creëren ten opzichte van medestudenten. Hieruit blijkt echter dat niet elke docent op de hoogte is van het feit dat een ongelijke behandeling gerechtvaardigd is om gelijke kansen te creëren (Baron, Phillips, & Stalker, 1996). Deze bevindingen geven aan, wat ook door één docente aangehaald werd, dat er nog meer aandacht moet besteed worden aan de cultuur voor inclusie. Dit blijkt ook uit eerder Vlaams onderzoek (SIHO, 2009a). De attitudes van docenten ten opzichte van de onderwijsloopbaan van studenten met een functiebeperking zijn niet steeds positief en ondersteunend, zoals de structuur voor inclusie zou doen vermoeden (SIHO, 2009a). Enkele docenten geven verder aan dat hun collega's minder positief staan tegenover het 'inclusieve gebeuren', wat ook aangegeven wordt door de docenten in het onderzoek van Drieghe en Vernaev (2010) en wat tevens kadert binnen bovenstaande bemerking.

Ten slotte werd de 'overgang naar het werkveld' door alle deelnemers, op twee docenten na, aangehaald. De meeste docenten haalden dit zelf aan, wanneer dit niet gebeurde werd dit meestal door de onderzoeker ter sprake gebracht omdat het zo 'leefde' bij de andere respondenten. De docenten maken zich zorgen en stellen zich vragen bij de overgang naar het werkveld voor studenten met een functiebeperking. Enkele docenten gaven het belang aan van het op voorhand 'doorpraten' met de studenten over hun studiekeuze, zodat moeilijkheden en mogelijkheden in kaart gebracht kunnen worden. Ze maken zich zorgen dat de studenten zich het anders onnodig moeilijk maken. De resultaten van Drieghe en Vernaev (2010) geven gelijkaardige bevindingen weer: noden en mogelijkheden van de student moeten bekeken worden, naast de verwachtingen en vereisten van de opleiding. De bevroegde studenten gaven ook aan dat het belangrijk is voor hen om een weloverwogen keuze te maken, waarbij ook naar voor kwam dat ze al heel vroeg hun tewerkstellingskansen in overweging nemen. Een beperkt aantal docenten uit deze masterproef stond hier bij stil. Docenten van deze bevindingen op de hoogte brengen, zou hun onzekerheden mogelijks kunnen wegnemen.

Verder vinden docenten het belangrijk dat de nodige competenties behaald worden. Burgstahler et al. (2000) vonden dat docenten moeite hebben met het aanpassen van de vooropgestelde standaarden van hun cursus. Docenten stellen zich vragen of het altijd wel mogelijk is voor bepaalde studenten met een functiebeperking om bepaalde competenties te bereiken. Kunnen ze de opleiding afronden en hoe gaan zij het in het werkveld doen? Het onderzoek van Drieghe en Vernaeve (2010) toont ook dat docenten hier vragen bij hebben. Verdere ondersteuning wordt gevonden in een onderzoek van Scott (1997) en Nelson et al. (1990). Deze geven aan dat docenten zich afvragen 'Hoeveel ondersteuning is genoeg?' en 'Hoever kunnen we gaan in het loslaten van bepaalde na te streven competenties?'. In deze studies wordt de wetgeving aangehaald om duidelijk te maken wat van de docenten verwacht wordt. Drieghe en Vernaeve (2010) halen aan dat het voor docenten vaak niet duidelijk is dat de eindcompetenties ongewijzigd blijven, maar dat er verschillende wegen zijn om het einddoel te bereiken. De resultaten van deze masterproef tonen daarnaast dat enkele docenten positieve aspecten aanhalen van het hebben van een persoon met een functiebeperking als werknemer. Deze positieve kant delen met andere docenten, zou een ander licht kunnen werpen op de heersende discussie.

Alle bevindingen samengenomen, kan gesteld worden dat de docenten reeds veel ondernemen om gelijke kansen te bieden voor studenten met een beperking, maar nog niet gesproken kan worden van 'echte' inclusie. Docenten hebben vaak vragen en onzekerheden, hen van meer informatie voorzien rond studenten met een functiebeperking zou hen helpen bij het beter leren omgaan met deze studenten.

#### 4.2 Kritische bemerkingen

Een belangrijke bemerking bij het onderzoek is de kans op een 'bias' bij de rekrutering van de deelnemers. In eerste instantie werd een open oproep elektronisch verspreid via de nieuwsbrief van het SIHO en naar alle aanspreekpunten, opgesteld op de site van het SIHO, verstuurd. Lezers van de nieuwsbrief zijn mogelijk meer vertrouwd met het thema. De titel van de oproep gaf ook aan dat er gezocht werd naar docenten die open staan voor diversiteit. Men moet dan ook in rekening brengen dat personen met een meer open houding voor studenten met functiebeperkingen zich eerder kandidaat stelden. De resultaten kunnen zo positiever gekleurd zijn. De docentenpopulatie in deze masterproef bestond daarnaast voor het merendeel uit docenten die lesgeven in de 'humane' richtingen, een extra functie hebben (zoals zorgcoach, jaarverantwoordelijke) waardoor ze meer in contact komen met studenten met functiebeperkingen of eerder gewerkt hebben in de hulpverleningssector. Dit bleek ook een invloed te hebben op hun houding tegenover deze studenten.

Deze, over het algemeen, positieve ervaringen van de docenten moeten daarom echter niet geminimaliseerd worden. Ze vormen namelijk voorbeelden van goede praktijk. Voorbeelden zijn: anderen kunnen vaststellen dat het maken van redelijke aanpassingen vaak maar een kleine inspanning vergt of zien dat studenten met een functiebeperking hen als docent positief kan

beïnvloeden. De positieve ervaringen van de docenten kunnen anderen inspireren en warm maken voor inclusief onderwijs.

Verder kan gesteld worden dat de verdeling man-vrouw onder de deelnemers van deze studie niet gelijk is. Rao (2004) gaf in haar literatuuroverzicht echter gemengde bevindingen weer betreffende de invloed van de factor geslacht op de houding van docenten ten aanzien van studenten met functiebeperkingen. Enkele studies toonden aan dat vrouwen een positievere houding hebben ten opzichte van personen met een beperking (Baggett, 1993, Rao, 2002; in Rao, 2004). Williamson (2000; in Rao, 2004) rapporteerde geen effect van geslacht op de houding van docenten.

#### 4.3 Suggesties voor verder onderzoek

Aangezien verschillende factoren eigen aan de achtergrond van bepaalde docenten een hulpbron kunnen vormen bij het omgaan met studenten met een functiebeperking, zou toekomstig onderzoek uitgevoerd kunnen worden bij docenten waarbij deze persoonlijke en professionele aspecten beperkt tot niet aanwezig zijn. Zo kunnen mogelijks meer knelpunten aan het licht komen. Daarnaast kan de overgang naar het werkveld verder onderzocht worden, wat een mooie aanvulling kan zijn op het onderzoek van Drieghe en Vemaeye (2010). Tevens kunnen de resultaten met betrekking tot studenten die stage lopen en rond de houding van medestudenten, eventueel een aanzet vormen tot meer onderzoek hier rond.

## 5. CONCLUSIE

Deze Vlaamse studie betreffende het perspectief van docenten met betrekking tot inclusief hoger onderwijs, geeft weer dat er heel wat ondernomen wordt door de docenten om studenten met een functiebeperving van gelijke kansen te voorzien. De docenten staan open voor en passen redelijke aanpassingen toe. Ze tonen zich bereid, mits de tijd dit toelaat, informatie in te winnen die hen helpt bij het omgaan met studenten met een functiebeperving en reflecteren onderling over hun ervaringen. Echter moet gesteld worden dat bij sommige docenten van 'echte inclusie' nog geen sprake is. Daar er wel openheid is naar een veelheid aan verschillende functiebepervingen, hebben sommige docenten het moeilijker of maken zich bedenkingen bij bepaalde beperkingen. Zo worden intellectuele en psychologische functiebepervingen vaak aangegeven, deze laatste worden verder als 'moeilijkst' ervaren en brengen onzekerheid teweeg. De overgang naar het werkveld en het behalen van bepaalde competenties eigen aan een opleiding, vormen verder een punt van discussie. Enkele docenten willen ook geen voordeel creëren ten opzichte van andere studenten, wat eigenlijk toegestaan is om gelijke kansen te creëren voor studenten met een functiebeperving. Verder kwamen overwegend meer positieve ervaringen naar voor, die kunnen dienen als voorbeelden van goede praktijk. Docenten worden ook positief beïnvloed op vlak van hun competenties en persoon. Ook blijkt er een goede communicatie te bestaan tussen de diensten die studenten met een functiebeperving ondersteunen en de docenten wat betreft redelijke aanpassingen. Er blijkt echter een grote nood aan meer dan alleen deze 'praktische informatie'. Bij dit alles moet rekening gehouden worden met de persoonlijke en professionele aspecten eigen aan sommige docenten, die van invloed kunnen zijn op hun houding ten opzichte van studenten met een functiebeperving.

## 6. REFERENTIES

- Baglieri, S. (2008). 'I connected': Reflection and biography in teacher learning toward inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5-6), 585-604.
- Baron, S., Phillips, R. & Stalker, K. (1996). Barriers to training for disabled social work students. *Disability and Society*, 11(3), 361-377.
- Bourke, A.B., Strehorn, K.C., & Silver, P. (2000). Faculty members' provision of instructional accommodations to students with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 33(1), 26-32.
- Bruce, C., Parker, A., & Renfrew, L. (2006). 'Helping or something': Perceptions of students with aphasia and tutors in further education. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 41(2), 137-154.
- Buchanan, T., St. Charles, M., Rigler, M., & Hart, C. (2010). Why are older faculty members more accepting of students with attention-deficit hyperactivity disorder? A life-course interpretation. *International Journal of Disability, Development and Education*, 57(4), 351-369.
- Burgstahler, S., Duclos, R., & Turcotte, M. (2000). *Preliminary findings: Faculty, teaching assistant, and student perceptions regarding accommodating students with disabilities in postsecondary environments*. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 456 718).
- De Fever, F., & Flamant, I. (2005). De school voor allen. In H. Grietens, J. Vanderfaeillie & W. Hellinckx (Red.), *Handboek orthopedagogische hulpverlening. Deel 2: nieuwe ontwikkelingen in het zorgveld* (pp. 235-270). Leuven: Acco.
- De Vroey, A. & Mortier, K. (2002). *Polyfonie in de klas: een praktijkboek voor inclusie*. Leuven: Acco.
- Drieghe, S. & Vernaeye, L. (2010). *Laat me maar gewoon student zijn. Af/studeren met een functiebeperking in het hoger onderwijs. Bevindingen en aanbevelingen*. Gent: Hogeschool Gent.
- Hadjikakou, K., & Hartas, D. (2008). Higher education provision for students with disabilities in Cyprus. *Higher Education*, 55, 103-119.
- Howitt, D. (2010). *Introduction to qualitative methods in psychology*. England: Prentice Hall.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.

- Leyser, Y., & Greenberger, L. (2008). College students with disabilities in teacher education: Faculty attitudes and practices. *European Journal of Special Needs Education, 23*(3), 237-251.
- Maso, I., & Smaling, A. (1998). *Kwalitatief onderzoek: praktijk en theorie*. Amsterdam: Boom.
- McEldowney Jensen, J., McCrary, N., Krampe, K., & Cooper, J. (2004). Trying to do the right thing: Faculty attitudes toward accommodating students with learning disabilities. *Journal of Postsecondary Education and Disability, 17*(2), 81-90.
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden*. Leuven: Acco.
- Nelson, J.R., Dodd, J.M., & Smith, D.J. (1990). Faculty willingness to accommodate students with learning disabilities: A comparison among academic divisions. *Journal of Learning Disabilities, 23*(3), 185-189.
- Olney, M.F., Kennedy, J., Brockelman, K.F., & Newsom, M.A. (2004). Do you have a disability? A population-based test of acceptance, denial, and adjustment among adults with disabilities in the U.S. *Journal of Rehabilitation, 70*(1), 4-9.
- Rao, S. (2004). Faculty attitudes and students with disabilities in higher education: A literature review. *College Student Journal, 38*(2), 191-198.
- Ryan, J. (2007). Learning disabilities in Australian universities: Hidden, ignored, and unwelcome. *Journal of Learning Disabilities, 40*(5), 436-442.
- Scott, S.S. (1997). Accommodating college students with learning disabilities: How much is enough? *Innovative Higher Education, 22*(2), 85-99.
- SIHO (2009a). *Informatieronde: diepgaande bevraging bij Vlaamse hogescholen en universiteiten*. Geraadpleegd op 3 januari 2011, via <http://www.siho.be/files/Rapport%20informatieronde%20opgemaakt.pdf>
- SIHO (2009b). *Studeren met een functiebeperking in het Vlaamse hoger onderwijs. Exploratieve studie naar de beleving van (oud-)studenten in drie Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs*. Geraadpleegd op 3 januari 2011, via <http://www.siho.be/files/Rapport%20studentenbevraging%20-%20definitief.pdf>
- SIHO (2011). *Nieuwsbrief SIHO februari 2011*. Geraadpleegd op 1 juli 2011, via <http://www.siho.be/files/Nieuwsbrief%20SIHO%20februari%202011.htm>
- SIHO, (z.j. a). *Nota dialoog studenten met een functiebeperking en het beleid in het hoger onderwijs*. Geraadpleegd op 17 juli 2011, via <http://www.siho.be/files/Evaluatienota%20overleg%20beleid%20studenten%20met%20fb.pdf>

- SIHO (z.j. b). *Wetgeving studeren met een beperking in Vlaanderen*. Geraadpleegd op 2 mei 2011, via <http://www.siho.be/nl/onderwijs-en-examenfaciliteiten/taq-473-14.aspx>
- Skinner, M.E. (2007). Faculty willingness to provide accommodations and course alternatives to postsecondary students with learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 22(2), 32-45.
- Soetaert, J. (2011). *Verder studeren is... Een kwalitatief onderzoek naar de beleving van studenten met een functiebeperking in het Vlaams hoger onderwijs* (ongepubliceerde masterproef). Universiteit Gent, België.
- Stebbins, R.A. (2001). *Exploratory Research in the Social Sciences*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Sweener, K., Kundert, D., May, D., & Quinn, K. (2002). Comfort with accommodations at the community college level. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 12-19.
- UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Geraadpleegd op 28 april 2011, via <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
- Van Hove, G. (1999). *Het recht van alle kinderen: inclusief onderwijs. Het perspectief van ouders en kinderen*. Leuven: Acco.
- Vandenbroeck, M. (2009). Editorial: Let us disagree. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 165-170.
- Verenigde Naties (2006). *Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap*. Geraadpleegd op 2 april 2011, via <http://www.un.org/disabilities/default.asp?navid=13&pid=150>
- Vlaamse Regering (2004a). *Decreet betreffende de financiering van de werking van de hogescholen en de universiteiten in Vlaanderen*. Geraadpleegd op 8 juli 2011, via <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13988>
- Vlaamse Regering (2004b). *Decreet betreffende de rechtspositieregeling van de student, de medezeggenschap in het hoger onderwijs, de integratie van bepaalde afdelingen van het hoger onderwijs voor sociale promotie in de hogescholen en de begeleiding van de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen*. Geraadpleegd op 8 juli 2011, via <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13487>
- Vlaamse Regering (2004c). *Decreet betreffende de flexibilisering van het hoger onderwijs in Vlaanderen en houdende dringende hogeronderwijsmaatregelen*. Geraadpleegd op 8 juli 2011, via <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13528>

Vlaamse regering (2008). *Decreet houdende een kader voor het Vlaamse gelijkheids- en gelijkebehandelingsbeleid*. Geraadpleegd op 16 juni 2011, via <http://www.gelijkekansen.be/bijlagen/VR%202008%201007%20DEC.0052%20Decreet%20gelijkekansenbeleid.pdf>

VLOR (2006). *Advies over de realisatie van inclusief hoger onderwijs*. Geraadpleegd op 2 maart 2011, via <http://www.vlor.be/sites/www.vlor.be/files/advies/rho-adv004-0506.pdf>

## 7. BIJLAGEN

### 7.1 Oproep



#### **“Oproep: docenten gezocht die open staan voor diversiteit”**

Geachte mevrouw,  
Geachte heer,

Ik ben Sophie Jackmaert, laatstejaarsstudente psychologie aan de Vrije Universiteit Brussel.

Ik onderzoek hoe de ervaring met studenten met een functiebeperking, een docent positief kan beïnvloeden. Daarom ben ik op zoek naar docenten uit het hoger onderwijs die ervaring hebben met studenten met een beperking.

Uw ervaringen zullen bevestigd worden aan de hand van een interview. Dit zal ongeveer een uur duren.

Ik voer mijn onderzoek uit in samenwerking met het SIHO, Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs.

Uw ervaringen zijn een bron van inspiratie voor anderen en voor het realiseren van gelijke kansen voor alle studenten. Wilt u graag deelnemen aan dit onderzoek? Aarzel dan niet om contact op te nemen.

Dit kan via volgend email adres [jackmaert\\_sophie@hotmail.com](mailto:jackmaert_sophie@hotmail.com)

of op het nummer 0495 40 41 78.

Hier kan u ook terecht indien u vragen heeft.

Alvast bedankt voor u medewerking!

Vriendelijke groeten,

Sophie Jackmaert

## 7.2 Leidraad voor de vragen

### **1. Voorstelling**

Om het interview aan te vangen stelde ik mezelf en het onderzoek kort voor, haalde ik enkele belangrijke ethische zaken aan en vroeg ik de deelnemer de informed consent te lezen en in te vullen.

### **2. Voorstelling van de geïnterviewde**

2.1 Kan u zichzelf even voorstellen?

Indien geen antwoord werd verkregen op volgende vragen, worden deze bijgevraagd.

2.1.1 Aan welk departement bent u verbonden?

2.1.2 Hoelang werkt u reeds voor deze onderwijsinstelling?

2.1.3 Welke vakken geeft u?

2.1.4 Is dit uw eerste ervaring in het hoger onderwijs?

Indien nee, waar deed u eerder ervaring op?

2.1.5 Heeft u ervaring in andere sectoren die kunnen bijdragen aan het lesgeven aan studenten met een beperking?

### **3. Ervaringen met studenten met een functiebeperking**

3.1 Heeft u ervaring met een diversiteit aan studenten?

3.2 Wat verstaat u onder een student met een beperking?

3.3 Heeft u momenteel studenten met een beperking in uw les(sen)? (Welke?)

3.4 Had u eerder studenten met een beperking in uw les(sen)?

3.5 Hoe is uw ervaring met die studenten? (Indien van toepassing worden voorbeelden gevraagd. Hier kunnen zowel positieve als negatieve ervaringen aan bod komen, indien op 1 van beide de focus ligt zal worden doorgevraagd.)

3.6 Kan u schatten hoeveel studenten met een beperking u doorheen de jaren onderwezen heeft?

3.7 Denkt u dat er studenten met een beperking in uw les(sen) gezeten hebben of zitten waarvan u geen weet heeft of had? (De vraagstelling wordt aangepast naargelang voorgaand verkregen informatie.)

### **4. Ondersteuning**

4.1 Reflecteert u soms met anderen over uw ervaringen met studenten met een beperking?

4.2 Wat hielp u bij het omgaan met die studenten?

4.3 Zocht u soms ondersteuning voor het lesgeven aan studenten met een beperking?

Indien ja, bij wie?

Indien nee, heeft u soms het gevoel dat ondersteuning nodig zou zijn voor u als docent?

- Indien ja, wat zou dan ondersteunend zijn?

## **5. Competenties**

5.1 Hebben uw ervaringen met studenten met een functiebeperking u beïnvloedt als docent (invloed op competenties)?

Indien deze vraag als te abstract wordt ervaren kunnen deze vragen bijgevraagd worden:

- Bent u een 'andere' docent geworden?
- Hebt u bijgeleerd?
- Bent u op een andere manier gaan kijken naar het lesgeven?
- Bent u op een andere manier gaan lesgeven?

## **6. Diensten**

6.1 Weet u bij wie of welke diensten studenten met een beperking terecht kunnen?

6.2 Staat u in contact met deze diensten?

Indien ja, vindt u dat u voldoende informatie krijgt rond studenten met een beperking om uw job als docent uit te voeren?

- Indien nee, zou u meer informatie wensen? Op welke manier?

Indien ja, draagt dit bij aan u als docent, bij het lesgeven aan studenten met een beperking?

Indien nee, zou u een beter contact wensen met deze diensten? Kan dit dan een meerwaarde bieden voor u als docent?

## **7. Redelijke aanpassingen (aankaarten of terug opkomen als ze al aanpassingen aangaven)**

7.1 Redelijke aanpassingen zijn een recht voor studenten met een beperking. Redelijk betekent ook dat ze haalbaar moeten zijn. Het zijn aanpassingen die in een concrete situatie de onaangepaste omgeving voor een persoon met een beperking zoveel mogelijk neutraliseren. Bent u hiervan op de hoogte?

7.2 Welke ervaringen hebt u hiermee?

7.3 Kan u voorbeelden geven van redelijke aanpassingen die studenten gekregen hebben en waar u als docent mee rekening hield?

7.4 Zou u hieromtrent meer informatie willen verkrijgen? Op welke manier?

7.5 Hoe ervaart u het toepassen van redelijke aanpassingen? (Positieve als negatieve ervaringen kunnen naar voor komen, als de focus op 1 van beide ligt, zal worden doorgevraagd.)

## **8. Beleid**

8.1 Weet u of er een beleid is rond studenten met een beperking?

Indien ja, bent u, naar uw mening, voldoende op de hoogte van dit beleid?  
Hoe ziet dat eruit?

Indien ja, draagt dit bij aan u als docent, bij het lesgeven aan studenten met een beperking?

Indien nee, vindt u dat er nood is aan een dergelijk beleid?

Indien nee, denkt u dat dit bij zou kunnen dragen aan u als docent, bij het lesgeven aan studenten met een beperking?

## **9. Slot**

9.1 Wenst u nog zaken mee te delen die in de vragenlijst niet aan bod zijn gekomen, maar u wel belangrijk vindt?

9.2 Heeft u nog vragen of bemerkingen bij dit interview?

**Bedankt voor uw medewerking!**

### 7.3 Boomstructuur

#### Voorstelling van de docent

- 1 Visie
  - Begrip en beschrijving van studenten met een functiebeperking en diversiteit
  - Houding t.o.v. studenten met/zonder een functiebeperking
  
- 2 Ervaring met studenten met een functiebeperking
  - In onderwijsopdracht
    - o Inschatting aantal studenten met een functiebeperking
    - o Tijdens de les
    - o Tijdens evaluaties/stage/praktijk oefeningen
  - Rol eigen opleiding
  - Rol aspecten persoonlijk leven
  - Beïnvloeding
    - o T.o.v. competenties
    - o Naar henzelf als persoon
    - o Geen beïnvloeding
  
- 3 Strategieën in omgaan met studenten met een functiebeperking
  - Ondersteuning aan de student
    - o Redelijke aanpassingen
      - Toepassing
      - Houding en ervaring
    - o Andere (UDL)
  - Eigen ondersteuning
    - o Strategieën
  
- 4 Beleid/diensten
  - Huidig beleid en situatie voordien
  - Noden en verbetervoorstellen
  
- 5 Overgang naar werk

#### 7.4 Informed consent



### **GEINFORMEERDE TOESTEMMING – INFORMED CONSENT**

Ik, ondergetekende, ....., geef mijn toestemming voor deelname aan de masterproef “Inclusief hoger onderwijs: het perspectief van docenten. Een kwalitatieve bevraging.”

Ik verklaar hierbij dat ik,

- (1) weet dat het onderzoek bestaat uit één mondeling interview van ongeveer een uur, met mogelijkheid tot terugkoppeling van het interview,
- (2) toestemming geef aan de onderzoeker om het interview op te nemen opdat de gegevens later verwerkt en gebruikt kunnen worden in bovenbeschreven masterproef en in de werking van het SIHO,
- (3) geheel uit vrije wil deelneem aan het onderzoek,
- (4) de toestemming geef aan de onderzoeker om mijn resultaten op een vertrouwelijke en anonieme wijze te bewaren, te verwerken en te rapporteren,
- (5) op de hoogte ben van de mogelijkheid om mijn deelname aan het onderzoek op elk moment stop te zetten,
- (6) ervan op de hoogte ben dat ik, indien gewenst, een verslag van de onderzoeksbevindingen kan krijgen.

Voor akkoord,

Plaats en datum

.....

Naam + handtekening van de geïnterviewde

.....