

Leidraad **Neurodiversiteit in het hoger onderwijs**

Van beleid naar praktijk



**SI
HO**

STEUNPUNT INCLUSIEF
HOGER ONDERWIJS

Colofon

Deze leidraad is een uitgave van KU Leuven in opdracht van het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs (SIHO).

Auteurs: Valérie Van Hees (KU Leuven), Gert-Jan Vanaken (KU Leuven), Ines Van keer (KU Leuven), Ruth Stokx (KU Leuven), Kurt Willems (KU Leuven) en Ilse Noens (KU Leuven).

Te citeren:

Van Hees, V., Vanaken, G.-J., Van keer, I., Stokx, R., Willems, K., & Noens, I. (2025). Leidraad neurodiversiteit in het hoger onderwijs: van beleid naar praktijk. Leuven: KU Leuven.

Volgende personen leverden inhoudelijke bijdragen aan de leidraad: Herbert Roeyers (UGent), Aysema Poyraz (UGent), Nele Vanhoyweghen (VVS), Liesbeth Van Heden (KU Leuven), Nathalie Charlier (KU Leuven), Michelle Lievesoens (KU Leuven), Stef Borremans (LAVA), Emma Asselman (LAVA) en Heike Rummens (LAVA).



Inhoudsopgave

Voorwoord	4
Basisinformatie neurodiversiteit	6
Omschrijving neurodiversiteit, neurodivergent en neurotypes	7
Omschrijving neurodiversiteitsbeweging	9
Taalgebruik binnen het neurodiversiteitsdiscours	12
Neurodivergentie in de transitie naar het hoger onderwijs	13
De transitie naar het hoger onderwijs	14
Persoonskenmerken	16
Omgevingsfactoren	22
Regelgeving en juridische aspecten	27
Wetgevend kader inclusief hoger onderwijs	28
Neurodiversiteitsvisie in verhouding tot VRPH	32
Richtlijnen voor een gestructureerde aanpak	35
Een gestructureerde aanpak	36
Kernprincipes neurodiversiteit als kritische lens	37
Identificatie aanbod, visie en afspraken	40
Implementatie	43
Evalueer aanbod, visie en implementatie en investeer in onderzoek	54
Optimaliseer beleid en praktijk	56
Referenties	57

Voorwoord

Neurodiversiteit verwijst naar de verscheidenheid in hoe mensen denken en leren, de wereld ervaren of in contact treden met elkaar.¹ Neurodivergente studenten denken, voelen en reageren op een manier die verschillend is van de neurotypische studentenpopulatie. De manier waarop zij de wereld ervaren, is geworteld in neurobiologische verschillen, maar is er niet volledig toe te herleiden. De ervaren uitdagingen komen vaak tot stand in interactie met de omgeving die doorgaans georganiseerd is op de neurotypische meerderheid. Autisme, ADHD, dyslexie en dyscalculie zijn voorbeelden van neurotypes of minderheidsgroepen in een samenleving die op de noden van de meerderheid is georganiseerd.² Naar schatting 15 tot 20% van de algemene bevolking is neurodivergent.³

Steeds meer neurodivergente studenten vinden de weg naar het hoger onderwijs.⁴ Hoewel neurodivergente studenten vaak over kwaliteiten beschikken die in het hoger onderwijs tot hun recht kunnen komen, kosten diverse aspecten in het hoger onderwijs vaak meer inspanningen. Neurodivergente studenten ervaren regelmatig specifieke uitdagingen zoals (niet exhaustief) onvoldoende duidelijkheid, sensorische overprikkeling en het voldoen aan neuro-normatieve verwachtingen, zowel in het academische leven, het studentenleven als het dagelijkse leven. Diverse studies rapporteren uitdagingen op vlak van sociale en academische inclusie, een studievertraging en een verhoogd voorkomen van psychische klachten.⁵

Het neurodiversiteitskader biedt een kritische lens om een inclusief instellingsbeleid vorm te geven dat proactief tegemoet komt aan de noden van neurodivergente studenten. Inzicht in de uitdagingen en factoren die de transitie belemmeren dan wel bevorderen, is belangrijk om een inclusieve onderwijsomgeving te creëren.⁶ De leidraad 'Neurodiversiteit in het hoger onderwijs: van beleid naar praktijk' biedt concrete richtlijnen en tips om op instellingsniveau een gestructureerd inclusiebeleid vorm te geven.

Het eerste hoofdstuk introduceert de algemene begrippen neurodiversiteit, neurodivergent en neurotypes. Specifieke aandacht gaat naar neuro-affirmatief taalgebruik en naar de neurodiversiteitsbeweging als sociale beweging en als paradigmawissel. Hoofdstuk twee biedt inzicht in belangrijke beïnvloedende factoren die de transitie van neurodivergente studenten naar het hoger onderwijs belemmeren dan wel faciliteren. Het derde hoofdstuk belicht juridische aspecten die relevant zijn bij het uittekenen van een beleidskader rond neurodiversiteit. Het hoofdstuk biedt inzicht in de huidige regelgeving inclusief hoger onderwijs en de verhouding tot het neurodiversiteitsdiscours. Hoofdstuk vier bespreekt een gestructureerd stappenplan met richtlijnen om op instellingsniveau een inclusieve onderwijsomgeving te creëren vanuit neurodiversiteit als kritische lens. De leidraad omvat ondersteunende fiches met concrete tips voor beleidsmakers, lesgevers en begeleiders in hoe zij een inclusieve leeromgeving en ondersteuningsinitiatieven kunnen uitbouwen die tegemoetkomen aan de noden van neurodivergente studenten.

In de leidraad worden verschillende termen zoals onder meer 'autistisch persoon', 'ADHD'er', 'persoon met autisme' en 'persoon met ADHD' gebruikt. Het gaat om het zogenaamde taalgebruik dat de identiteit dan wel de persoon vooropstelt. Het discours en de terminologie binnen het neurodiversiteitskader zijn weliswaar nog in ontwikkeling. In de leidraad wordt bewust afgewisseld tussen omschrijvingen die de identiteit dan wel de persoon vooropstellen. Zo wordt niet alleen recht gedaan aan de verschillen in voorkeuren van neurodivergente personen zelf, maar wordt ook het emanciperende potentieel van identiteitsgebaseerd taalgebruik benut.⁷

1.

Basisinformatie neurodiversiteit

Dit hoofdstuk introduceert de algemene begrippen neurodiversiteit, neurodivergent en neurotypes. Specifieke aandacht gaat naar neuro-affirmatief taalgebruik en de neurodiversiteitsbeweging als sociale beweging en paradigmawissel.

Omschrijving neurodiversiteit, neurodivergent en neurotypes

Neurodiversiteit

De term neurodiversiteit verwijst naar de **variatie in hoe mensen denken en leren, de wereld ervaren of in contact treden met elkaar**.⁸ Net zoals de begrippen genderdiversiteit en etnisch-culturele diversiteit verwijst neurodiversiteit naar **een kenmerk van een groep**.

Neurodiversiteit heeft **betrekking op iedereen** want er is een natuurlijke verscheidenheid in hoe mensen denken, leren, voelen en reageren op prikkels. Net zoals de begrippen genderdiversiteit en culturele diversiteit benadrukken dat er niet één ideaal geslacht of ideale cultuur bestaat, onderstreept de term neurodiversiteit dat er niet één juiste of normale manier bestaat waarop gedachten, gevoelens, gedrag, gevoelens of zintuigen werken. Het onderliggende uitgangspunt is dat **mensen intrinsiek gelijkwaardig** zijn.⁹

Er is **geen wetenschappelijke consensusdefinitie** over neurodiversiteit.¹⁰ Neurodiversiteit als term en beweging kent haar origine eind de jaren negentig in **online gemeenschappen van autisten** waarin ervaringsdeskundigen op informele wijze ervaringen deelden over neurologische diversiteit.¹¹ Tijdens die gesprekken groeide een kritisch bewustzijn over maatschappelijke normen en barrières die hen belemmerden om hun leven te leiden zoals zij dat wilden. Van bij aanvang waren ook ADHD'ers, Tourettisten, dyslectici en anderen welkom in deze onlinegesprekken.¹² Ondanks de onderlinge verschillen creëerden deze pioniers een **gevoel van gemeenschap** rond het idee uitgerust te zijn met een set hersenen die niet per definitie gestoord is, maar veeleer verschillend bedraad is in vergelijking met de maatschappelijke meerderheid.¹³ Binnen deze oorspronkelijke interpretatie werden autisme en ADHD niet langer begrepen als een beperking of stoornis, maar expliciet als een neutraal, neurologisch verschil en variant binnen de menselijke verscheidenheid.¹⁴

Neurodivergent, neurotypisch en neurotypes

De term **neurodivergent** verwijst - net als de term **neurotypisch** - naar **kenmerken van een individu**. Beide termen gaan in op de positie ten opzichte van de maatschappelijke norm of de relatie tussen de meerderheid en de minderheid (**Tabel 1**).

Neurotypisch	Neurodivergent
• Betekenis: verwijst naar mensen die denken, ervaren, voelen of reageren zoals de dominante maatschappelijke meerderheid. • Specifiek: individuen met ontwikkelingsvariaties die binnen de dominante maatschappelijke 'norm' of meerderheid passen	• Betekenis: verwijst naar mensen die denken, ervaren, voelen of reageren op een manier die afwijkt van de dominante maatschappelijke meerderheid. • Specifiek: individuen met ontwikkelingsvariaties op grond van neurobiologische verschillen, zoals autisme, ADHD, dyslexie, dyscalculie, etc.

Tabel 1 - Omschrijving termen neurotypisch en neurodivergent

Een **neurodivergent persoon** denkt, ervaart, voelt, leert, handelt of reageert op een manier die 'afwijkt' van de 'dominante norm' of maatschappelijke meerderheid. Neurodivergente ervaringen zijn geworteld in **neurobiologische verschillen**, maar zijn er niet volledig toe te herleiden. De ervaringen komen vaak tot stand in **interactie met de omgeving**. De termen neurodivergent en neurotypisch omvatten geen waardeoordeel over wat beter of slechter is. Het zijn louter **beschrijvende termen** van iemands **maatschappelijke positie** net zoals termen als queer en straight dat bijvoorbeeld ook doen.

Autisme, ADHD, dyslexie, dyscalculie en Tourette zijn voorbeelden van **neurotypes of minderheidsgroepen** in een samenleving die op de noden van de meerderheid is georganiseerd.¹⁵ Er is **geen eensgezindheid** over **welke neurotypes onder de paraplu van 'neurodivergentie' vallen**.¹⁶ In de internationale literatuur worden autisme, ADHD, dyslexie en dyscalculie systematisch onder de noemer van 'neurodivergentie' geplaatst,¹⁷ maar ook Tourette en dyspraxie (DCD) worden in toenemende mate onder die noemer geplaatst.¹⁸ Verwacht wordt dat het discours omtrent de **aflijning nog zal evolueren de komende jaren**.¹⁹

Het gebrek aan een eenduidige definitie bemoeilijkt het bepalen van het voorkomen. **Naar schatting 15 tot 20% van de algemene bevolking is neurodivergent**.²⁰ Dit aantal kan in de realiteit hoger liggen gezien niet alle neurodivergente mensen hun neurotype kenbaar maken aan de omgeving.²¹ Belangrijk is ook dat sommige mensen die neurodivergent zijn geen formele diagnose hebben, omdat het bijvoorbeeld voor sommige mensen moeilijker kan zijn om toegang te krijgen tot diagnose en beoordeling, of omdat de wachtlijsten erg lang kunnen zijn. In Vlaanderen zijn er geen algemene cijfers over het aantal neurodivergente studenten in het hoger onderwijs. Internationale studies rapporteren evenwel een toenemende instroom in het hoger onderwijs.²²



Omschrijving neurodiversiteitsbeweging

De onlinegemeenschappen uit de jaren negentig evolueerden tot een **veelzijdige en emancipatorische neurodiversiteitsbeweging** die vandaag de dag als een nieuwe vleugel van de langer bestaande sociale beweging van personen met een handicap fungeert.²³ De term dekt zowel een sociale beweging als een denkkader of kritische lens om naar de realiteit te kijken. Het symbool van de neurodiversiteitsbeweging is een **veelkleurig oneindigheidsteken** (Figuur 1).



Figuur 1 - symbool neurodiversiteitsbeweging

Neurodiversiteitsbeweging als sociale beweging

Maatschappelijke verandering als focus

De neurodiversiteitsbeweging als sociale beweging **streeft naar maatschappelijke verandering**. De beweging is als sociaal fenomeen geworteld in sociaal-politieke praktijken. Denk daarbij aan zelfhulpgroepen en gemeenschapsopbouw, advies aan beleidsmakers, participatie in onderzoek, belangenbehartiging, culturele activiteiten en activistisch werk voor en door neurodivergente mensen. Naast autistische personen omvat de neurodiversiteitsbeweging sociale groepen van neurotypes zoals ADHD, dyslexie, etc.²⁴

De gedeelde ambitie van deze sociaal-politieke praktijken is om een **meer rechtvaardige samenleving te creëren** door zich te verzetten tegen het systematische pathologiseren van neurodivergentie, door de stemmen van neurodivergente minderheden luider te laten klinken, de sterktes van de verschillende neurotypes te verkennen en in de verf te zetten, en door discriminatie en uitsluiting op basis van neurotype te bestrijden.²⁵

Aannames van de sociale beweging

De neurodiversiteitsbeweging als sociale beweging stoelt op **twee aannames**.

Een **eerste aanname** is de **intrinsieke gelijkheid van neurotypes**. Het ene neurotype is niet beter dan het andere neurotype.²⁶ Autistische personen zijn bijvoorbeeld niet inherent minderwaardig noch superieur vergeleken met mensen zonder autisme en hebben net zoveel recht om levens te leiden zoals zij dat willen. De problemen die neurodivergente mensen ervaren, zoals psychische gezondheidsproblemen of moeilijkheden bij het studeren, worden hierbij niet miskend. De oorzaak van het probleem wordt evenwel niet louter bij het individu gelegd. Eerder dan mensen op te delen in categorieën van normaliteit en abnormaliteit naargelang men binnen dominante normen van functioneren valt, bepleiten neurodiversiteitsdenkers om deze dualiteit op te heffen en **diversiteit-als-de-norm** te zien.²⁷



Een **tweede aanname** is dat **structurele processen van discriminatie en exclusie** bijdragen aan de problemen die neurodivergente mensen in het dagelijkse leven ervaren.²⁸ Neurodivergente mensen worden vaak geconfronteerd met **sociale uitsluiting, stigma en discriminatie**.²⁹ Dit komt omdat heel wat aspecten van de samenleving voornamelijk zijn afgestemd op de 'gemiddelde' behoeften van neurotypische mensen zonder hierbij voldoende rekening te houden met de noden van neurodivergente mensen.³⁰ Hier is er een duidelijke parallel met de bredere handicapbeweging die de termen 'validisme' en 'ableïsme' gebruiken. Validisme is de Nederlandse vertaling van het Engels woord 'ableism'. Beide termen verwijzen naar een vorm van discriminatie die mensen met een beperking systematisch marginaliseert en hun waardigheid ondermijnt.

Politieke eisen van de sociale beweging

Uit bovengenoemde aannames vloeien **twee politieke eisen** voort. Een eerste eis is de **acceptatie van diversiteit-als-norm**. In een traditioneel medisch model is het logische antwoord dat de persoon met een functiebeperking zelf dient te werken aan diens beperking(en).³¹ Binnen het neurodiversiteitsparadigma worden neurotypes niet als stoornissen beschouwd. Eerder dan het anders zijn te willen compenseren of remediëren, ligt de focus op het uitbouwen van een inclusieve samenleving die tegemoetkomt aan de noden en de kwaliteiten van neurodivergente mensen.³² Het gaat hier niet enkel over thuissituaties, maar in het bijzonder ook over onderwijs en publieke diensten zoals gezondheidszorg, vrijetijdsbesteding en de werkvloer.³³

De tweede eis is de **emancipatie van neurodivergente minderheden**. De stemmen en de ervaringen van neurodivergente mensen moeten tellen. Hun stemmen zijn lange tijd niet gehoord, zelfs niet bij beslissingen die relevant zijn in het leven van neurodivergente personen. Ook hier kan de link gemaakt worden met de bredere handicapbeweging. De aanpak van de neurodiversiteitsbeweging wordt gekenmerkt door participatie, co-creatie en emancipatie. De intensieve samenwerking met neurodivergente personen en hun naasten heeft het doel om de positie van neurodivergente personen in de samenleving te verbeteren.³⁴

Neurodiversiteitsbeweging als lens

Het neurodiversiteitsdiscours is ook een kritische lens of denkkader om naar de realiteit te kijken. De beweging heeft geleid tot een **paradigmaverschuiving op drie niveaus**.³⁵

Niveau 1: Focus op verschillen accepteren

De eerste verschuiving focust op het **accepteren van verschillen**. Het neurodiversiteitskader biedt een **alternatieve lens voor de traditionele medische benadering** door het stoornisparadigma opzij te zetten en te focussen op het accepteren van verschillen.³⁶ Deze verschuiving gaat in tegen de kadering van handicap als louter een individuele stoornis ingebed in biologische aspecten van lichaam en geest, waarbij voornamelijk genezing, therapie of remediëring centraal dienen te staan. De kritiek zet zich verder ook af tegen een neoliberale blik waarbij een beperking voornamelijk als een verminderde arbeidsproductiviteit én als kost voor de samenleving wordt gepercipieerd.³⁷

Niveau 2: Omgeving afstemmen op de noden neurodivergente personen

De tweede verschuiving plaatst **de doorleefde ervaringen** (en mogelijke verbeteringen hiertoe) expliciet in **een politiek-maatschappelijke context**.³⁸ Ze stellen onder meer dat uitdagingen zoals de uitgesproken prevalentie van psychische gezondheidsproblemen, moeilijkheden in schoolse en professionele loopbanen of slachtofferschap van discriminatie en pesten van neurodivergente personen, niet louter teruggebracht kunnen worden tot individuele tekorten van neurodivergente personen zoals bijvoorbeeld een gebrek aan empathie of aandacht, of een al te grote focus op details of een overgevoeligheid aan zintuiglijke prikkels. De problemen die neurodivergente mensen ervaren, komen vaak voort uit het feit dat **de samenleving niet op hun noden is ingericht**. Het neurodiversiteitskader legt de nadruk op het in dialoog gaan over hoe problemen ontstaan en het identificeren van de specifieke noden, zodat de maatschappij hierop kan worden afgestemd.³⁹

Niveau 3: Ervaringskennis als complementaire bron van expertise waarderen

Een derde element van de verschuiving is het **waarderen van neurodivergente ervaringen als belangrijke complementaire bron van expertise** aan die van professionals. Traditioneel zijn het nog vaak professioneel opgeleide klinici of onderzoekers die als unieke experts worden gezien wat betreft autisme, ADHD, dyslexie etc. Die traditionele expertise berust op kennis vergaard in opleidingen en uit praktische ervaring als (veelal neurotypische) hulpverlener of onderzoeker. Deze expertise is en blijft zonder meer waardevol. Echter, toegepast op autisme en ADHD, is het zo dat autistische mensen en mensen met ADHD zelf het dichtst staan bij het fenomeen dat men tracht beter te begrijpen. De beweging stelt dat het zowel ethisch rechtvaardig als wetenschappelijk volledig is om doorleefde ervaringen van neurodivergente mensen een centrale rol toe te bedelen in de kennisproductie over neurodivergentie.⁴⁰ Kwalitatief onderzoek naar de doorleefde ervaringen van neurodivergente personen, participatief onderzoek waarbij neurodivergente mensen mee aan het stuur zitten om zowel de onderzoektopics, het onderzoekdesign en de besluitvorming te bepalen, én het (neuro)diversifiëren van onderzoekteams zijn voorbeelden van **neuro-affirmatieve onderzoeksmethodes** die toenemend ingezet worden om de ervaringskennis als complementaire bron van kennis te valideren.⁴¹ In het verlengde hiervan voert de neurodiversiteitsbeweging campagne tegen de sociale uitsluiting van neurodivergente mensen, waarbij ze maatregelen naar voren schuift zoals self-advocacy, institutionele inclusie, (psycho)educatie rond neurodiversiteit en participatief onderzoek.⁴²



Taalgebruik binnen het neurodiversiteitsdiscours

Het taalgebruik is een element dat aanzienlijk veranderde onder invloed van het neurodiversiteitsdenken.⁴³ Het neurodiversiteitsdiscours verzet zich tegen pathologisch en validistisch taalgebruik en legt de nadruk op **inclusief en emanciperend taalgebruik**.⁴⁴ Tot voor kort - en ten dele ook nu nog - was het dominante discours en de terminologie in onderzoek en hulpverlening van neurotypes ingebed in een pathologische opvatting van stoornissen. In het geval van autisme werd er bijvoorbeeld stevast gesproken over 'autismespectrumstoornis' en werd de toename aan diagnoses in de afgelopen decennia beschreven als een 'epidemie'. Ook werden frequent geassocieerde condities zoals ADHD, tics of dwang omschreven als 'comorbiditeiten'.⁴⁵ Er is zowel internationaal als in Vlaanderen nagenoeg eensgezindheid om de termen 'autisme' en 'kenmerken' te gebruiken in plaats van respectievelijk 'autismespectrumstoornis' en 'symptomen' (= neuro-affirmatief taalgebruik, cfr infra).

Het **discours en terminologieën** zijn weliswaar nog **in ontwikkeling**. Er is in het Nederlands nog **geen consensus** rond **het taalgebruik dat de identiteit dan wel de persoon vooropstelt**. Spreekt men beter over een autistische persoon (identiteit-eerst taalgebruik) of een persoon met autisme (persoon-eerst taalgebruik)?⁴⁶ In de Engelstalige gebieden is er een vrij sterke voorkeur onder autistische mensen om de identiteit voorop te plaatsen, omwille van het emancipatorisch potentieel.⁴⁷ Autisten eigenen zich het bijvoeglijk naamwoord 'autistisch' op positieve wijze toe om te benadrukken dat autisme een fundamenteel stuk van hun identiteit vormt.⁴⁸ In de Nederlandstalige gebieden is er onder personen met autisme nog een grote voorkeur voor persoon-eerst taalgebruik. Met het 'persoon-eerst' taalgebruik willen ze de nadruk leggen op het gegeven dat hun persoonlijkheid *meer* omvat dan het autisme. De term benadrukt een gedeeld burgerschap.⁴⁹ In communicatie is het aangewezen om **de voorkeur van de rechtstreekse gesprekspartner(s) te bevragen** en die voorkeur vervolgens toe te passen. Als de voorkeur van de gesprekspartner(s) niet gekend is, of als gesprekspartners verschillende voorkeuren hebben, is het gebruikelijk om **af te wisselen tussen persoon-eerst en identiteit-eerst taalgebruik**. Zo wordt recht gedaan aan de variëteit in voorkeuren van het publiek, zonder ook het emanciperende potentieel van identiteitsgebaseerd taalgebruik onbenut te laten.⁵⁰ Hoofdstuk 4 reikt concrete tips aan rond inclusief en neuro-affirmatief taalgebruik.

2.

Neurodivergentie in de transitie naar het hoger onderwijs

Dit hoofdstuk biedt inzicht in factoren die de transitie van neurodivergente studenten naar het hoger onderwijs beïnvloeden. Voor alle factoren geldt dat hun invloed zowel bevorderend als belemmerend kan zijn en dat er in realiteit sprake is van een samenspel van factoren.

De transitie naar het hoger onderwijs

De overstap naar het hoger onderwijs markeert **de overgang van adolescentie naar ontluikende volwassenheid**.⁵¹ Deze periode biedt jongeren nieuwe groeikansen op vlak van autonomie, verbondenheid en competentie, maar is ook een periode met uitdagingen en kwetsbaarheden.⁵² Volgens het studentenretentiemodel van Tinto zijn academische en sociale inclusie cruciale elementen om tot succesvol leren te komen en uitval te voorkomen.⁵³ Met betrekking tot academische inclusie is het belangrijk dat studenten de nieuwe academische verwachtingen leren kennen, alsook de nieuwe procedures over feedback, evaluatie en academische ondersteuning. Verder is het belangrijk dat studenten efficiënte leerstrategieën ontwikkelen om de omvangrijke en soms complexe leerstof te verwerken in een context die veel meer onafhankelijkheid vraagt dan die van het secundair onderwijs. Met betrekking tot **sociale inclusie** is het belangrijk dat studenten een nieuw netwerk uitbouwen, een sense-of-belonging ervaren en zich verbonden voelen met de opleiding, medestudenten en lesgevers. Studenten die het gevoel hebben erbij te horen en steun te krijgen vanuit de opleiding en hun omgeving, voelen zich beter in hun vel en komen tot betere leerprestaties.⁵⁴

Steeds meer neurodivergente studenten maken de overstap naar het hoger onderwijs.⁵⁵ Neurodivergente studenten beschikken vaak over **kwaliteiten** die aan de hogeschool of universiteit net tot hun recht komen. In die context die vaak georganiseerd is op de neurotypische meerderheid en culturele homogeniteit leveren ze evenwel vaak **extra inspanningen**. Ook ervaren ze regelmatig **specifieke uitdagingen** zoals (niet exhaustief) onvoldoende duidelijkheid, sensorische overprikkeling en voldoen aan neuro-normatieve verwachtingen op vlak van academische vaardigheden en sociale contacten en netwerken.⁵⁶ Diverse studies rapporteren naast uitdagingen op vlak van sociale en academische inclusie, verhoogde drop-out, studievertraging, een verminderde kwaliteit van leven en een verhoogd voorkomen van psychische klachten.⁵⁷ Inzicht in factoren die de transitie belemmeren dan wel bevorderen, is belangrijk om een inclusieve onderwijsomgeving te kunnen creëren die proactief tegemoetkomt aan de noden van neurodivergente studenten. Figuur 2 visualiseert een synthese van de meest gerapporteerde **beïnvloedende factoren** in de wetenschappelijke literatuur. Voor alle factoren geldt dat hun invloed zowel **bevorderend als belemmerend** kan zijn en dat er in realiteit sprake is van **een samenspel van factoren**.⁵⁸



Figuur 2 - De transitie naar het hoger onderwijs voor neurodivergente studenten - beïnvloedende factoren

In wat volgt worden deze factoren besproken. Het is goed om voor ogen te houden dat wetenschappelijk onderzoek zich vaak **bepert tot kwalitatief onderzoek** naar de ervaringen van studenten met autisme, ADHD, dyslexie en dyscalculie. De ervaren uitdagingen en kwaliteiten zijn **individueel bepaald** en **afhankelijk van zowel persoonlijke als omgevingsfactoren**.⁵⁹

Ten eerste leidt **een neurotype vaak tot extra inspanningen en/of specifieke uitdagingen**. Zo leveren studenten met ADHD vaak extra inspanningen voor het behouden van hun aandacht tijdens colleges en rapporteren autistische studenten vaak uitdagingen met groepswork.⁶⁰ Ten tweede zijn er binnen alle neurotypes **verschillende gradaties** en **verschillende verschijningsvormen**, waardoor studenten van eenzelfde neurotype uiteenlopende ondersteuningsnoden kunnen ervaren.⁶¹ Niet alle studenten met ADHD dagdromen veelvuldig of hebben moeite met het tijdig afwerken van opdrachten en niet alle autistische studenten hebben problemen met groepswork.⁶² Verder kunnen neurodivergente studenten een profiel hebben met een grote **variatie tussen verschillende vaardigheden** met uitschieters in twee richtingen, ook wel een spiky-profiel genoemd.⁶³ Naast specifieke uitdagingen kunnen neurodivergente studenten ook beschikken over kwaliteiten, zoals bijvoorbeeld hyperfocus, nauwkeurigheid, structuur- of detailgerichtheid, rechtvaardigheidszin, verbeelding en creativiteit. Die vaardigheden kunnen in diverse contexten, zo ook het hoger onderwijs en het werkveld, specifiek tot hun recht komen.⁶⁴ Veel studies rond deze kwaliteiten zijn evenwel kwalitatief van aard, hebben kleine steekproeven en besteden te weinig aandacht aan context en ecologische validiteit, wat geen sluitende conclusies toelaat.⁶⁵ Meer kwantitatief onderzoek is nodig om de inhoud van 'gemeenschappelijke' kwaliteiten te bepalen en te bepalen wat hun relatie is met neurodiversiteit en hoe de omgeving kan bijdragen om deze tot hun recht te laten komen.⁶⁶ Voorzichtigheid in besluitvorming rond 'kwaliteiten' en 'spiky profiel' zijn aangewezen, gezien het extra druk kan leggen op neurodivergente studenten die niet over 'uitschieters' beschikken.⁶⁷ Verder fluctueert de mate waarin neurodivergente studenten moeilijkheden ondervinden ook doorheen **de opleidingsfase**.⁶⁸ Zo blijken stages, bachelor- en masterproeven scharniermomenten te zijn die vaak extra inspanningen vergen van neurodivergente studenten waarbij er nood is aan extra recuperatietijd. Tot slot speelt **intersectionaliteit** een rol. De uitdagingen en noden die een neurodivergente student ervaart, zijn ook afhankelijk van andere facetten van diens identiteit, zoals gender, etniciteit, een combinatie van neurotypes etc. Het samen voorkomen van diversiteitskenmerken kan leiden tot meer inspanningen en complexere uitdagingen.⁶⁹



Persoonskenmerken

Zintuiglijke gevoelheden

Neurodivergente studenten ervaren op campus regelmatig **zintuiglijke overgevoeligheden voor geluiden, lichten, temperaturen en geuren**. De flikkering van lichten of een pointer, het getokkel op laptops, het geroezemoes van medestudenten, het zoemend geluid van een beamer, aircosysteem of liften, of geuren in het studentenrestaurant kunnen leiden tot **overprikkeling**.⁷⁰ De overprikkeling gaat doorgaans gepaard met concentratiemoeilijkheden, onrust, vermoeidheid, angst, stress, uitputting en met pijn (fysiek en/of mentaal).⁷¹ Na blootstelling is er vaak nood aan **een recuperatietijd**.⁷² Op momenten van stress, vermoeidheid of ziekte zijn de overprikkelingen meer uitgesproken.⁷³ Dit kan leiden tot emotionele uitbarstingen waarbij er een verminderde controle is over het eigen gedrag. Afhankelijk van de aard van de reactie spreekt men over meltdowns of vechtreacties zoals wenen of roepen en shutdowns of bevroersreacties zoals zich terugtrekken en zich leeggezogen voelen.

Als vorm van **zelfregulering vermijden** neurodivergente studenten **drukke plaatsen** zoals aula's, mediatheken en studentenrestaurants en cafés en gaan ze soms **stimmen**.⁷⁴ Via kleine herhalende bewegingen zoals het wrijven in de handen, het friemelen met voorwerpen, het kneden van een stressbal of het tekenen op papier, genereren ze een tactiele of proprioceptieve prikkel die hen helpt om spanning los te laten en hun focus te behouden. Rustige ruimtes, ruis-onderdrukkende hoofdtelefoons, fidget-materialen (kleine voorwerpen die in de hand kunnen worden gehouden en gemanipuleerd om stress te ontladen, zoals een stressbal en spinners) en lesopnames kunnen ondersteunend zijn om overprikkeling te vermijden en/of te reduceren.⁷⁵

Voorspelbaarheid, academisch zelfconcept en perfectionisme

In de overstap naar het hoger onderwijs moeten studenten aan heel wat **nieuwe academische en sociale verwachtingen** voldoen, zoals omgaan met een minder gestructureerd uurrooster, veranderde aanwezigheidsregelingen, nieuwe onderwijs- en evaluatievormen, minder expliciete instructie- en feedbackmomenten, meer onverwachte wijzigingen, veranderde omgangsstijlen met lesgevers, etc.⁷⁶ In vergelijking met het secundair onderwijs is de **leeromgeving minder gestructureerd**, zijn er **meer onverwachte wijzigingen**, en zijn er veel 'ongeschreven regels', wat ook wel '**verborgen curriculum**' (*hidden curriculum*) wordt genoemd.⁷⁷

Het **verborgen curriculum** verwijst naar impliciete verwachtingen, aannames en normen die onbewust een rol spelen bij het vormgeven van een leeromgeving, zoals de manier waarop een lesgever het onderwijs inricht, omgaat met laptopgebruik, feedback geeft en autonomie verleent aan studenten. De ongeschreven verwachtingen over hoe studenten zich moeten gedragen of met elkaar omgaan variëren afhankelijk van de instelling, lesgevers en de groep.⁷⁸ Neurodivergente studenten hebben soms **meer moeite om de ongeschreven regels op te pikken** en zich aan nieuwe situaties aan te passen.⁷⁹ Navigeren door het verborgen curriculum op de universiteit blijkt dan een proces van vallen en opstaan dat resulteert in misverstanden of miscommunicatie en lagere studieprestaties, stress, isolatie en psychische klachten.⁸⁰

Het **gebrek aan structuur en voorspelbaarheid** zorgt er ook voor dat neurodivergente studenten **moeilijk nieuwe routines kunnen uitbouwen**.⁸¹ Door het gebrek aan structuur en



de onverwachte wijzigingen voelen ze zich soms **overweldigd, angstig en onveilig**.⁸² De onzekerheid kan ook leiden tot een algemene twijfel over de eigen capaciteiten, wat ook wel benoemd wordt als een **verminderd academisch zelfconcept**.⁸³ Zo twijfelen neurodivergente studenten vaak hoe diepgaand ze de leerstof moet worden verwerken en hoe uitgebreid ze op een vraag moeten antwoorden.⁸⁴ Het verminderd geloof in de eigen capaciteiten kan resulteren in **perfectionisme als vorm van 'compensatie'** voor falen en onzekerheid.⁸⁵ Hoewel een verminderd academisch zelfconcept en perfectionisme niet als typerende kenmerken van neurodivergentie zijn te beschouwen, schrijven neurodivergente studenten ze wel vaak toe aan **factoren die eigen zijn aan hun (leer)situatie**, zoals de nood aan structuur en voorspelbaarheid, het analytisch denkvermogen, de focus op details, patroonherkenning, geheugen, verbeelding (imagination), rechtvaardigheidszin en creativiteit etc. Neurodivergente mensen beschouwen hun denkvermogen (de focus op details, patroonherkenning, geheugen) en gerichte interesses vaak als **sterke punten of kwaliteiten**.⁸⁶

Zelfregulatie, executieve functies en informatieverwerking

De overgang naar het hoger onderwijs is een periode vol leeruitdagingen waarbij studenten zich snel moeten aanpassen aan **nieuwe academische verwachtingen**, zoals het verwerken van grote hoeveelheden informatie in een korte tijdspanne. Idealiter beschikken studenten in de transitie naar het hoger onderwijs over een repertoire van **zelfregulerende vaardigheden** en executieve functies die ze flexibel kunnen inzetten in het studieproces.⁸⁷ Zelfregulerend leren houdt in dat studenten hun eigen leerproces sturen, plannen, beoordelen en aanpassen met het oog op het zelfstandig bereiken van de vooropgestelde doelen.⁸⁸ **Executieve functies** zijn een verzamelnaam voor cognitieve besturingsfuncties zoals het kunnen stoppen van impulsen of het onderdrukken van een bepaalde reactie (inhibitie), het tijdelijke toegankelijk houden van informatie zodat die nog kan worden bewerkt (werkgeheugen), het kunnen schakelen tussen strategieën en taken (cognitieve flexibiliteit), het kunnen plannen van activiteiten, het georganiseerd kunnen zoeken en het eigen gedrag kunnen bijsturen (zelfmonitoring). **Executieve functies ondersteunen het gebruik van zelfregulerende vaardigheden** en zijn belangrijk om zich flexibel aan nieuwe of veranderende situaties te kunnen aanpassen.⁸⁹

Uit onderzoek blijkt dat neurodivergente studenten **extra inspanning leveren en/of uitdagingen** vertonen op vlak van **zelfregulatie en executieve functies**.⁹⁰ Zo leveren ze meer inspanningen voor het volhouden van de aandacht, het onderdrukken van afleidende prikkels, het plannen en het organiseren van de (studie)activiteiten, het nemen van initiatief, het vermogen om onmiddellijke behoeftebevrediging uit te stellen, het bepalen waaraan prioriteit moet worden geven, het stellen van realistische doelen, het flexibel schakelen tussen activiteiten, het vasthouden en inprenten van informatie, het inschatten van de tijdsduur, het uitvoeren van dubbele opdrachten zoals luisteren en noteren, etc. Moeilijkheden met motivatie en taakininitiatie kunnen verder ook leiden tot uitstelgedrag.⁹¹

Neurodivergente studenten kennen een **sterk analytisch denkvermogen** en een **lokale gerichtheid bij informatieverwerking**. Een sterke focus op details maakt dat zij nauwgezet werken en zeer kwalitatief werk opleveren. Regelmatig is er **meer verwerkingstijd** nodig, onder meer om samenhang in de informatie aan te brengen of geschreven bronnen door te lezen, etc. Neurodivergente studenten kunnen evenwel ook de neiging hebben om de aandacht te richten op een klein en beperkt aantal interessegebieden, waarbij ze inhoud die minder in de interesses liggen (onbewust) verwaarlozen en/of niet waarnemen. In de wetenschappelijke literatuur wordt deze focusstrategie aangeduid met de term **monotropisme**. In het hoger onderwijs kan dit aanleiding geven tot een variatie in studieresultaten met een doorgedreven specialisatie en uitschieters in punten in de specifieke interessegebieden.⁹²

Neurodivergente studenten kunnen evenwel ook **uitdagingen ervaren met het volhouden van de concentratie**.⁹³ Naast een grote afleidbaarheid kunnen er ook momenten van hyperfocus optreden. Verder treden ook vaker **uitdagingen op met vaardigheden** zoals **verbaal geheugen, werkgeheugen, vlot en snel hoofdrekenen, vlot en snel lezen en spellen, verwerkingssnelheid, timemanagement en algemene studievoordigheden, studiefocus en teststrategieën**. Neurodivergente studenten geven bijvoorbeeld vaak aan dat ze meer inspanningen moeten leveren om linken te leggen tussen oude kennis en nieuw aangereikte informatie en meer nood hebben aan herhaling bij het inprenten van informatie. Vaak maken ze zich meer zorgen over hun studies, weten ze niet goed hoe ze zichzelf moeten ondervragen en leveren ze aanzienlijke inspanningen op vlak van timemanagement.⁹⁴

Het is evenwel belangrijk om voor ogen te houden dat uitdagingen zich **niet altijd manifesteren in het minder goed kunnen uitvoeren** van bepaalde taken, maar dat sommige taken duidelijk **meer energie kosten om ze tot een goed einde te brengen**. Timemanagement kan bij een neurodivergente student bijvoorbeeld goed ontwikkeld zijn doordat de persoon zich net bewust is van de eigen noden, maar dit kan alsnog veel energie vragen, waardoor er minder energie overblijft voor andere schoolse vaardigheden.⁹⁵



Neurodivergente identiteit en zelfbeeld

De ontluikende volwassenheid waarin belangrijke keuzes zoals studie-, beroeps-, partner- en woonkeuze centraal staan, is een **scharniermoment in de identiteitsontwikkeling**.⁹⁶ Identiteit verwijst naar de manier hoe mensen zichzelf omschrijven of definiëren op vlak van waarden, doelen en interesses. Waar de **persoonlijke identiteit** verwijst naar persoonlijke eigenschappen en hoe de zelfdefinitie levenskeuzes beïnvloedt in verschillende domeinen zoals onderwijs en werk, legt de **sociale identiteit** de focus op de interactie met anderen en het belang om tot groepen te behoren, zoals het gezin, de familie, school, nationaliteit, cultuur, religie, gender etc. De persoonlijke en sociale identiteit zijn **wederkerig van aard** en krijgen vorm in **interactie met de omgeving**.⁹⁷ Wanneer neurodivergentie bijvoorbeeld wordt opgenomen in iemands persoonlijke identiteit, wordt het gezien als een kernfacet van het zelf. Neurodivergente mensen kunnen er ook voor kiezen om zichzelf te definiëren als lid van de neurodivergente gemeenschap, in welk geval neurodivergentie een sociale identiteit wordt.⁹⁸ Het lid zijn van een **neurodivergente gemeenschap** geeft een gevoel van verbondenheid en het gevoel ertoe te doen net als deel uit te maken van een groep.⁹⁹

Uit onderzoek blijkt dat neurodivergente studenten regelmatig **ambigüiteit ervaren** ten aanzien van de **neurodivergente identiteit**, zowel in de **persoonlijke als sociale dimensie**.¹⁰⁰ Vooral contextuele factoren zoals afwijzing, stigmatisering en discriminatie belemmeren de acceptatie van de neurodivergente identiteit in beide dimensies.¹⁰¹ Afwijzing, stigmatisering en discriminatie zijn vaak geworteld in stereotypen die gebaseerd zijn op deficit-denken, zoals de stereotypen dat autistische studenten 'geen empathie hebben' en 'geen sociale vaardigheden'¹⁰², of dat studenten met ADHD 'lui' en 'aandachtzoekend' zijn¹⁰³, of dat studenten met dyslexie 'dom', 'valsspelers', 'lui' of 'onzorgvuldig' zijn.¹⁰⁴

Neurodivergente studenten hebben in de puberteit soms sterke gevoelens van isolatie en eenzaamheid ervaren, waardoor ze er in de overstap naar het hoger onderwijs vaak voor kiezen om hun **neurodivergente identiteit te 'verbergen'**.¹⁰⁵ Uit schrik om bestempeld te worden als 'anders', 'beperkt' of als 'incompetent', gaan neurodivergente studenten vaak **maskeren of camoufleren** om zich aan te passen aan een neuro-normatief perspectief. Ook studenten die nog geen

diagnose hebben, zullen hier veel energie insteken. Psychologisch wordt maskeren gezien als een overlevingsstrategie, maar als de mate waarin men maskeert overheerst en er nog onvoldoende ruimte is om zichzelf te kunnen zijn, dan hebben camoufleren en maskeren evenwel ernstige implicaties op de psychische gezondheid.¹⁰⁶ Zowel camoufleren als maskeren zijn dan uitputtend en kunnen een **negatieve impact** hebben op het **zelfbeeld** en de **mentale gezondheid**, wat in lijn ligt met de bevindingen dat neurodivergente studenten vaak een negatief zelfbeeld en een verhoogd voorkomen van eenzaamheid, angst, depressie, zelfverwondend gedrag, eetstoornissen, suïcidegedachten rapporteren.¹⁰⁷ Inzetten op interventies die de uitbouw van een **positieve neurodivergente identiteit ondersteunen**, zijn belangrijk gezien de samenhang met welbevinden en studieprestaties. Onderzoek toont bijvoorbeeld aan dat studenten met een positieve autistische persoonlijke identiteit minder angst en depressie alsook een hoger gevoel van zelfwaarde (d.w.z. positieve percepties van het zelf) ervaren en ook vaker studie- en loopbaankeuzes maken die aansluiten op hun profiel. Een positieve autistische sociale identiteit gaat ook gepaard met minder kenmerken van angst en depressie, een positieve zelfwaarde en een hoger collectief gevoel van zelfwaarde (d.w.z. positieve percepties van groepsledenmaatschap).¹⁰⁸ Algemeen is er de nood aan kwantitatief onderzoek naar de kwaliteiten van neurodivergente personen, met oog op interventies en psycho-educatie die gericht zijn op deze kwaliteiten. Onderzoek indiceert dat wanneer interventies gericht zijn op sterktes en positieve eigenschappen, het succes van de interventie toeneemt.¹⁰⁹

Meervoudige condities

Hoewel er geen specifieke metastudies zijn bij jongvolwassenen, indiceert kwalitatief onderzoek dat verschillende neurotypes en condities vaak samen voorkomen bij eenzelfde student en dat die meervoudige condities doorgaans resulteren in **meer inspanningen en complexere uitdagingen en ondersteuningsnoden**.¹¹⁰ Zo vertonen studenten met autisme én ADHD bijvoorbeeld meer moeilijkheden met cognitieve flexibiliteit en planning dan studenten met enkel een ADHD-diagnose¹¹¹ en rapporteren hoogbegaafde studenten met autisme naast bijkomende persoonlijke en sociale identiteitsuitdagingen vaak ook een hardnekkig twijfelen over de eigen capaciteiten.¹¹² Neurodivergente studenten hebben in vergelijking met neurotypische studenten ook vaker **co-condities als angst, depressie en middelenafhankelijkheid**, die opvolging vragen.¹¹³

Intersectionaliteit

Intersectionaliteits- of kruispuntdenken wijst erop dat iedere persoon een **veelvoud aan identiteitskenmerken** bezit, zoals genderidentiteit, afkomst, seksuele oriëntatie, sociaaleconomische status, etc. Diversiteit in seksuele en/of genderidentiteit en intersekse komen vaker voor in de neurodivergente populatie.¹¹⁴ Dit kan ook leiden tot meerdere vormen van stigma en discriminatie. Waar sommige neurodivergente studenten hun gevoelens en keuzes inzake seksuele oriëntatie of genderidentiteit **openlijk beleven, worstelen anderen met hun coming out**. Die laatste groep kiest er vaak bewust voor om dit deel van de identiteit niet (breed) bekend te maken omdat ze niet zeker zijn dat iedereen in de omgeving hierop zal reageren zoals zij dat wensen. Ze worden ook vaak slachtoffer van discriminatie.¹¹⁵ Het uitdrukkelijk verborgen houden van een deel van de seksuele identiteit heeft een negatieve impact op het mentaal welzijn en het zelfbeeld.¹¹⁶ Trans- en genderdiverse jongeren met autisme vertonen bijvoorbeeld vaker psychische problemen

dan de referentiegroep zonder autisme en stellen ook vaker zelfverwondend en suïcidaal gedrag. Ook ervaren ze vaak problemen in de toegang tot genderbevestigende zorg.¹¹⁷

Transgender jongeren met ADHD geven aan dat hun ADHD-kenmerken invloed hebben op hun weg naar genderidentiteit, wat vaak leidt tot meer spontane exploratie van genderexpressie. Ze hebben doorgaans ook een grotere kans om hun genderidentiteit in twijfel te trekken, al is verder onderzoek op dit domein aangewezen.¹¹⁸

(Psychische) gezondheid

Hoewel **de transitieperiode** van het secundair naar het hoger onderwijs **een gevoelige periode** is voor het ontstaan en in stand houden van psychische problemen in de algemene studentenpopulatie,¹¹⁹ blijken neurodivergente studenten **meer kwetsbaar** te zijn voor **psychische klachten** en **gezondheidsproblemen** zoals een negatief zelfbeeld, vermoeidheid, stress, angst, depressie, piekeren, burn-out, eet- en slaapproblemen, auto-immuunziekten, zelfverwondend gedrag, suïcidedgedachten en zelfdoding, etc.¹²⁰. De verhoogde kwetsbaarheid kan in verband gebracht worden met de overbelasting door zintuiglijke gevoeligheden, de impact van afwijzing, stigma en discriminatie en de aanzienlijke inspanningen om de neurodivergente kenmerken continu te maskeren en te camoufleren zowel in het academische leven, studentenleven en het dagelijkse leven (zie supra neurodivergente identiteit).¹²¹

Neurodivergente studenten ervaren ook vaak moeilijkheden met **emotieregulatie**. Ze blijven vaak langer hangen in emoties en ervaren moeilijkheden om de aandacht op iets anders te richten. Dit kan leiden tot emotionele uitbarstingen zoals meltdowns en shutdowns waarbij er een verminderde controle is over het eigen gedrag.



Omgevingsfactoren

Leeromgeving

In een leeromgeving die vooral ingericht is op de noden van de **neurotypische meerderheid**, leveren neurodivergente studenten **extra inspanningen** en ervaren ze vaak ook **specifieke uitdagingen**. De fiche: Neurodiversiteit brengt een (niet exhaustief) overzicht van uitdagingen en kwaliteiten die neurodivergente studenten in de leeromgeving kunnen ervaren, met inbegrip van aandachtspunten en tips om aan de uitdagingen tegemoet te komen.

- [Fiche: Neurodiversiteit](#)

Het aanbieden van **redelijke aanpassingen** is in het hoger onderwijs de **meest gebruikte strategie** om de uitdagingen in de leeromgeving te accommoderen. Op basis van het documenteren van hun diagnose kunnen neurodivergente studenten via een statuut ondersteunende onderwijs- en evaluatiemaatregelen toegekend krijgen.¹²² Vaak toegekende maatregelen zijn het gebruik van geluiddempende materialen zoals een hoofdtelefoon, ondersteunende voorleessoftware, evaluaties in een aparte ruimte, extra tijd voor evaluaties, tolerantie voor het voorkomen van spellingsfouten, etc.¹²³

Neurodivergente studenten rapporteren **verscheidene drempels** in de **aanvraag, toekennings- en implementatieprocedure** van redelijke aanpassingen.¹²⁴ De **aanvraagprocedure** ervaren zij doorgaans als administratief belastend, confronterend en stresserend.¹²⁵ Naast een tijdrovende procedure, hoge eisen voor medische attestering, een hoge kostprijs bij (de herhaling van) een diagnostische procedure, rapporteren ze ook strakke deadlines als knelpunt.¹²⁶ In de **toekenningsfase** benadrukken ze een verhoogde nood om rekening te houden met hun individuele situatie en persoonlijke voorkeuren, gezien hogescholen en universiteiten voor de diverse neurotypes vaak standaardmaatregelen toekennen.¹²⁷ Tot slot rapporteren neurodivergente studenten in de **implementatiefase** ook de confrontatie met negatieve attitudes van onderwijzend personeel, die soms redelijke aanpassingen weigeren, bekritisieren en/of in vraag stellen.¹²⁸ Dit leidt ertoe dat ze vaak met hun 'beoordelaars' moeten onderhandelen over hun noden, wat stress en angst veroorzaakt onder de schrik voor een mogelijke negatieve impact op hun beoordeling op evaluaties. Het in dialoog gaan met lesgevers wordt als een 'nog extra taak' gepercipieerd.¹²⁹

Welke **redelijke aanpassingen** neurodivergente studenten **effectief vinden**, is **individueel bepaald** en afhankelijk van de uitdagingen die ze in de **concrete onderwijs- en evaluatiesituatie** ervaren.¹³⁰ In wetenschappelijk onderzoek zijn heel wat voorbeelden beschreven van redelijke aanpassingen die neurodivergente studenten als effectief ervaren.¹³¹ Zo beschouwen neurodivergente studenten die moeilijkheden ervaren met hun psychische gezondheid een aparte examenruimte en toegang tot rustige ruimtes op de campus als erg positief.¹³² Studenten met autisme, dyslexie of ADHD doen vaak een beroep op verlengde examenduur.¹³³ Andere redelijke aanpassingen die als effectief worden beschouwd zijn examenspreiding, het verlengen van deadlines voor opdrachten, het afleggen van examens in kleinere groepen en tolerantie voor het voorkomen van spellingfouten indien spelling geen expliciet criterium is.¹³⁴ Ook technologieën die het leren ondersteunen (zoals bijvoorbeeld voorleessoftware of een rekenmachine) worden in de context van het hoger onderwijs als ondersteunend ervaren, zowel voor examens, als deelname aan lessen als tijdens het studeren.¹³⁵



Gezien het aantal gevraagde en toegekende redelijke aanpassingen jaarlijks stijgen,¹³⁶ zetten hogescholen en universiteiten **toenemend in op inclusieve maatregelen**. Een inclusieve maatregel is een (vaak voorkomende) redelijke aanpassing die op systeemniveau toegankelijk gemaakt wordt voor alle studenten zonder dat zij hiervoor een bijzonder statuut moeten aanvragen.¹³⁷ Afhankelijk van **het doel** wordt er **een onderscheid** gemaakt tussen **inclusieve onderwijsmaatregelen** en **inclusieve evaluatiemaatregelen** (**Tabel 2**).¹³⁸

Inclusieve onderwijsmaatregelen

Inclusieve onderwijsmaatregelen beogen het toegankelijk maken van onderwijsactiviteiten en het leerproces voor alle studenten, waardoor ze bijdragen aan de kwaliteit van het leerproces. Ze doen geen afbreuk aan de vooropgestelde leerresultaten.

Enkele voorbeelden:

- Een toegankelijke syllabus met studiewijzer met informatie over verwachtingen van het opleidingsonderdeel voor iedereen
- de toegang tot digitale bestanden van het cursusmateriaal voor aanvang van de lessenreeks voor iedereen
- de toegang tot de presentaties van het lesmateriaal voor aanvang van de les voor iedereen
- de standaard toegang tot opnames (of onderdelen) van lessen voor iedereen

Inclusieve evaluatiemaatregelen

Inclusieve evaluatiemaatregelen beogen het toegankelijk maken van evaluatieactiviteiten voor alle studenten. Ze raken niet aan de validiteit en betrouwbaarheid van de evaluatie en doen geen afbreuk aan de vooropgestelde leerresultaten.

Enkele voorbeelden:

- duidelijke informatie over opdrachten en de evaluaties gecentraliseerd op een vaste plaats op het digitale leerplatform voor iedereen
- het projecteren van een klok voor tijdinschattingen
- het ter beschikking stellen van (digitaal) kladpapier tijdens evaluaties voor iedereen
- het gebruik van niet-elektronische oordoppen of een geluiddempende hoofdtelefoon voor iedereen
- het gebruik van een eenvoudige zakrekenmachine voor eenvoudige basisbewerkingen voor iedereen
- het aanbieden van een ruime evaluatietijd (bijv. 1/3 tijd bovenop de standaardtijd) voor iedereen, wanneer het type van evaluatievragen nog valide blijft bij extra tijd

Tabel 2 - Omschrijving inclusieve maatregelen die proactief inspelen op de noden van neurodivergente studenten.

Onderzoek naar de percepties van neurodivergente studenten toont aan dat inclusieve maatregelen zoals het ter beschikking stellen presentaties en lesopnames, en extra evaluatietijd, **een positieve impact** hebben op het gevoel van erbij te horen, ook wel **sense-of-belonging** genoemd.¹³⁹ Door bij voorbaat hun drempels te erkennen, voelen neurodivergente studenten zich doorgaans (h)erkend in hun veelzijdigheid, voelen ze zich minder gestigmatiseerd en moeten ze minder individueel onderhandelen met lesgevers. Ook rapporteren neurodivergente studenten een positieve impact op **het leerproces** en **het welbevinden**.¹⁴⁰ Zo geven studenten eenduidig aan dat het op voorhand ter beschikking krijgen van presentaties hen beter in staat stelt om de les aandachtig te volgen en om meer volledige, gestructureerde en samenhangende notities te maken.¹⁴¹ Studenten ervaren minder stress bij het volgen van lessen als ze weten dat er een lesopname beschikbaar zal zijn. Ze kunnen zich beter focussen op het luisteren naar de lesgever, wat vooral effectief blijkt voor studenten met leerstoornissen zoals dyslexie. Ook ervaren neurodivergente studenten minder stress bij het studeren omdat ze op hun eigen tempo de leerstof kunnen verwerken en moeilijke onderdelen kunnen herbekijken.¹⁴² Verder toont onderzoek aan dat heel wat neurodivergente studenten extra evaluatietijd als een effectieve maatregel beschouwen.¹⁴³ Zij gebruiken significant meer examentijd en benutten de extra tijd voornamelijk om rustig te blijven en verder te werken aan de vragen. Ze vullen de ‘extra tijd’ met andere woorden niet substantieel anders in dan de ‘standaardtijd’. Uit onderzoek blijkt evenwel dat (neurodivergente) studenten de effecten van dergelijke maatregelen op hun leerproces niet altijd correct inschatten, wat aandacht vraagt voor een doordachte uitrol van inclusieve maatregelen om de leerkansen van studenten daadwerkelijk te bevorderen.¹⁴⁴

Sociaal netwerk en sense-of-belonging

Hoewel neurodivergente studenten de overstap naar het hoger onderwijs als een opportuniteit ervaren om nieuwe vriendschappen en netwerken uit te bouwen op basis van gedeelde interesses in de opleiding, leveren ze hiertoe vaak aanzienlijke extra inspanningen en rapporteren ze ook **uitdagingen** bij het uitbouwen van een sociaal netwerk.¹⁴⁵ Zo rapporteren neurodivergente studenten soms moeilijkheden met het **aangaan en volhouden van vriendschappen**. Waar de uitdagingen bij studenten met ADHD voornamelijk voortkomen uit uitdagingen met impulscontrole, timemanagement en woede-uitbarstingen,¹⁴⁶ rapporteren studenten met dyslexie vooral onzekerheden op basis van negatieve ervaringen uit het verleden zoals pesten,¹⁴⁷ en autistische studenten voornamelijk uitdagingen in small talk conversaties met neurotypische medestudenten. Neurodivergente studenten ervaren in hun contacten **vaker miscommunicaties** en **een gevoel van ‘anders’ zijn**. Hoewel neurodivergente studenten hun vriendschappen met neurotypische studenten waarderen, kosten deze vriendschappen doorgaans meer energie en inspanningen in vergelijking met contacten met neurodivergente medestudenten, net omwille van de aanzienlijke inspanningen die ze leveren om zich aan te passen aan de neurotypische norm.¹⁴⁸

Deze bevindingen sluiten aan op de **dubbele empathie-hypothese**¹⁴⁹ die verwijst naar de communicatieproblemen die soms ontstaan tussen neurodivergente en neurotypische mensen, door verschillende manieren van informatieverwerking en sociale interactie. Zowel neurodivergente en neurotypische mensen zijn empathisch, maar omwille van verschillen in manier van denken, voelen en reageren ontstaat er vaak miscommunicatie.¹⁵⁰ Het bewustzijn van deze communicatieproblemen, de angst om de verkeerde dingen te zeggen en de noodzaak om te



herstellen van angst en de extra spanningen, hebben soms een negatieve invloed op het zelfvertrouwen van neurodivergente studenten. Omwille van de uitdagingen, en ook omwille van het gevoel van anders te zijn, rapporteren neurodivergente studenten regelmatig een **gevoel van eenzaamheid en een lage sense-of-belonging** met de opleiding, medestudenten en lesgevers.¹⁵¹ De dubbele empathiehypothese is een waardevolle en vaak aangehaalde hypothese die helpt om communicatieproblemen tussen neurotypische en neurodivergente personen te begrijpen.¹⁵² Tegelijkertijd is de evidentie niet eenduidig: sommige recente studies vinden geen ondersteuning of tonen gemengde resultaten.¹⁵³ Dit onderstreept het belang om de hypothese nog verder te onderzoeken.

Stigma, discriminatie en disclosure

Neurodivergente mensen worden in diverse levensfasen en contexten (zoals onderwijs, gezondheidszorg, werk, vrije tijd) **vakker geconfronteerd met stigma en discriminatie**¹⁵⁴, en zijn deze vormen van uitsluiting vaak geworteld in stereotypen die gebaseerd zijn op deficit-denken.¹⁵⁵ In het hoger onderwijs ervaren neurodivergente studenten uitingen van **stigmatisering en negatieve attitudes van lesgevers**.¹⁵⁶ Daarbovenop krijgen neurodivergente studenten soms ook te maken met veroordelende en stereotype uitspraken, ook wel omschreven als micro-agressies.¹⁵⁷ Micro-agressies kunnen zowel bewust als onbewust van aard zijn.¹⁵⁸ Ondanks hun dubbelzinnig en subtiel karakter, roepen ze bij neurodivergente studenten gevoelens van schaamte, stress, angst, ongemak en frustratie op. Daarnaast heeft het, net zoals de openlijke vormen van discriminatie, ook invloed op het gevoel van eigenwaarde en academisch zelfconcept.¹⁵⁹

Neurodivergente studenten ervaren ook uitingen van **stigmatisering en negatieve attitudes van medestudenten**, vaak in de vorm van misvattingen en weinig begrip voor bepaalde neurotypes en bijhorende ondersteuningsnoden.¹⁶⁰ Uit onderzoek blijkt dat medestudenten en personeel vaak minder begrip hebben voor de uitdagingen van neurodivergente studenten omdat de uitdagingen niet altijd zichtbaar zijn.¹⁶¹

Dergelijke vormen van stigma, micro-agressie en discriminatie **vergroten de kansen op studie-uitval** en hebben bijgevolg ook een **significante impact** op het **mentaal welzijn** en de **kwaliteit van leven**.¹⁶² Neurodivergente studenten die met stigma en discriminatie worden geconfronteerd, vertonen een

negatief zelfbeeld en een verhoogd voorkomen van psychische klachten zoals angst, depressie, zelfverwondend gedrag, eetproblemen en suïcidegedachten.¹⁶³

De negatieve ervaringen van uitsluiting hebben tot gevolg dat neurodivergente studenten **hun diagnose vaak niet willen onthullen (disclosure)**, waardoor ze ondersteunende maatregelen of redelijke aanpassingen ‘mislopen’.¹⁶⁴ Het al dan niet inlichten van de omgeving over een diagnose of ondersteuningsnood blijkt voor neurodivergente studenten **een gevoelig proces**.¹⁶⁵ Door het rationaliseren van de voor- en nadelen maken neurodivergente studenten een kosten-batenanalyse van in welke situaties en aan wie ze informatie over hun beperking kenbaar maken. Argumenten om de diagnose of ondersteuningsnood **niet kenbaar te maken** zijn angst voor stigmatisering en vooroordelen, angst voor een negatief studieadvies of afwijzing, twijfels rond privacy, drempels met attesten en de verschillende procedures om ondersteuning aan te vragen en twijfel over de effectiviteit van de voorziene maatregelen.¹⁶⁶ Uit schrik om bestempeld te worden als ‘anders’, ‘beperkt’ of ‘incompetent’ stellen heel wat neurodivergente studenten disclosure uit tot het moment waarop de problemen zich effectief voordoen en specifieke ondersteuning niet langer uitgesteld kan worden.¹⁶⁷ In dat opzicht heeft *disclosure* **een instrumentele functie**, met name het aanvragen en verkrijgen van redelijke aanpassingen wanneer het echt noodzakelijk is.¹⁶⁸ Deze bevindingen onderstrepen het belang van de **uitbouw van een inclusieve campuscultuur** waar alle studenten, dus ook neurodivergente studenten, zich veilig en welkom voelen om hun (neurodivergente) identiteit kenbaar te maken en waar ze ook in alle veiligheid stigma en discriminatie kunnen melden.¹⁶⁹

Peer mentoring en support

Recentelijk zijn er aan hogescholen en universiteiten peer mentoring en support programma's rond neurodiversiteit opgezet.¹⁷⁰ Waar **peer mentoring** verwijst naar een gestructureerde en intentionele relatie tussen een mentor en mentee en het verwerven van vaardigheden, legt **peer support** de nadruk op het samenkomen van peers met vergelijkbare ervaringen om aanmoediging, advies en emotionele hulp te bieden. Het is vaak informeel en gebaseerd op gedeeld begrip. De programma's of ontmoetingsmomenten komen steeds **participatief tot stand** en zetten voornamelijk in op het creëren van verbondenheid, bewustzijn van neurodiversiteit en gevoelens van empowerment in een veilige en niet-veroordelende omgeving.¹⁷¹ Preliminair effectonderzoek toont **positieve effecten** aan zowel op vlak van transitievaardigheden, zelfregulerende vaardigheden, het inschatten van academische en sociale verwachtingen, zelfvertrouwen, sense-of-belonging en identiteitsvorming.¹⁷² Op vlak van **sense-of-belonging en identiteitsontwikkeling** ligt de kracht van peer mentoring en support vooral in het valideren en normaliseren van ervaringen, het verminderen van zelfstigma en schaamte, het waarderen van verschillen (*unity in diversity*), het verlagen van de drempel om ondersteuning te vragen en het delen van praktische tips rond omgangsstrategieën, hulpmiddelen, omgaan met zintuiglijke overbelasting en toegankelijke (leer)omgevingen.¹⁷³

3.

Regelgeving en juridische aspecten

Het derde hoofdstuk belicht regelgeving en juridische aspecten rond inclusief onderwijs die relevant zijn bij het uittekenen van een beleid rond neurodiversiteit.

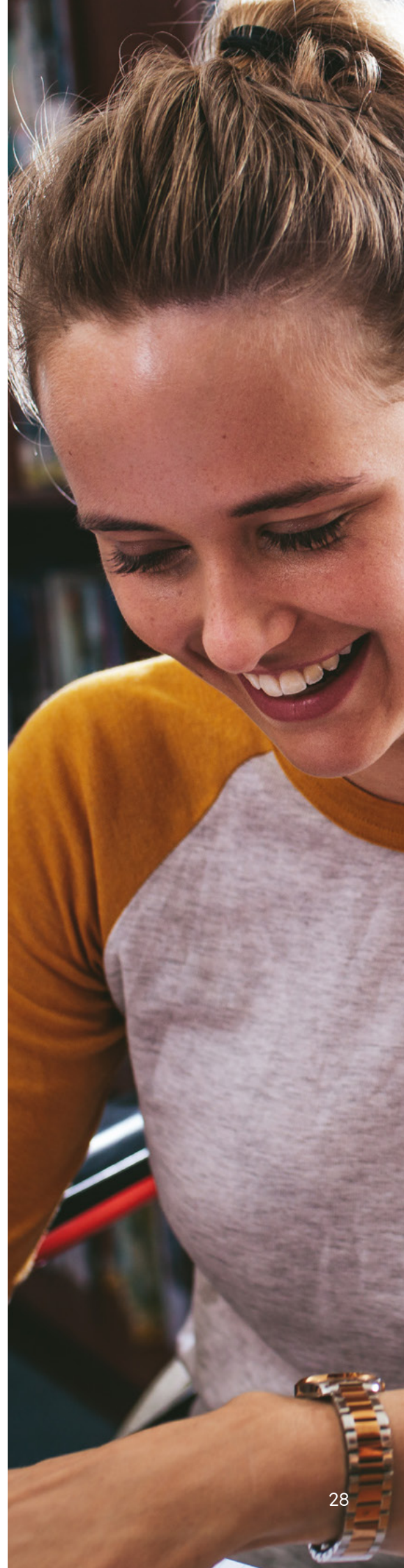
Wetgevend kader inclusief hoger onderwijs

Het recht op inclusief onderwijs en het verbod van en de bescherming tegen discriminatie van personen met een handicap is op heel wat verschillende niveaus terug te vinden, zowel internationaal, supranationaal als federaal en op het vlak van de gemeenschappen en gewesten. Het hoger onderwijs volgt het internationaal en Vlaams wettelijk kader voor inclusief onderwijs en redelijke aanpassingen voor personen met een handicap.¹⁷⁴ Het Verdrag van de Rechten van Personen met een handicap (VRPH) is van toepassing op neurodivergente studenten. Voor andere specifieke diversiteitskenmerken is er ook de plicht om niet te discrimineren, direct of indirect.¹⁷⁵

Verdrag Rechten van Personen met een Handicap (VRPH)

Het VRPH stelt inclusie van personen met een handicap in de verschillende aspecten van het samenleven voorop.¹⁷⁶ België ratificeerde het verdrag in 2009. Artikel 24 van het VRPH omschrijft inclusief onderwijs als een recht voor elk individu en een plicht voor elke onderwijsinstelling.¹⁷⁷ Artikel 9 VRPH legt de nadruk op **toegankelijke scholen** (*accessibility*). Toegankelijkheid is daarbij niet enkel omschreven als een kwestie van fysieke, infrastructurele en digitale toegankelijkheid, maar betreft ook de toegankelijkheid van leeractiviteiten, extra-curriculaire en sociale activiteiten net als de maatschappelijke bewustwording van de problemen die de 'standaard'-inrichting van de samenleving met zich meebrengt voor personen met een handicap.¹⁷⁸ Het VRPH bepaalt met andere woorden dat het **volledige onderwijssysteem toegankelijk** moet zijn en **inclusie en gelijkheid** moet **bevorderen**.¹⁷⁹

Het **recht op redelijke aanpassingen** is in Vlaanderen ook verankerd in het **decreet gelijke kansen**.¹⁸⁰ In het protocol met betrekking tot redelijke aanpassingen is bepaald aan welke criteria een redelijke aanpassing moet voldoen en welke indicatoren gebruikt moeten worden voor de afweging van de (dis)proportionaliteit van **redelijke aanpassingen**.¹⁸¹ Ook in de **Belgische Grondwet** werd in 2021 een nieuw artikel 22ter ingevoegd dat stelt dat iedere persoon met een handicap recht heeft op volledige inclusie in de samenleving, met inbegrip van het recht op redelijke aanpassingen.¹⁸²



De benadering van personen met een handicap in het VRPH volgt een **dubbele aanpak**, een zogenaamd **tweesporenbeleid**. Onderwijsinstellingen, zo ook het hoger onderwijs, dienen volgens de principes van universeel ontwerp en algemene toegankelijkheidsstandaarden een inclusief onderwijssysteem te realiseren dat tegemoetkomt aan een zo groot mogelijke diversiteit. Artikel 24 waarborgt echter ook het recht van non-discriminatie van personen met een handicap. Dit houdt in dat individuen met een handicap die drempels ondervinden, ook op individuele basis redelijke aanpassingen moeten krijgen zodat zij zonder discriminatie en op gelijke voet volwaardig kunnen participeren aan het onderwijs.¹⁸³

Plicht tot redelijke aanpassingen

De redelijke aanpassingsplicht vertaalt zich rechtstreeks in de Codex Hoger Onderwijs in de regeling inclusief onderwijs.¹⁸⁴ Op grond van artikel II.276, §3 heeft elke **student met een functiebeperking** die ingeschreven is in een hogeschool of universiteit **recht op redelijke aanpassingen**. Studenten met functiebeperkingen zijn, volgens hetzelfde artikel, ‘studenten met langdurige fysieke, mentale of zintuiglijke beperkingen die hen in wisselwerking met diverse drempels kunnen beletten volledig, effectief en op voet van gelijkheid met andere studenten te participeren aan het hoger onderwijs’.¹⁸⁵

Artikel II.276, §3 omschrijft **redelijke aanpassingen** als ‘concrete maatregelen van materiële of immateriële aard, die de beperkende invloed van een onaangepaste omgeving op de participatie van een persoon met een functiebeperking neutraliseren, die niet disproportioneel zijn en geen afbreuk doen aan de mogelijkheid de essentiële leerresultaten van de opleiding te bereiken’. Verder stelt het artikel ‘In het kader van redelijke aanpassingen kunnen studenten die omwille van hun functiebeperking bepaalde opleidingsonderdelen niet kunnen volgen, daarvoor vrijstelling krijgen als zij vervangende onderwijsactiviteiten volgen. Het instellingsbestuur beslist in samenspraak met de betrokken student over de vrijstelling en legt de vervangende activiteiten vast’.¹⁸⁶

Het **weigeren van redelijke aanpassingen** kan als **discriminatie beschouwd** worden, met name wanneer een vraag geweigerd wordt die wel degelijk redelijk was én die de essentiële leerresultaten van de opleiding niet in gedrang brengt. De afweging die de instelling daarover maakt, moet bijgevolg grondig worden gemotiveerd. Studenten kunnen **intern beroep aantekenen** tegen het weigeren van redelijke aanpassingen.¹⁸⁷ Hogescholen en universiteiten dienen de aanvraag- en beroepsprocedure voor redelijke aanpassingen te omschrijven in hun **onderwijs- en examenreglement**.¹⁸⁸

Kenmerkend binnen de redelijke aanpassingsplicht is de **geïndividualiseerde aanpak**. De toekenning van redelijke aanpassingen moet steeds worden ingevuld vanuit een evaluatie van de individuele noden van de student in de concrete onderwijssituatie. Dit betekent dat elke onderwijsinstelling bij een vraag naar redelijke aanpassingen de plicht heeft om de individuele ondersteuningsbehoeften van studenten met een beperking systematisch in kaart te brengen via een **objectief needs assessment**. Dit betreft een handelingsgerichte analyse van de ondersteuningsbehoeften van de student en beïnvloedende omgevingskenmerken. Zo kunnen op objectieve wijze noodzakelijke redelijke aanpassingen worden geïdentificeerd.¹⁸⁹ De redelijke aanpassingen moeten **kosteloos worden verstrekt** aan de persoon die erom vraagt en moeten ook **regelmatig geëvalueerd** worden om effectieve implementatie te verzekeren.¹⁹⁰

De verplichting rond redelijke aanpassingen heeft **directe werking**. Waar een redelijke aanpassing wordt aangevraagd, moet de **aanvraag worden onderzocht**. Wanneer de afweging van de opgesomde indicatoren (inclusief kostprijs en impact op organisatie) tot de conclusie leidt dat de vraag **proportioneel** is en de essentiële leerresultaten van de opleiding niet in gedrang brengt, is er geen reden om de vraag niet **onmiddellijk toe te kennen**.

De directe werking impliceert verder ook dat studenten **redelijke aanpassingen kunnen opeisen**, eerst via een intern beroep binnen de instelling, nadien voor de rechter. Bij een weigering kunnen studenten ook een klacht indienen over discriminatie bij het Vlaams Mensenrechteninstituut (VMRI). Als een bemiddelingstraject vanuit het VMRI geen uitkomst biedt, kan de Geschillenkamer zich buigen over de klacht en oordelen of er sprake is van discriminatie.¹⁹¹

Studenten met een functiebeperking die een beroep willen doen op redelijke aanpassingen, moeten aan de onderwijsinstelling een procedure doorlopen om een **statuut functiebeperking** te verkrijgen. De meeste universiteiten en hogescholen hanteren hiervoor het **registratiesysteem** dat is uitgewerkt door de **Vlaamse Onderwijsraad**.¹⁹² Om erkend te worden als student met een functiebeperking moet de student diens beperking staven met **objectieve medische documenten**.¹⁹³ Na erkenning worden de individuele noden van de studenten in kaart gebracht via een **needs assessment**, wat toelaat om de nodige redelijke aanpassingen te identificeren.¹⁹⁴



Plicht tot universeel ontwerp en systeemtoegankelijkheid

Het tweede spoor, de **plicht tot universeel ontwerp en systeemtoegankelijkheid**, verwijst naar de verplichting om het onderwijssysteem **progressief volwaardig inclusief en toegankelijk** te maken. Het betreft een **voortdurend en proactief engagement** om drempels tot het recht op onderwijs weg te nemen en de cultuur en het beleid systematisch te wijzigen tot **effectieve inclusie**.¹⁹⁵ Kenmerkend aan de plicht tot universeel ontwerp en systeemtoegankelijkheid is dat **maatregelen op groepsniveau** getroffen worden.¹⁹⁶ De maatregelen volgen de principes van universeel ontwerp en algemene toegankelijkheidsstandaarden en zijn een **essentieel deel van het systeem**. Ze beogen het verzekeren van toegankelijkheid in alle onderwijsinstellingen voor zoveel mogelijk (idealiter: alle) studenten in een kwetsbare situatie. Heel concreet kan een hogeschool of universiteit bijvoorbeeld beslissen om alle studenten toegang te geven tot alle digitale lesmateriaal, al dan niet in diverse toegankelijke formaten, en beslissen om voor alle studenten een ruime evaluatietijd te voorzien.

Gezien het aantal aanvragen gevraagd en toegekende aantal redelijke aanpassingen jaarlijks stijgen,¹⁹⁷ zetten hogescholen en universiteiten toenemend in op **inclusieve maatregelen**. Zoals aangehaald in hoofdstuk 1 is een inclusieve maatregel een (vaak voorkomende) redelijke aanpassing die op systeemniveau toegankelijk gemaakt wordt voor alle studenten zonder dat zij hiervoor een bijzonder statuut moeten aanvragen. Door het bij voorbaat wegwerken en verlagen van drempels wordt inclusie bevorderd en worden ad-hoc aanpassingen minder nodig.¹⁹⁸

De implementatie van inclusieve maatregelen kan beschouwd worden als een **uitvoering van de plicht tot systeemtoegankelijkheid**. Praktijk en onderzoek tonen aan dat inclusieve maatregelen bij een weloverwogen implementatie **een hefboom** kunnen zijn voor de uitbouw van **een inclusieve leeromgeving**.¹⁹⁹ Tegelijk zullen hogescholen en universiteiten met de inclusieve maatregelen ook **de redelijke aanpassingsplicht faciliteren** zodat studenten met een beperking gemakkelijker toegang hebben tot onderwijs en evaluaties en minder nood hebben aan een individuele redelijke aanpassing. Hoe meer inclusieve maatregelen en hoe meer aangepast een systeem is en dus aan hoe meer noden het systeem kan beantwoorden, hoe minder redelijke aanpassingen er nodig zijn.²⁰⁰ Het is echter niet uitgesloten, zelfs zeer waarschijnlijk, dat in de meest verregaande vorm van inclusieve maatregelen er toch nog aanpassingen vereist zullen zijn voor diverse studenten.²⁰¹

Het implementeren van inclusieve maatregelen is met andere woorden **geen one size fits all gegeven** en ontslaat de onderwijsinstelling niet van de redelijke aanpassingsplicht en verplichting tot non-discriminatie. Beide systemen heffen elkaar niet op. Vragen tot redelijke aanpassingen bovenop de inclusief aangeboden maatregelen, moeten dus nog steeds getoetst worden op hun proportionaliteit, en desgevallend aangeboden worden.²⁰²

De systeemtoegankelijkheid is tot slot een omvattend concept en kan daarom **gradueel of progressief** worden gerealiseerd. Overheden en scholen moeten evenwel een stappenplan opstellen met concrete doelstellingen en een tijdsbestek waarin de maatregelen voor systeemtoegankelijkheid zullen worden gerealiseerd.²⁰³ De noden van gebruikers moeten deel uitmaken van de reflectie over de inrichting van het systeem.²⁰⁴ Om effectieve implementatie te verzekeren, moeten de systeemaanpassingen ook regelmatig geëvalueerd worden.²⁰⁵



Neurodiversiteitsvisie in verhouding tot VRPH

Hoewel het neurodiversiteitskader geen juridisch kader is en neurodiversiteit en neurodivergentie geen specifieke termen zijn in de bepalingen van het VRPH en de Codex Hoger Onderwijs, leggen de neurodiversiteitsvisie en het VRPH gelijkaardige klemtonen met betrekking tot inclusief onderwijs.

Sociale kijk op handicap en ruime definiëring doelgroep

Zowel de neurodiversiteitsvisie als het VRPH sluiten aan op de **sociale kijk op handicap** waarbij een beperking niet als een defect van een individu gezien wordt, maar waarbij de uitdagingen tot stand komt **in interactie met de omgeving**.²⁰⁶ De ervaren moeilijkheden zijn - in tegenstelling tot de medische visie die jarenlang dominant was - **geen statisch gegeven**. Ze kunnen (deels) opgevangen worden door **voldoende en aangepaste ondersteuning** te bieden **vanuit de omgeving**. Het neurodiversiteitskader en het VRPH leggen bijgevolg de nadruk op het belang van het **professionaliseren van personeel** als bouwsteen van inclusief onderwijs. De realisatie van inclusief onderwijs veronderstelt dat personeel **diversiteitsbewust** is en in staat om **een inclusieve leef- en leeromgeving** te realiseren, die neurodiversiteit omarmt en rekening houdt met verschillende ondersteuningsbehoeften en de kwaliteiten van (neurodivergente) studenten centraal stelt, zodat alle studenten optimale leerkansen krijgen. De professionalisering dient verder te reiken dan onderwijzend personeel. Ook medewerkers van het onthaal, de dienst huisvesting, communicatie, informatiebeheer, studieloopbaanbegeleiding, studentenvoorzieningen vallen hier bijvoorbeeld onder.²⁰⁷

Verder worden zowel de aanpak van de neurodiversiteitsbeweging als het VRPH gekenmerkt door **participatie, co-creatie en emancipatie**. Beide kaders onderschrijven de slogan '**Niets Over Ons, Zonder Ons**' ('*Nothing about us without us*', *ic. NOOZO-principe*) en stellen de doorleefde ervaringen (en mogelijke verbeteringen hiertoe) van neurodivergente studenten in een politiek maatschappelijke context centraal voorop. Beide modellen bepleiten het belang om diegenen op wie een beslissing betrekking heeft, te horen en te betrekken als expert in het beslissings- en beleidsproces.²⁰⁸ Het advies horen van belangengroepen en hen op diverse manieren **betrekken in elke fase van de besluitvorming**, alsook bij de opmaak van de agenda en de prioriteiten, zijn met andere woorden onontbeerlijke stappen in het realisatieproces van volwaardig inclusief onderwijs.²⁰⁹

Vanuit de sociale benadering stellen het VRPH en de neurodiversiteitsvisie **systeemtoegankelijkheid via universeel ontwerp en inclusieve maatregelen en strategieën voorop**, met daarbovenop **de plicht om redelijke aanpassingen aan te bieden** wanneer studenten met een functiebeperking in de onderwijsomgeving barrières ondervinden die hen belemmeren om ten volle te participeren in en deel uit te maken van het onderwijs. Strikt genomen komen alleen **studenten met een handicap** in aanmerking **voor redelijke aanpassingen** en geldt in beginsel de **omschrijving van “handicap” uit het VN-Verdrag als richtinggevend**: persoon met langdurige fysieke, mentale, verstandelijke of zintuiglijke beperkingen die hen in wisselwerking met diverse drempels kunnen beletten volledig, daadwerkelijk en op voet van gelijkheid met anderen te participeren in de samenleving.²¹⁰ Het VRPH erkent dat het **begrip handicap aan verandering onderhevig is** en **voortvloeit uit de wisselwerking** tussen personen met functiebeperkingen en sociale en fysieke drempels die hen belet ten volle, daadwerkelijk en op voet van gelijkheid met anderen te participeren in de samenleving. Het VRPH focust verder in de preambule op een open omschrijving die ruimte laat voor evoluties, zowel in het individu, als met betrekking tot de voortschrijdende inzichten die de doelgroep ruimer of net beperkter zouden kunnen maken. De **Codex Hoger Onderwijs** neemt voor de **afgrenzing van studenten met een functiebeperking de ruime omschrijving uit het VN-Verdrag over**, hetzij dat verstandelijke beperking niet expliciet in de beschrijving van aandoeningen is opgenomen.²¹¹ Mogelijk is dit te verklaren vanuit de vereiste dat de student de essentiële onderdelen van de opleiding moet kunnen uitvoeren.

Een weinig diepgaande lezing van de verdragsbepaling en ook de neurodiversiteitsvisie zou kunnen leiden tot de conclusie dat handicap enkel **omschreven wordt door het sociale aspect** te benadrukken en dat medische achtergrond van geen enkel belang meer is. Zowel in de definitie van het VRPH als in de Codex Hoger Onderwijs ligt **een medische formulering aan de basis**. In die zin is het **legitiem** dat hogescholen en universiteiten **documentatie mee in beschouwing nemen om te bepalen** of een student die zich neurodivergent noemt tot de doelgroep van studenten met een functiebeperking behoort en **recht heeft op redelijke aanpassingen**.²¹² Met betrekking tot de toegang tot redelijke aanpassingen gaan zowel het VRPH als de neurodiversiteitsvisie evenwel **niet louter uit van een medisch-individueel model**. Beide modellen stellen dat het verlenen van een redelijke aanpassing niet louter afhankelijk kan zijn van een medische diagnose maar moet voortkomen uit de **evaluatie van sociale drempels** ervaren in de **concrete onderwijssituatie**.²¹³ Deze benadering sluit aan op de **evoluties in het leerplichtonderwijs en het hoger onderwijs** waar het louter medisch-individueel perspectief van een classificerende diagnostiek als voorwaarde voor maatregelen steeds meer verlaten wordt en de concrete noden van de leerling en student voorop staan.²¹⁴

Positie van classificerende diagnostiek en (medische) documentatie

Al te vaak leeft ook de opvatting dat de neurodiversiteitsbeweging voorstander is van het afvoeren van diagnoses en documentatie omdat een formele diagnose een pathologiserende opvatting van neurotypes zou produceren en daarom zelfs zou moeten worden geëlimineerd. Zowel het VRPH als de neurodiversiteitsbeweging **erkennen het belang van classificerende diagnostiek** en **formele diagnoses** onder meer omwille van een gevoel van erkenning aan betrokkenen, ervoor zorgen dat de omgeving meer rekening houdt met de behoeften van de persoon, als toegang tot ondersteuning en hulp, etc.²¹⁵ In tal van interviewstudies hebben

personen met een handicap, ook neurodivergente mensen, hun ervaringen gedeeld over het krijgen van en leven met een diagnose. De belangrijkste conclusie uit deze literatuur is dat er **geen eenduidig oordeel** is over de **waarde van de formele diagnose** en de **effecten ervan**.²¹⁶ Al met al is er sprake van een ambivalente waardering.²¹⁷

Aan de **positieve zijde**, melden neurodivergente personen dat een formele diagnose **erkenning en meer (zelf)begrip** met zich meebrengt. Formeel erkend worden als neurodivergente persoon helpt om **schuldgevoelens te verminderen** over normatieve verwachtingen die niet behaald worden en om **eigenheden meer te omarmen**. De literatuur benadrukt ook dat het diagnostische label helpt om andere, vaak denigrerende, termen voor atypisch gedrag tegen te gaan en te vervangen. Bovendien dient in veel nationale contexten, zo ook in Vlaanderen, een formele diagnose als **objectieve maatstaf voor een toegangsticket** tot formele hulp, gespecialiseerde diensten en ondersteuningsvormen, en tot eventuele uitkeringen en toeslagen. Tot slot wordt gemeld dat de diagnose **helpt verbinding te slaan** met andere neurodivergente mensen en gemeenschappen. Die contacten kunnen steun, samenhang bieden en gedeelde belangenbehartiging bieden. Verder dragen zulke contacten met peers ook bij aan het ontwikkelen van een **meer positieve neurodivergente identiteit**. En onderzoek toont aan dat dat een helend en preventief effect kan hebben qua psychische gezondheid.²¹⁸

Aan de **kritische zijde** geldt dat een formele diagnose in verschillende contexten vaak nog steeds als negatief wordt gepercipieerd en **stigma en segregatie kan aansturen**. Sommige neurodivergente personen ervaren ook **zelfstigmatisering** kort nadat ze de diagnose hebben gekregen. Neurodivergente studenten rapporteren daarnaast ook dat ze vaak aarzelen om hun diagnose te delen met familie, vrienden, lesgevers en gaan zelfs meer maskeren. **Stereotype en discriminerende opvattingen** over neurotypes zijn immers nog wijdverspreid. Voor sommige neurodivergente personen leidt de diagnose ook naar **ongewenste, normaliserende interventies** gericht op het fixen van tekorten. Tot slot kan een formele diagnose in sommige situaties niet als toegangsticket, maar net als **uitsluitingsgrond** functioneren. In het leerplichtonderwijs kan een diagnose bijvoorbeeld de overstap naar buitengewoon onderwijs aansturen. In een werkcontext kan een diagnose een obstakel vormen bij sollicitaties of bij toewijzing van taken. In het hoger onderwijs kan het kenbaar maken van een diagnose ook leiden tot een negatief studieadvies en verminderde verwachtingen met betrekking tot studieprestaties.²¹⁹

Samenvattend, de **positieve aspecten** van een formele diagnose draaien rond de bevestiging van het behoren tot een officiële minderheidsstatus en de toegang tot voordelen verbonden aan die status in onderwijs, werk, gezondheidszorg, etc. De **negatieve aspecten** daarentegen zijn uitingvormen van een stereotype of neerbuigende visie op neurotypes; aspecten waar de neurodiversiteitsbeweging zich tegen verzet.²²⁰ De neurodiversiteitsbeweging pleit niet voor het afvoeren van formele diagnoses, maar wel voor een **neurodiversiteit-affirmatieve invulling van classificerende diagnostiek**.²²¹ In Vlaanderen werd recent een eerste vertaalslag naar de praktijk vormgegeven in de 'Richtlijn diagnostiek autisme'.²²² De richtlijn stelt de meerwaarde van classificerende diagnostiek voorop en formuleert aanbevelingen om een kwaliteitsvol diagnostisch proces per definitie verder te laten lopen dan het medisch denken en ze te laten aansluiten bij een sociaalecologische en neurodiverse visie op het menselijk functioneren.²²³

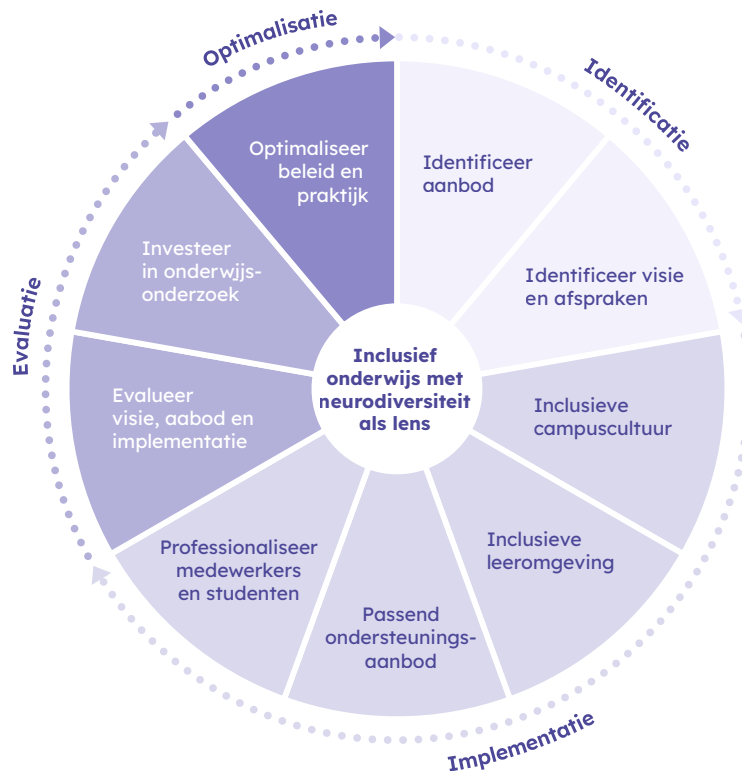
4.

Richtlijnen voor een gestructureerde aanpak

Dit hoofdstuk bespreekt richtlijnen en tips om een gestructureerd en doordacht instellingsbeleid rond inclusieve maatregelen vorm te geven en te evalueren

Een gestructureerde aanpak

De uitbouw van instellingsbeleid rond inclusie met neurodiversiteit als kritische lens vraagt een **gestructureerde aanpak**. Zoals afgebeeld in **Figuur 3** omvat die aanpak **vier fasen** (identificatie, implementatie, evaluatie en optimalisatie) met **negen sleutelcomponenten** die elkaar in de praktijk overlappen.



Figuur 3 - Gestructureerde inclusiebeleid met neurodiversiteit als lens

De **identificatiefase** (fase 1) focust op het identificeren van het aanbod en de ontwikkeling van een gedragen en gedeelde visie rond inclusie met neurodiversiteit als lens. De **implementatiefase** (fase 2) focust op het creëren van inclusieve campuscultuur, de uitbouw van een inclusieve leeromgeving, het voorzien van een passend ondersteuningsaanbod en het professionaliseren van medewerkers en studenten rond inclusie en neurodiversiteit. Door tijd te nemen voor **een evaluatie** van het aanbod, de visie en de implementatie en te investeren in onderwijsonderzoek (fase 3), kunnen kansen tot verbetering worden geïdentificeerd en kunnen beleid en praktijk worden **geoptimaliseerd** (fase 4).

In de volgende paragrafen worden de verschillende fasen met erbij horende aandachtspunten besproken. Vooreerst worden de kernprincipes van een instellingsbeleid rond inclusie met neurodiversiteit als kritische lens toegelicht.

Kernprincipes neurodiversiteit als kritische lens

Een inclusiebeleid met neurodiversiteit als kritische lens is **geen losstaand of apart beleid** dat van *scratch* moet worden uitgebouwd. Neurodiversiteit is een onderdeel van diversiteit en inclusie en maakt **integraal deel uit** van het algehele **welzijnsbeleid en inclusie- en onderwijsbeleid** dat doorgaans **een tweesporenbeleid** volgt. Het neurodiversiteitsdiscours legt de nadruk op de uitbouw van **een inclusieve campuscultuur** die neurodiversiteit erkent en waardeert, zodat alle kwaliteiten tot hun recht komen. Het discours legt verder de nadruk op een **inclusiebenadering op systeemniveau** die proactief tegemoet aan de noden van neurodivergente studenten. Het vraagt dus een verhoogde inzet op universeel ontwerp en inclusieve maatregelen. Aanvullend veronderstelt het dat resterende drempels via **redelijke aanpassingen en specifieke ondersteuningsinitiatieven** voor neurodivergente studenten worden geneutraliseerd. Het discours legt tot slot de nadruk op de doorleefde ervaring van neurodivergente studenten wat de nadruk legt op de **betrokkenheid van en de samenwerking met neurodivergente studenten en medewerkers** bij de uitbouw en de evaluatie van het beleid en dienstverlening.

Tabel 3 brengt een overzicht van **de kernprincipes van inclusief hoger onderwijs met neurodiversiteit als kritische lens**.²²⁴ Door het huidige inclusiebeleid en dienstverlening te screenen vanuit deze kernprincipes kan een visie worden geïdentificeerd en kunnen verbeterpunten worden bepaald om het huidige inclusiebeleid en de dienstverlening te optimaliseren.

Participatie en co-creatie	- De uitbouw van een inclusiebeleid met neurodiversiteit als kritische lens veronderstelt de betrokkenheid van en de samenwerking tussen diverse actoren, zoals beleidsmedewerkers, opleidingshoofden, lesgevers, studietrajectbegeleiders, inclusiemedewerkers, ombudsmedewerkers, curriculumdesignteams, monitoraten, én in het bijzonder ook neurodivergente studenten en medewerkers. - Vanuit het 'Niets Over Ons, Zonder Ons'-principe worden neurodivergente studenten en medewerkers vanuit hun ervaringsdeskundigheid erkend en betrokken bij de ontwikkeling, de implementatie en de evaluatie van het beleid en ondersteuningsaanbod.
Inclusieve campuscultuur	- De onderwijsinstelling creëert een inclusieve campuscultuur waarin neurodiversiteit erkend, gewaardeerd en geaccepteerd wordt. De onderwijsinstelling communiceert dit kader helder en duidelijk naar studenten en medewerkers. - De onderwijsinstelling streeft ernaar dat elke (neurodivergente) student zich veilig voelt en een <i>sense-of-belonging</i> ervaart met de opleiding, medewerkers en studenten. - De onderwijsinstelling zet in op initiatieven waarbij neurodivergente studenten elkaar kunnen ontmoeten en een <i>sense-of-belonging</i> kunnen ervaren. Neurodivergente studenten staan in de lead voor het vormgeven van die initiatieven en krijgen vanuit de onderwijsinstelling daartoe de nodige ondersteuning.

	• De onderwijsinstelling zet in op bewustwordingsinitiatieven rond neurodiversiteit, zowel naar studenten als medewerkers toe. • De onderwijsinstelling zet in op inclusieve en neuro-affirmatieve communicatie..
Inclusieve leeromgeving	• De onderwijsinstelling zet in op inclusief design via universeel ontwerp en inclusieve maatregelen door het (gradueel) toegankelijk maken van veel voorkomende redelijke aanpassingen op systeemniveau. • Door neurodiversiteit en de noden van neurodivergente studenten proactief mee te nemen in het ontwerp van de leeromgeving, wordt de toegankelijkheid geoptimaliseerd en worden ad hoc aanpassingen voor neurodivergente studenten minder nodig. • Bij het ontwerp van gebouwen en de digitale en fysieke leeromgeving is er aandacht voor sensorische gevoeligheden, signalisatie en (sociale) modulatie. Via toegankelijkheidsrondes waarin gebruikersfeedback van neurodivergente mensen verzameld wordt, kunnen relevante aanpassingen worden geïdentificeerd, bijvoorbeeld op vlak van signalisatie.
Passend ondersteuningsaanbod	• De onderwijsinstelling voorziet in een zichtbaar ondersteuningsaanbod voor (neurodivergente) studenten, zoals het aanbieden van redelijke aanpassingen, ondersteuning bij studiekeuze inclusief een realistisch beeld schetsen van de mogelijkheden, zelfregulatie, studievaardigheden, psychologische ondersteuning, etc. • Inzake redelijke aanpassingen zet de onderwijsinstelling in op zichtbaarheid van het aanbod, een heldere en efficiënte procedureflow, werkbare attesteringsvereisten, aandacht voor financiële drempels, individuele verschillen (uitdagingen en kwaliteiten) en neuro-affirmatief taalgebruik. Er wordt ook ondersteuning geboden aan studenten die (nog) geen diagnose hebben. • De instelling biedt waar nodig studenten extra ondersteuning in het doorlopen van de procedure. • De onderwijsinstelling voorziet in laagdrempelige meldpunten/procedures voor stigma en discriminatie.
Professionaliseren van medewerkers en studenten	• De onderwijsinstelling neemt een belangrijke rol op in de professionalisering van medewerkers en studenten op vlak van inclusie, neurodiversiteit en diversiteitsbewustzijn. • De onderwijsinstelling ondersteunt medewerkers bij het implementeren van het beleid en de ondersteuningsinitiatieven en voorziet in de nodige vormingen, stappenplannen en intercollegiaal consult rond neurodiversiteit, universeel ontwerp, inclusieve maatregelen en redelijke aanpassingen.

	• De onderwijsinstelling begeleidt studenten in het verwerven van efficiënte studiestrategieën en het omgaan met de valkuilen van inefficiënte strategieën.
Evaluatie, monitoring en onderwijsonderzoek	• De onderwijsinstelling streeft voortdurend naar kwaliteitsverbetering, toetst het inclusiebeleid en het ondersteuningsaanbod op regelmatige tijdstippen aan de kernprincipes neurodiversiteit, en optimaliseert op basis van evaluaties en ervaringen waar nodig haar visie, aanbod en procedures. • Vanuit het ‘Niets Over Ons, Zonder Ons’-principe zijn neurodivergente studenten en medewerkers nauw betrokken bij de evaluatie van het beleid, de leeromgeving en het ondersteuningsaanbod. • De onderwijsinstelling voert onderwijsonderzoek uit naar inclusie en neurodiversiteit.

Tabel 3 - Kernprincipes inclusief hoger onderwijs met neurodiversiteit als kritische lens



Identificatie aanbod, visie en afspraken

De eerste fase focust op het identificeren van het huidige aanbod rond universeel ontwerp, inclusieve maatregelen, redelijke aanpassingen en neurodiversiteit, inclusief het ondersteuningsaanbod voor neurodivergente studenten. Door bovengenoemde kernprincipes als richtlijn mee te nemen bij het inventariseren en het screenen van het huidige aanbod, kan een coherente visie en afspraken rond inclusie met neurodiversiteit als kritische lens worden geïdentificeerd.

Identificatie aanbod

Hogescholen en universiteiten hebben op het niveau van de diensten, faculteiten, departement en opleidingen al diverse initiatieven rond neurodiversiteit uitgerold. Het is zinvol om de initiatieven in kaart te brengen en te centraliseren in een algeheel overzicht. Het doel is **een eerste overzicht te verkrijgen over het aanbod, procedures en goede praktijken** rond universeel ontwerp, inclusieve maatregelen, redelijke aanpassingen, neurodiversiteit en ondersteuningsinitiatieven voor neurodivergente studenten. Door het systematisch inventariseren van het aanbod ontstaat **een eerste beeld van de toegankelijkheid** van de instelling, faculteiten, departementen en opleidingen rond inclusie en neurodiversiteit.

Het inventariseren van het aanbod verloopt best **bottom-up via een werkgroep neurodiversiteit** samengesteld uit diverse actoren zoals medewerkers uit verschillende onderwijs- en (ondersteunings)diensten, lesgevers, experts, studieloopbaanbegeleiders, inclusiecoaches, studentenvertegenwoordigers én neurodivergente studenten en medewerkers. In deze bottom-up oefening is het ook zinvol om de **representatie van de doelgroep** (aantallen) en de **ervaringen en percepties** van zowel lesgevers als studenten, in het bijzonder neurodivergente studenten, rond redelijke aanpassingen, de toegankelijkheid van de onderwijs- en evaluatieactiviteiten en inclusieve maatregelen voldoende diepgaand in kaart te brengen, bijvoorbeeld via een korte bevraging of gerichte focusgroepen.

Identificatie gedeelde visie en afspraken

Het verzamelde overzicht vormt een goede opstap om met de werkgroep neurodiversiteit te komen tot een **gedeelde visie en aanpak rond inclusie en neurodiversiteit**. Onderstaande richtvragen (**Tabel 4**) kunnen de dialoog voeden.²²⁵

Inclusieve campuscultuur	• Hoe dragen we naar medewerkers en studenten uit dat we en waarom we als instelling inzetten op inclusie en diversiteit, waaronder ook neurodiversiteit? • Hoe vatten we ‘<i>sense-of-belonging</i>’ op in het beleid en praktijk? Hebben neurodivergente studenten het gevoel dat ze er wel/niet voldoende bij horen, waarom wel/niet? Ervaren ze een gevoel van psychologische veiligheid? Zijn er plaatsen waar ze terecht kunnen als ze overprikkeld zijn? Of zich onveilig voelen?
---------------------------------	--

	• Hoe hebben we in ons taalgebruik aandacht voor inclusie en neurodiversiteit? Vermijden we pathologisch taalgebruik en gebruiken we neuro-affirmatief taalgebruik? • Hoe organiseren we initiatieven voor ontmoeting voor neurodivergente studenten? Op welke thema's zetten we in? Zetten we neurodivergente studenten voldoende in de lead? • Hoe zetten we in op bewustwordingsinitiatieven rond inclusie en neurodiversiteit? Zetten we daarbij voldoende de kwaliteiten van neurodivergente studenten in de kijker?
Inclusieve leeromgeving	• Hoe hebben we binnen onze gebouwen en leeromgeving aandacht voor sensorische gevoeligheden? Hebben we per campus een rustige ruimte en ruimtes die tegemoet komen aan diverse (sociale) noden? Worden toegankelijkheidsstandaarden in acht genomen bij het ontwerp van de gebouwen en de leeromgeving? Is er voldoende flexibiliteit en zijn er voldoende mogelijkheden voor adaptatie naar individuele noden en voorkeuren? Voorzien we toegankelijkheidsrondes voor feedback. • Hoe zetten we in op inclusieve maatregelen? Welke van de vaak voorkomende redelijke aanpassingen die tegemoet komen aan de noden van neurodivergente studenten kunnen nog inclusief aangeboden worden aan alle studenten? Zijn hierover al goede praktijken in opleidingen en/of faculteiten of departementen? • Hoe kunnen inclusieve maatregelen het meest efficiënt worden uitgerold? Welke randvoorwaarden zijn nodig op logistiek vlak, technologie, kostprijs? Wie heeft welke verantwoordelijkheden bij de uitvoering? Zijn er mogelijke valkuilen bij de uitvoering? Vereist de implementatie ook professionalisering van medewerkers en/of studenten?
Passend ondersteuningsaanbod	• Hoe kunnen we onze procedures rond de aanvraag en toekenning van redelijke aanpassingen bijsturen? Zijn de procedures voldoende toegankelijk en voldoende laagdrempelig? Hebben we aandacht voor financiële drempels? Hanteren we neuro-affirmatief taalgebruik? Zijn er aanpassingen nodig aan de attesteringsvoorwaarden? Zijn we voldoende flexibel in de deadlines? Hebben we ook aandacht voor studenten die (nog) geen diagnose hebben? • Hoe kunnen we het <i>needs assessment</i> neuro-affirmatiever vormgeven? Handelen we voldoende diagnose-overstijgend? Hebben we voldoende aandacht voor de onderlinge verschillen en noden binnen diverse neurotypes? Gaan we voorbij aan standaardfaciliteiten voor specifieke neurotypes? Hebben we ook voldoende aandacht voor de kwaliteiten van studenten? Bieden we studenten voldoende informatie over alle mogelijkheden, zowel op vlak van redelijke aanpassingen als inclusieve maatregelen? Hebben we ook voldoende aandacht voor nieuwe evoluties in hulpmiddelen?

	• Hoe gaan we om met het weigeren van redelijke aanpassingen? Bieden we voldoende ondersteuning wanneer de student moet 'onderhandelen' over toegekende maatregelen? Communiceren we voldoende over de opties tot intern beroep of bemiddelingen? • Hoe kunnen we het psychosociale aanbod neuro-affirmatiever maken? Hanteren we al elementen van een neuro-affirmatieve kijk? Of leggen we te veel de nadruk op neuro-normatieve doelen? Vertrekken we voldoende vanuit de voorkeuren van neurodivergente studenten bij het bepalen van de inhoud? Nemen we hun kwaliteiten voldoende mee in de kijker? Ondernemen we initiatieven voor het opbouwen van een positieve neurodivergente identiteit? Zetten we al elementen van compassiegerichte therapie in? • Hoe kunnen we ons algemeen ondersteuningsaanbod op vlak van studiekeuze, zelfregulatie, studievaardigheden, psychische gezondheid, stage, masterproef, de overstap naar de arbeidsmarkt meer zichtbaar en neuro-affirmatiever maken? Bieden we voldoende handreikingen voor de specifieke uitdagingen van neurodivergente studenten? Hebben we ook aandacht voor de kwaliteiten? Hanteren we inclusief en neuro-affirmatief taalgebruik?
Professionaliseren van medewerkers en studenten	• Hoe communiceren we naar medewerkers en studenten dat en waarom we als instelling inzetten op inclusie en neurodiversiteit? • Hoe kunnen we medewerkers en studenten (voldoende) professionaliseren over inclusie, neurodiversiteit en de ondersteuningsbehoeften en kwaliteiten van neurodivergente studenten? Hoe kunnen we omgaan met weerstand? Reiken we voldoende concrete tips, stappenplannen en materialen aan over hoe lesgevers en begeleiders binnen lespraktijk, stage of het begeleiden van een masterproef inclusieve maatregelen kunnen implementeren en/of een ondersteunende aanpak kunnen bieden aan neurodivergente studenten? Betrekken we in die vorming voldoende de stemmen en ervaringen van neurodivergente studenten en medewerkers? • Hoe kunnen we intercollegiaal consult organiseren rond neurodiversiteit, universeel ontwerp, inclusieve maatregelen en redelijke aanpassingen? • Hoe kunnen we meer aandacht hebben om studenten en studentenvertegenwoordigers te sensibiliseren rond de thema's? Brengen we de thema's voldoende onder de aandacht bij studenten uit de lerarenopleidingen?

Tabel 4 - Dialoogvragen gedeelde visie en afspraken rond inclusie en neurodiversiteit



Implementatie

Inclusieve campuscultuur

Het neurodiversiteitsdiscours pleit voor het **uitbouwen van een inclusieve campuscultuur** die de *sense-of-belonging* en de psychologische veiligheid van neurodivergente studenten waarborgt en bevordert. Een inclusieve campus omarmt neurodiversiteit en bevordert een cultuur van empathie, begrip en waardering voor verschillende perspectieven. Een inclusieve campuscultuur garandeert rustige ruimtes en heeft ook aandacht voor inclusief en neuro-affirmatief taalgebruik en zet in op bewustwordingsinitiatieven. **Tabel 5** biedt **een overzicht van mogelijke initiatieven**.²²⁶

Rustige ruimtes

Een neuro-affirmatieve kijk en benadering:

- Het neurodiversiteitsdiscours benadrukt het belang van ‘veilige en rustige ruimtes’ op campussen. Een ‘rustige ruimte’ is niet alleen een fysieke locatie of rustige zone die adempauze mogelijk maakt voor neurodivergente studenten na een zintuiglijke overbelasting, maar is in bredere zin ook een psychologisch en emotioneel ‘toevluchtsoord’ waar neurodivergente studenten tot rust komen, zich op hun gemak voelen, gesteund en geaccepteerd worden om wie ze zijn; zonder angst voor veroordeling of overbelasting. Idealiter is de ruimte op regelmatige tijdstippen ook een ontmoetingsplaats voor ‘peer support activiteiten’ (zie verder).²²⁷

Aandachtspunten voor een succesvolle uitrol:²²⁸

- Erken en waardeer het brede scala aan zintuiglijke, cognitieve en gedragsmatige verschillen tussen studenten.
- Pas universele ontwerpprincipes toe voor het creëren van rustige ruimtes, zoals aanpasbare verlichting, rustgevende kleurenpaletten zoals zacht blauw en groen, hout, zacht en comfortabel meubilair, privéhoekjes en stiltezones met geluidsisolatie om zich terug te trekken. Flexibele meubelopstellingen, visuele hulpmiddelen zoals plattegronden, (digitale) klokken en visuele aanwijzingen en duidelijke navigatiepaden maken de ruimtes toegankelijker, overzichtelijk en minder stressvol (*infra Tabel 5*).
- Voorzie opties voor sensorische controle, zoals aanpasbare verlichting en hoofdtelefoons met ruisonderdrukking, oordoppen en kleine voorwerpen die in de hand kunnen worden gehouden en gemani-puleerd om stress te ontladen, zoals een stressbal en spinners. Deze hulpmiddelen stellen gebruikers in staat om hun zintuiglijke ervaring actief te reguleren en effectief om te gaan met sensorische gevoeligheden en stress.

- Betrek neurodivergente studenten in het ontwerpproces. Participatieve ontwerpprocessen, waaronder feedbacksessies, co-creatieworkshops en toegankelijkheidsrondes, bevorderen het gevoel van eigenaarschap en zorgen ervoor dat ruimtes voldoen aan de werkelijke behoeften en comfort en veiligheid bevorderen in plaats van veronderstelde behoeften.
- Houd regelmatig sensorische audits of reviews - beoordelingen van hoe ruimtes aanvoelen en functioneren – of toegankelijkheidsrondes waarin neurodivergente mensen feedback geven om de ruimtes inclusief en aanpasbaar te houden. Creëer daarbij een mechanisme voor (neurodivergente) studenten en medewerkers om feedback te geven over het ontwerp en input om verbeteringen en aanpassingen aan te brengen op basis van hun ervaringen. Kleine aanpassingen op vlak van signalisatie kunnen bijvoorbeeld stress wegnemen voor gebruikers die voor het eerst de ruimte of campus bezoeken.

Peer support en peer (menterings)programma's

Een neuro-affirmatieve kijk en benadering:

- Preliminair effectonderzoek rond peer support en peer mentoring voor neurodivergente studenten toont positieve effecten aan zowel op vlak van transitievaardigheden, zelfregulerende vaardigheden, het inschatten van academische en sociale verwachtingen, zelfvertrouwen, *sense-of-belonging* en identiteitsvorming.²²⁹ Op vlak van *sense-of-belonging* en identiteitsontwikkeling ligt de kracht van peer mentoring en support vooral in het valideren en normaliseren van ervaringen, het verminderen van zelfstigma en schaamte, het waarderen van verschillen (*unity in diversity*), het verlagen van de drempel om ondersteuning te vragen en het delen van praktische tips rond omgangsstrategieën, hulpmiddelen, omgaan met zintuiglijke overbelasting, aanbevelingen voor toegankelijke (leer)omgevingen.²³⁰
- Vanuit een neuro-affirmatieve invalshoek zetten peer support en peer (menterings)programma's best in op het creëren van verbondenheid, bewustzijn van neurodiversiteit en gevoelens van empowerment in een veilige, niet-veroordelende omgeving. Onderzoek heeft aangetoond dat neurodivergente studenten het nuttig vinden om steun te krijgen van neurodivergente leeftijdsgenoten, omdat zij ook ervaringsdeskundigen zijn. Deze initiatieven staan best open voor wie zich als neurodivergent identificeert. Een formele diagnose is met andere woorden geen voorwaarde.

Aandachtspunten voor een succesvolle uitrol:²³¹

- Leg de nadruk op sociale inclusie. Neurodivergente studenten kijken er vooral naar uit om 'like minded'-studenten te ontmoeten en vriendschappen uit te bouwen. Het organiseren van ontmoetingsmomenten voor neurodivergente personen waarbij een mede(ouderejaars)student modereert en waarbij de deelnemers mee inspraak krijgen in het thema dat centraal staat, is een goede praktijk die in diverse instellingen al ingang kent. Vaak zijn er op de ontmoetingsavonden geen 'personeelsleden' aanwezig, wat de laagdrempeligheid ten goede komt. Het is evenwel belangrijk dat moderators op voorhand door een medewerker ingeleid/ondersteund worden in het modereren en ze nadien ook te contacteren om het verloop van de sessie te bespreken.
- Focus in de bijeenkomsten op het leggen van connecties, het vergroten van kennis en bewustzijn van neurodiversiteit, het geven van een gevoel van erkenning, het uitwisselen van concrete tips en empowerment, telkens vanuit een neuro-affirmatief perspectief.
- Combineer één-op-één sessies met laagdrempelige groepsessies waarin sociale activiteiten en het uitwisselen van ervaringen centraal staan. Focus ligt op het leggen van connecties, het vergroten van kennis en bewustzijn van neurodiversiteit, het geven van een gevoel van erkenning en empowerment.
- Shift de 'mentee en mentor' terminologie naar de term 'co-mentoring'. Zo wordt de wederkerigheid in partnerschap en de gelijkheid van ervaringen beklemtoond en wordt de indruk vermeden de neurodivergente studenten zich moeten aanpassen aan de neurotypische normen.

- Stel als instelling een ondersteuner of facilitator aan die ervoor zorgt dat het initiatief gesteund wordt vanuit het beleid, die bewaakt dat studenten een ruimte ter beschikking en logistieke ondersteuning genieten, en die bewaakt dat studenten de groep als een veilige ruimte ervaren om hun ideeën en interesses te verkennen. De ondersteuner kan in samenspraak de bijeenkomsten bijwonen, biedt studenten de kans om hun ervaringen en hun inbreng te delen en wijst studenten waar nodig de weg naar andere initiatieven, etc.
- Gebruik inclusief en neuro-affirmatief taalgebruik en zet geen diagnose voorop als voorwaarde tot deelname. Peer support dient zo inclusief mogelijk georganiseerd en staat dus open voor studenten met een diagnose, studenten die op een wachtlijst staan en studenten die zichzelf identificeren als neurodivergente student.
- Voorzie regelmatige communicatie en *check-ins* met studenten om steun te garanderen en uitval te voorkomen.
- Informeer en verwijst studenten ook door naar andere ontmoetings- en studenteninitiatieven. Initiatieven op basis van gedeelde interesses ervaren neurodivergente studenten vaak als erg waardevol.

Inclusief en neuro-affirmatief taalgebruik

Een neuro-affirmatieve kijk en benadering:

- Het vermijden van pathologiserend taalgebruik ten gunste van neuro-affirmatief taalgebruik is een eenvoudige aanpassing die een betekenisvolle invloed heeft op de *sense-of-belonging* van neurodivergente studenten en medewerkers. Het draagt bij het creëren van een neuro-inclusieve campuscultuur.

Aandachtspunten voor een succesvolle implementatie:²³²

- Gebruik de term “neurodiversiteit” om te verwijzen naar variatie in hoe mensen denken en leren, de wereld ervaren of in contact treden met elkaar.
- Gebruik de term “neurotypisch” om te verwijzen naar personen die denken, ervaren, voelen of reageren zoals de maatschappelijke meerderheid. Gebruik de term “neurodivergent” om te verwijzen naar personen die denken, ervaren, voelen of reageren zoals de minderheid. Denk aan bijvoorbeeld: ADHD, autisme, dyslexie, dyscalculie, Tourette, etc.
- Gebruik volgende “neuro-affirmatieve termen” in plaats van de pathologiserend termen:

Pathologiserend	Neuro-affirmatief
Autismespectrumstoornis	Autisme
Symptomen	Kenmerken
Comorbiditeit	Co-condities
Interventies	Ondersteuning
Speciale noden	Ondersteuningsbehoeften

- Bevraag steeds de voorkeur van de rechtstreekse gesprekspartner(s) rond identiteit-eerst (bv. autist) of persoon-eerst taalgebruik (bv. persoon met autisme. Als de voorkeur van je gesprekspartner(s) niet gekend is, of als gesprekspartners verschillende voorkeuren hebben, wissel dan af tussen identiteit-eerst en persoon-eerst taalgebruik.
- Licht je positionaliteit en jouw invalshoek toe. Vermeld ook hoe, wanneer en voor wat studenten bij jou en anderen terecht kunnen. Vermeld hoe je liefst wordt aangesproken mondeling en schriftelijk (welke titel, je voornaam of geprefereerde voornaamwoorden). Geef ook aan hoe je omgaat met laptopgebruik, vragen stellen, feedback geven op fouten, etc. Geef ook informatie over relevante diensten en contactpersonen door.

- Wees waakzaam voor en reageer op stereotype uitspraken, discriminatie en (onbedoelde) micro-agressies, zoals “Je maakt je zorgen om niets”, “Ik had niet verwacht dat je het zou kunnen”. Deze uitspraken leiden bij de ontvanger vaak tot emoties als vernedering, kwetsing, ongemak of uitsluiting.
- Toon empathie en openheid. Sta open voor de diversiteit aan manieren van denken en leren. Luister naar de ervaringen van studenten en collega’s zonder aannames te doen.
- Communiceer helder en expliciet. Vermijd vage instructies of “tussen de regels door” communiceren. Vat belangrijke informatie samen en herhaal deze, bij voorkeur via verschillende kanalen (mondeling, schriftelijk, visueel). Vermeld bij wie, hoe en wanneer studenten terecht kunnen met specifieke vragen. Vermeld ook hoe je omgaat met laptopgebruik, vragen stellen in de les, feedback geven, etc.
- Focus op inhoud, niet enkel op vorm. Tenzij taal en spelling een expliciet beoordelingscriterium zijn, probeer dan te focussen op de inhoudelijke kwaliteit van het werk, en wees toleranter voor bijvoorbeeld spellingsfouten of een minder vlotte presentatie.
- Erken, benoem en benut sterktes. Neurodivergente studenten bezitten vaak unieke talenten zoals een sterk analytisch vermogen, oog voor detail, creativiteit of een diepe focus (hyperfocus). Creëer kansen waarin deze kwaliteiten tot hun recht komen.
- Houd regelmatig *check-ins* om te zien of studenten de instructies begrijpen, op de juiste weg zijn, hoe ze zich voelen en hoe ze het leerproces en/of het begeleidingsproces ervaren.
- Vermeld dat je werkt aan inclusief design en dat je open staat voor alle suggesties om het onderwijs, het leerproces en de evaluaties inclusiever te maken. Geef studenten de mogelijkheid om anoniem feedback te geven (bv. via een webformulier of via *Poll Everywhere*).
- Herken signalen en bied proactief hulp. Niet elke student zal zelf om hulp vragen. Als zichtbaar is dat een student worstelt, zich terugtrekt of deadlines mist, bied dan op een laagdrempelige en niet-veroordelende manier een gesprek aan.

Bewustwordingsinitiatieven

Een neuro-affirmatieve kijk en benadering:

- Het vergroten van het bewustzijn en het ontdekken van de meerwaarde van neurodiversiteit, de kwaliteiten van neurodivergente studenten, net als het verminderen van mogelijke stigma’s zijn essentiële eerste stappen om een neuro-inclusieve campus te realiseren.
- Via laagdrempelige bewustwordingsinitiatieven kan een positieve cultuur en meer begrip voor neurodiversiteit ontstaan. Een verhoogde inzet op bewustzijn rond neurodiversiteit op campussen helpt neurodivergente studenten om zich meer geaccepteerd en veilig te voelen, en kan ook stimulerend zijn om ondersteuning te zoeken. Tegelijk zet het docenten en medestudenten aan om inclusieve acties te ondernemen.

Aandachtspunten voor een succesvolle uitrol:

- Leg de nadruk op doorleefde ervaringen van ervaringsdeskundige studenten en medewerkers, via getuigenissen in nieuwsbrieven, podcasts, etc. Zet in die getuigenissen ook de kwaliteiten van neurodivergente mensen, zoals detailgerichtheid, nauwgezetheid, rechtvaardigheidszin, etc. in de kijker.
- Organiseer bewustzijnsinitiatieven zoals een lezing of inleefactiviteit op *days of significance* zoals *neurodiversity pride day* voor medewerkers en studenten.
- Ondersteun ook studentenverenigingen in het opzetten en het uitrollen van bewustwordingsinitiatieven.

Tabel 5 - Initiatieven neuro-inclusieve campuscultuur

Inclusieve leeromgeving

Het neurodiversiteitsdiscours stelt de **inclusief design via universeel ontwerp en het implementeren van inclusieve maatregelen** voorop. Dit impliceert dat er bij het ontwerp van ruimtes (leslokalen, maar ook ruimtes zoals bibliotheken, inkomhal, studentenrestaurants en studentenresidenties) en de leeromgeving aandacht is voor sensorische gevoeligheden en (sociale) modulatie door het aanbieden van flexibele en aanpasbare ruimtes. Duidelijke looproutes en intuïtieve navigatiesystemen zorgen er ook voor structuur, voorspelbaarheid en verminderen de cognitieve belasting, terwijl verschillende ruimtes en aanpasbare opties studenten (en werknemers) in staat stellen om gedurende de dag een omgeving te kiezen die het beste bij hun behoeften past. Tabel 6 biedt een synthese van **richtlijnen voor een inclusief design**.²³³

Algemeen	• Lokalen en ruimtes met natuurlijk licht en akoestiek, met aanpasbare verlichting en temperatuurregeling. • Aparte ruimtes voor verschillende activiteiten (individueel, één-op-één, kleine groepen, grote groepen, etc.), met kleur-codering en duidelijke bewegwijzering om de navigatie te vergemakkelijken. • Bufferzones tussen lawaaijige en rustige ruimtes om studenten te helpen zich geleidelijk aan te passen. • <i>Wayfinding</i>, bewegwijzering en hulpmiddelen zoals plattegronden, foto's, beeldopnames, visuele aanwijzingen, (digitale) klokken en duidelijke navigatiepaden in functie van voorspelbaarheid bestemming. Een toegankelijkheidsapplicatie zoals 'KULag' biedt gebruikers heldere informatie over (fysieke) toegankelijkheid, wat gebruikers toelaat om zich voor te bereiden en stress wegneemt. • Meerdere ingangen met aanduiding hoofdingang en rustigere zij-ingangen • "Schaduwpaden" die alternatieve manieren bieden om zich over de campus te verplaatsen (onopgemerkt of weg van de drukte) • Privéhoeken/ruimtes en stiltezones met geluidsisolatie om te werken of te pauzeren, gelokaliseerd dicht bij veelgebruikte routes, zodat studenten niet de hele campus hoeven te door-kruisen om tot rust te komen bij overprikkeling • Stiltezones, rustige zones en/of zitplaatsen in eetzaal, laboratoria, collegezaal, bibliotheken, residenties, ook in de buitenruimte • Ontspanningsruimtes: zorg voor verschillende ruimtes voor verschillende behoeften, zoals stille ruimtes om geconcentreerd te werken of te ontspannen, samenwerkingsruimtes met akoestische controle en rustige sociale ruimtes voor pauzes.
-----------------	--

Verlichting	• Grote ramen met verstelbare jaloezieën of zonwering, dakramen met antiverblindingsfunctie en antiverblindingsfolie voor warmte- en lichtregeling • Dimbare ledverlichting zonder flikkering, bewegingssensoren in minder gebruikte ruimtes zodat plotselinge veranderingen in licht worden voorkomen. • Aanpasbare voorzieningen zoals verlichtingsregelaars voor helderheid en lichttemperatuur (warm tot koel) en verplaatsbare schermen of scheidingswanden om licht en reflecties tegen te houden in afgebakende werk/studeerruimtes.
Akoestiek	• Geluidsmaskeringssystemen en Apps die gebruikmaken van roze ruis (vb. geluiden van regen, bladeren in de wind...) om de impact van plotselinge geluiden te verminderen. • Akoestische panelen die strategisch zijn geplaatst in muren en plafonds. • Aanpasbare voorzieningen zoals geluidsabsorberende scheidingswanden, ruisonderdrukkende hoofdtelefoons en/of oordoppen in afgebakende werk/studeerruimtes.
Kleur en materialen	• Rustgevende kleurenpaletten zoals zacht blauw en groen, hout. • Flexibel verplaatsbaar, zacht en comfortabel meubilair • Panelen om grote ruimtes in te delen in kleinere ruimtes

Tabel 6 – Richtlijnen voor een inclusief design

Aansluitend op de besproken noden van neurodivergente studenten (hoofdstuk 2) spoort het neurodiversiteitsdiscours aan om verhoogd in te zetten op **inclusieve onderwijs- en evaluatie-maatregelen** die proactief tegemoet komen aan de noden van neurodivergente studenten. Check hiervoor de materialen op de SIHO website: <https://siho.be/nl/publicaties-en-e-learning>

Bij het vastleggen van de visie en afspraken rond inclusieve maatregelen is het belangrijk om het **concrete verloop van maatregelen, afspraken en procedures te bespreken en te omschrijven**, alsook in welke condities maatregelen wel/niet geldig zijn. Verder is het ook belangrijk om de afspraken vast te leggen in een **juridisch afsprakenkader**. Een juridisch afsprakenkader met duidelijke informatie over redelijke aanpassingen en inclusieve maatregelen biedt medewerkers en studenten een houvast. De praktijk leert verder ook dat een **heldere en herhaalde communicatie** naar medewerkers en studenten over het waarom van inclusieve maatregelen en het concrete verloop van de uitvoering van inclusieve maatregelen cruciaal is om een duurzame implementatie te garanderen en om weerstand te vermijden bij zowel studenten als medewerkers. Een expliciete communicatie over het verloop van inclusieve maatregelen naar neurodivergente studenten is noodzakelijk zodat zij kunnen inschatten of een vraag voor redelijke aanpassingen al dan niet nodig gaat zijn.

De leidraad ‘inclusieve maatregelen: van beleid naar praktijk’ biedt richtlijnen en concrete tips om op instellingsniveau een doordachte implementatie te realiseren.

- [Leidraad ‘Inclusieve maatregelen: van beleid naar praktijk’](#)



Passend ondersteuningsaanbod

Wanneer bepaalde noden niet via systeemtoegankelijkheid opgevangen kunnen worden, hebben neurodivergente studenten recht op redelijke aanpassingen en passende ondersteuning.

Tabel 7 biedt een overzicht van de twee meest voorkomende **begeleidingsinitiatieven** die inspelen op de ondersteuningsnoden van neurodivergente studenten, met name redelijke aanpassingen (onderwijs- en evaluatiemaatregelen) en psychosociale ondersteuning. Daarnaast kunnen uiteraard ook andere vormen van ondersteuning nodig zijn, zoals studiekeuze-begeleiding, sessies rond schrijfvaardigheden, hulpmiddelen, peer mentoring, etc.

Onderwijs- en evaluatiemaatregelen

Kritische blik op het huidige aanbod:

- Neurodivergente studenten met een erkende functiebeperking hebben recht op redelijke aanpassingen (onderwijs- en examenmaatregelen) om systemische barrières te neutraliseren. Redelijke aanpassingen die neurodivergente studenten doorgaans als effectief beschouwen zijn toegang tot rustige ruimtes op de campus, het verlengen van deadlines voor opdrachten, alternatieven voor groepsopdrachten, een aparte examenruimte, verlengde examenduur, examenspreiding, tolerantie voor het voorkomen van spellingfouten indien spelling geen expliciet criterium is, en de inzet van ondersteunende technologieën zoals schermlezers, voorleessoftware, spellingcheckers, een zakrekenmachine, etc. Een aantal van de maatregelen wordt in bepaalde instellingen al inclusief aangeboden.
- Neurodivergente studenten rapporteren verscheidene drempels in de aanvraag, toekennings- en implementatieprocedure van redelijke aanpassingen.²³⁴ De aanvraagprocedure ervaren zij doorgaans als administratief belastend, confronterend en stresserend.²³⁵ Naast een tijdrovende procedure, hoge eisen voor medische attestering, een hoge kostprijs bij (de herhaling van) een diagnostische procedure rapporteren ze ook strakke deadlines als knelpunt.²³⁶ In de toekenningsfase benadrukken ze een verhoogde nood om rekening te houden met hun individuele situatie en persoonlijke voorkeuren, gezien hogescholen en universiteiten voor de diverse neurotypes vaak standaardmaatregelen toekennen.²³⁷ In de implementatiefase worden ze ook geconfronteerd met negatieve attitudes van onderwijzend personeel, die soms redelijke aanpassingen weigeren, bekritisieren en/of in vraag stellen.²³⁸
- Een neuro-affirmatieve aanpak heeft aandacht voor flexibele en laagdrempelige procedures (inclusief attesteringsvereisten), voor individuele verschillen, noden en kwaliteiten en zet de ervaringsdeskundigheid voorop. Er is ook aandacht voor neuro-affirmatief taalgebruik en het bieden van ondersteuning aan studenten die (nog) geen diagnose hebben.²³⁹

Aandachtspunten implementatie neuro-affirmatieve benadering:

- Voorzie een vast *single point* contactpunt per faculteit/opleiding (zorgcoördinator/inclusiecoach) dat instaat voor de aanvraag en toekenning van redelijke aanpassingen en ook op regelmatige tijdstippen check-ins houdt met de student over de implementatie, de effectiviteit, etc. Die persoon ondersteunt de opleiding ook in het navigeren tussen de balans van inclusieve maatregelen en redelijke aanpassingen.
- Voorzie in een duidelijke procedure/stappenplan om redelijke aanpassingen aan te vragen en heb aandacht voor flexibele attesteringsvereisten en deadlines. Voorzie ook ondersteuning voor neurodivergente studenten die (nog) geen diagnose hebben.
- Wees aandachtig voor individuele verschillen door voorbij te gaan aan standaardfaciliteiten per neurotype. Breng via een *needs assessment* de individuele ondersteuningsnoden in kaart, net als kwaliteiten, contextfactoren, positieve/sterke factoren en de complexe interactie tussen al deze factoren. Heb daarbij ook aandacht voor 'intersectionaliteit', mogelijke 'pieken' in het vaardigheidsprofiel en plaats de ervaringsdeskundigheid van de student voorop. Wees ook aandachtig voor sensorische gevoeligheden, bevraag ook de copingstrategieën en strategieën zoals maskeren en camoufleren.
- Overloop het palet aan mogelijkheden, zowel rond inclusieve maatregelen als redelijke aanpassingen, zodat studenten gerichte keuzes kunnen maken.
- Bespreek de ruimtelijke setting van de begeleiding en bevraag of er aanpassingen nodig zijn in de ruimte (zoals bijv. lichten dimmen) om het gesprek aangenamer te laten verlopen en overprikkeling te vermijden.
- Gebruik neuro-affirmatieve taal (**Tabel 5**) en gebruik de voorkeur van de student in het begeleidingsgesprek. In medische documentatie is het gebruikelijk dat er wordt verwezen naar een classificerende diagnose waarbij de officiële terminologie uit die classificatiesystemen wordt gehanteerd (bv. 'autismespectrumstoornis'). Gebruik in de communicatie met de student, het *needs assessment* en de begeleidingsgesprekken evenwel sensitief en neuro-affirmatief taalgebruik en volg in de opvolgingsgesprekken zoveel mogelijk de voorkeur in bewoording van de student.
- Ondersteun neurodivergente studenten voldoende in de implementatiefase, bijvoorbeeld bij de 'onderhandelingen' met lesgevers.
- Leid studenten bij het weigeren van redelijke aanpassingen en klachten met betrekking tot sociale onveiligheid toe naar de laagdrempelige meldpunten voor discriminatie.
- Nodig studenten uit om hun ervaringen te delen onder de vorm van getuigenissen en het aanbod op regelmatige tijdstippen te evalueren. Nodig ze uit om verbetersuggesties te formuleren.

Psychosociale begeleiding

Kritische blik op het huidige aanbod:

- Psychologische begeleiding voor neurodivergente studenten is belangrijk omwille van de verhoogde psychische kwetsbaarheid en hoge gevoelens van eenzaamheid. Neurodivergente studenten maken in vergelijking met neurotypische studenten vaker gebruik van geestelijke gezondheidszorg en psychiatrische diensten. Ze hebben ook een grotere kans om antidepressiva of antipsychotica te gebruiken.²⁴⁰
- Ondanks het hoge gebruik van diensten, rapporteren neurodivergente jongeren moeilijkheden bij de toegang tot gezondheidszorg, door onder meer communicatieproblemen tussen cliënt en zorgverlener, de focus van de begeleidingen, sensorische moeilijkheden en systemische factoren zoals beperkte middelen en tijd.²⁴¹ Belemmeringen bij de toegang tot gezondheidszorg worden in verband gebracht met ongunstige gezondheidsresultaten.²⁴² Neurodivergente personen hebben, ongeacht de diagnose, nog steeds een lagere kwaliteit van leven en lagere academische en sociale uitkomst.²⁴³

- Het neurodiversiteitsdiscours legt de nadruk op de positieve impact van neuro-affirmatieve en identiteitsbevestigende geestelijke gezondheidszorg (*identity-affirming care*).²⁴⁴ Neuro-affirmatieve geestelijke gezondheidszorg is niet gebaseerd op het doel van “normalisatie” en vereist ook “geen medische diagnose”. In tegenstelling tot klassieke behandelingsopties zoals typische sociale vaardigheidstrainingen, richt neuro-affirmatieve zorg zich niet op het verminderen van neurodivergente kenmerken en het bevorderen van “normaal of neurotypisch” gedrag, maar legt het de focus op het accepteren en de waardering van verschillende manieren van denken, leren en ervaren. Neuro-affirmatieve zorg geeft prioriteit aan de stem, voorkeuren, waarden en doelen van neurodivergente cliënten, waarbij de keuzevrijheid, uniciteit en kwaliteiten van cliënten worden omarmd en de nadruk ligt op het opbouwen van zelfvertrouwen, een positieve identiteit, welzijn en veerkracht.²⁴⁵
- Neuro-affirmatieve zorg kan vele vormen aannemen, afhankelijk van de behoeften en context van elke persoon. Het houdt een persoonsgerichte, op sterke punten gebaseerde benadering in. Het doel is om unieke behoeften en kwaliteiten te versterken en te ondersteunen. Gezien studies hebben aangetoond dat het welzijn van neurodivergente studenten vooral afhankelijk is van de ervaren mate van ondersteuning en acceptatie door leeftijdsgenoten en gezinsleden, ligt de prioriteit op het voorrang geven aan de stem, voorkeuren, waarden en doelen van de neurodivergente student, waarbij diens keuzes, uniciteit en kwaliteiten centraal staan, net als de focus op het opbouwen en versterken van het zelfbeeld, een positieve identiteit, zelfvertrouwen, welzijn en de veerkracht. Daarbij is er ook aandacht nodig voor het bevestigen en opbouwen van neurodivergente identiteit en gaat aandacht naar hoe de omgeving aangepast kan worden en hoe kwaliteiten versterkt kunnen worden.²⁴⁶ Aandacht voor kwaliteiten kan de impact van de interventie positief beïnvloeden.²⁴⁷
- Compassiegerichte therapie is effectief om ontregelde emotieregulatie bij neurodivergente studenten in balans te brengen en gevoelens van schaamte en weinig zelfcompassie, veroorzaakt door sociaal stigma, te verminderen.²⁴⁸ Compassiegerichte therapie is een therapievorm die gericht is op het bewust bevorderen van compassie of mededogen en is zeer effectief om te leren omgaan met pijnlijke emoties, schaamte en zelfkritiek. Deze emoties spelen een belangrijke rol bij verschillende veel voorkomende psychische problemen. Om ruimte te creëren en in actie te komen om voor zichzelf en anderen te zorgen, is het nodig om een compassievolle en liefdevolle houding naar zichzelf zelf te ontwikkelen. Compassiegerichte therapie biedt handvatten om met schaamte, schuld en zelfkritiek om te gaan. Ook helpt compassiegerichte therapie met de acceptatie van omstandigheden waar men geen controle over heeft. Men leert zich beter te verhouden tot pijn, door opmerkzaamheid en een houding van niet oordelen, van vriendelijkheid en bereidheid tot empathie en het nemen van verantwoordelijkheid. Door zichzelf en anderen met meer compassie, mededogen en acceptatie tegemoet te treden, is men beter in staat om met moeilijkheden en lijden om te gaan.
- Voor het creëren van een veilige begeleidingscontext staan vijf principes centraal (het zogenaamde *SPACE-framework*):²⁴⁹ aandacht voor sensorische gevoeligheden, voorspelbaarheid, acceptatie van verschillen, neuro-affirmatieve communicatie en empathie.

Aandachtspunten implementatie neuro-affirmatieve benadering:

- Creëer een toegankelijke omgeving volgens de principes van het zogenaamde *SPACE-framework*:²⁵⁰
 - Sensorisch: bespreek de setting van de begeleiding en bevraag of er aanpassingen nodig zijn in de ruimte (zoals bijv. lichten dimmen) gesprek aangenamer te laten verlopen en overprikkeling en overbelasting te vermijden.
 - Voorspelbaarheid: verduidelijk het verloop van de sessie, hoe om te gaan met vragen, contactname, de mogelijkheid tot rustpauzes, etc.
 - Acceptatie: leg de focus op mededogen; heb aandacht voor *stimming*-gedrag en monotropische denkpatronen

- Communicatie: gebruik neuro-affirmatief taalgebruik (**Tabel 5**) en gebruik in de begeleiding de voorkeursterminologie van de student. Heb aandacht voor verschillen tussen verbale en non-verbale communicatie. Wees bewust dat angst en (sensorische) stress invloed hebben op de communicatie. Geef voldoende verwerkingstijd bij het beantwoorden van vragen en voor besluitvorming. Las waar nodig een fysieke pauze in.
- Empathie: heb aandacht voor het dubbel-empathieprobleem. Houd voldoende check-ins om miscommunicatie te vermijden. Geef de student de kans om te herstellen in een rustgevende omgeving (zonder extra input) als die van streek is.
- Bevraag en bespreek op welke aspecten de neurodivergente student graag ondersteuning wenst (bijvoorbeeld timemanagement, emotieregulatie, zelfbeeld, identiteit, etc.) in plaats van ervan uit te gaan dat alle aspecten aan bod moeten komen. Leg zelf geen focus op 'neuro-normatieve'-doelen (zoals sociale vaardigheidstrainingen).
- Wees aandachtig voor het feit dat bepaalde neurodivergente studenten nood kunnen hebben aan langdurige begeleidingen en sessies. Zorg voor continuïteit in de begeleiding en vermijd wissels in begeleiders.

Tabel 7 - Begeleidingsinitiatieven neurodivergente studenten

Professionaliseer medewerkers en studenten

Gezien neurodivergente studenten vaak stigma en vooroordelen ervaren en personeel ook aangeeft te weinig kennis te hebben rond neurodiversiteit en de noden van neurodivergente studenten, is het essentieel om in te zetten op het professionaliseren van medewerkers op vlak van inclusie en neurodiversiteit.²⁵¹ Voorzie als instelling **stappenplannen, tutorials en vormingen voor medewerkers** over neurodiversiteit, universeel ontwerp en inclusie, en voorzie specifieke concrete tips over hoe lesgevers in de onderwijs- en evaluatiepraktijk proactief tegemoet kunnen komen aan de noden van neurodivergente studenten. Kerninhouden voor de vormingen zijn: 'Wat betekenen neurodiversiteit en neurodivergentie? Welke factoren beïnvloeden de transitie van neurodivergente studenten naar het hoger onderwijs? Wat zijn effectieve initiatieven in de onderwijs- en evaluatiepraktijk? Wat is neuro-affirmatieve communicatie?' Betrek in **het ontwerp** van de vormingssessies en ook bij **de uitvoering** de **doorleefde ervaringen van neurodivergente studenten** en medewerkers gezien dit effectief blijkt onder meer naar het reduceren van stigma.²⁵²

Onderstaande **materialen kunnen inspiratie bieden voor het professionaliseren van medewerkers** en kunnen ook ingezet worden in vormingsinitiatieven en psycho-educatiesessies voor studenten. Lesgevers kunnen met de inclusietool zelfstandig en laagdrempelig ook inclusieve acties implementeren.

- [Keynote Neurodiversiteit](#)
- [Fiche: Neurodiversiteit](#)
- [Fiche: Inclusietool: facts & figures, aandachtspunten en tips](#)
- [Online module Neurodiversiteit](#)



Daarnaast is ook het inbouwen van een **intercollegiaal consult of een lerend netwerk** zinvol. Een intercollegiaal consult houdt in dat een aantal collega's met relevante expertise de **vragen van medewerkers bespreken en adviseren**. Dit consult kan de inclusievisie rond neurodiversiteit versterken en een hefboom zijn om goede praktijken overdraagbaar te maken over opleidingen en diensten heen.

Bij lesgevers leven vaak **bezorgdheden** over **inclusieve maatregelen** en **redelijke aanpassingen**. Die zijn voornamelijk gerelateerd aan bezorgdheden over de aanwezigheid in de les en de studiemethode en zelfsturing van studenten. Er is bijvoorbeeld de bezorgdheid dat (neurodivergente) studenten omwille van het ter beschikking stellen van presentaties en lesopnames niet meer naar de les zullen komen, of passiever zullen deelnemen aan de les, en/of dat eerstejaarsstudenten en onzekere studenten zich overmatig zouden voorbereiden en de lessen meermaals bekijken, terwijl uitstellers pas de week voor het examen mogelijks gaan *bingewatchen*. Op vlak van evaluatiemaatregelen leeft de bezorgdheid dat maatregelen zoals 'ruime evaluatietijd' de standaard verlagen en/of neurodivergente studenten en studenten met andere beperkingen onrechtmatig benadeeld worden doordat ze 'gelijk' behandeld worden als studenten zonder beperking.²⁵³ Hoewel onderzoek nog volop aan de gang is, wijzen diverse studies erop dat mogelijke valkuilen voorkomen kunnen worden bij een doordachte implementatie. Aangezien de meeste eerstejaarsstudenten bij de start van hun opleiding nog geen ervaring hebben met specifieke maatregelen zoals lesopnames of ruime evaluatietijd, beschikken ze vaak niet over de nodige strategieën om er adequaat mee om te gaan. Het is dus zinvol om alle **studenten, en in het bijzonder eerstejaarsstudenten, te begeleiden door hen concrete studietips aan te reiken** en hen te **wijzen op mogelijke valkuilen** en op de **negatieve effecten van inefficiënte strategieën** zoals het meermaals passief bekijken van lesopnames of het volgen van de les met laptop.²⁵⁴ Volgende fiches kunnen inspiratie bieden voor het begeleiden van studenten.

- [Fiche: Lesopnames slim gebruiken: tips voor studenten](#)
- [Fiche: Slim noteren: tips voor studenten](#)

Evalueer aanbod, visie en implementatie en investeer in onderwijsonderzoek

Evaluatie aanbod, visie en implementatie

Om een **duurzaam inclusief beleid uit te bouwen**, is het aangewezen om het aanbod, de visie en de implementatie op **regelmatige tijdstippen te evalueren**. Enkele richtlijnen voor de evaluatie van het aanbod en de implementatie:

- **Bevraag (neurodivergente) studenten.** Opleidingen hebben doorgaans een evaluatiefiche uitgewerkt voor de evaluatie van opleidingsonderdelen. De student wordt daarbij gevraagd om de inhoud van het opleidingsonderdeel, het verloop van de lessen, het verloop van evaluaties, etc., schriftelijk te evalueren. Het is aangewezen om in die kwaliteitsmetingen ook vragen op te nemen inzake inclusieve maatregelen en redelijke aanpassingen, zoals hoe studenten de maatregelen concreet ervaren (bijvoorbeeld de beschikbaarheid van presentaties, lesopnames, de voorziene evaluatietijd, etc.). Naast het werken met beoordelingsschalen over bepaalde topics, is het inventariseren van opmerkingen en ervaringen bijvoorbeeld via open velden en/of aanvullende focusgesprekken zinvol. Dit biedt waardevolle informatie over welke inclusieve maatregelen reeds vlot verlopen, wat studenten precies als effectief ervaren en wat verbeterpunten zijn. Verder is het bijzonder zinvol om de opmerkingen en ervaringen van (neurodivergente) studenten ook breder te inventariseren, ook op vlak van inhoud, instroom en bereikte impact van begeleidingsinitiatieven. Dit biedt waardevolle informatie over welke initiatieven zij als faciliterend en belemmerend ervaren, of de procedures voldoende laagdrempelig zijn, etc.
- **Bevraag lesgevers en begeleiders.** Naast de student is het ook aangewezen om lesgevers en begeleiders op regelmatige tijdstippen te bevragen over hun ervaringen met inclusie en diversiteit in het algemeen, en neurodiversiteit, inclusieve maatregelen en redelijke aanpassingen in het bijzonder. Zorgcoördinatoren en inclusiecoaches hebben omwille van hun 1-1 contact met studenten vaak een goed zicht op de leermaterialen en het concrete verloop van maatregelen in de praktijk. Het is daarbij zinvol om in te zoomen op zowel organisatorische aspecten (waar zitten nog knelpunten op vlak van apparatuur, lokalen, kostprijs, het verloop, etc.), inhoudelijke, onderwijskundige aspecten (zoals type evaluatieactiviteit, impact studieresultaten), als impact op vlak van inclusie (zijn er nog specifieke drempels). Het is bijvoorbeeld zinvol om met lesgevers in te zoomen op diverse onderwijskundige aspecten, zoals inclusieve maatregelen, zelfregulerend leren, autonome motivatie, feedback geven, etc. Het is ook waardevol om het aanbod begeleidingsinitiatieven te evalueren op vlak van inhoud, instroom en bereikte impact.
- **Evalueer het aantal bijzondere statuten en aangevraagde en toegekende onderwijs- en evaluatiemaatregelen.** Het jaarlijks registreren en evalueren van het aantal gevraagde en toegekende onderwijs- en evaluatiemaatregelen over doelgroepen heen, en bij neurodivergente studenten specifiek, alsook de verhouding van het aantal statuten tot de studentenpopulatie laat toe om de evolutie van de toegankelijkheid en inclusiviteit van de instelling (en per uitbreiding de faculteit /het departement/het cluster/de opleiding) te evalueren. Het implementeren van inclusieve maatregelen zou (afhankelijk van welke maatregelen allemaal inclusief aangeboden kunnen worden) gepaard moeten gaan met een

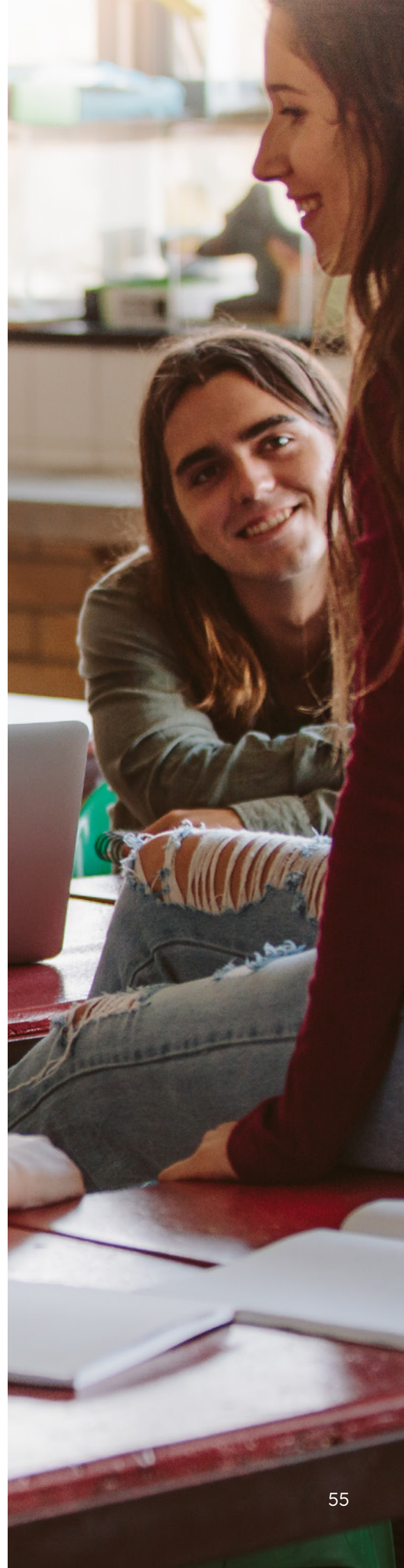
gestage daling van het aantal bijzondere statuten en het aantal aangevraagde en toegekende maatregelen.

- **Monitor concrete maatregelen (inclusieve en redelijke aanpassingen) waar mogelijk via gebruikerscijfers.** Het is zinvol om specifieke maatregelen voldoende van dichtbij te monitoren om hun impact te kennen en ook ongewilde ongelijkheid te vermijden. Monitor de implementatie van maatregelen waar mogelijk met objectieve gebruikerscijfers. Zo is het zinvol om binnen een online leeromgeving het gebruik van digitale presentaties, studiemateriaal en lesopnames te monitoren via analytics die de leeractiviteit van de lerenden weergeeft. Cijfers als hoe vaak een presentatie gedownload wordt, hoe vaak een video bekeken wordt, door hoeveel unieke personen, voor gemiddeld hoe lang en welke passages studenten gemiddeld bekijken, kunnen bijzonder zinvol zijn om het beleid bij te sturen. Waardevol is om de benodigde examentijd van studenten bij bepaalde opleidingsonderdelen systematisch te monitoren, bijvoorbeeld via het scannen van de studentenkaart of te registreren hoeveel procent van de studenten na 2/3de van de voorziene evaluatietijd nog bezig is. Analyses van gebruikerscijfers laten toe om te bekijken of de voorziene standaardtijd effectief voldoende is, goed ingeschat wordt door lesgevers etc. Monitor ook het gebruik van digitaal kladpapier, voorleessoftware, oordoppen etc. en houd evoluties bij in functie van het optimaliseren van het beleid. Het is zinvol om verbanden te onderzoeken tussen gebruikerscijfers, studieresultaten, studievoortgang, etc.

Investeer in onderzoek

De uitrol van een **inclusiebeleid met neurodiversiteit als lens** staat niet op zich, maar **ent zich in een groter kwaliteitszorgsysteem**. Wetenschappelijk onderzoek kan analyseren **welke inclusieve maatregelen en redelijke aanpassingen** de **grootste impact** hebben op o.a. belonging, leerwinst, studievoortgang en welbevinden van (neurodivergente) studenten, en **welke randvoorwaarden** daartoe vervuld moeten zijn.

Onderzoek naar de **impact van inclusieve maatregelen en redelijke aanpassingen**, en ook onderzoek naar **neurodiversiteit en de sense-of-belonging**, is **nog volop aan de**



gang en kent vaak **methodologische beperkingen**. Internationaal onderzoek focust bijvoorbeeld voornamelijk op de impact van specifieke maatregelen (zoals ruime evaluatietijd, het ter beschikking stellen van presentaties en lesopnames) op neurodivergente studenten (i.c., studenten met een leerstoornis of met AD(H)D) en studenten met een functiebeperking in het algemeen) en is vaak kwalitatief van aard. Er is weinig onderzoek beschikbaar dat de effectiviteit van maatregelen onderzoekt in objectieve termen (namelijk in termen van aantoonbare winst in slaagcijfers of hogere scores op examens). Onderzoek vindt vaak ook plaats in een experimentele setting die erg verschillend kan zijn een echte onderwijssituatie (i.c., het is de vraag in hoeverre echte examenstress opgeroepen kan worden in een artificiële situatie; de tests die gebruikt worden, zijn vaak geen echte examens, maar eerder lees- en/of rekentests etc.). Er is nood aan onderzoek dat de impact van diverse maatregelen (i.c., ruime evaluatietijd, de invloed van evaluatievormen zoals meerkeuzevragen, vraagtype, etc.) op diverse studentengroepen (i.c. werkstudenten, anderstalige studenten, etc.) en lesgevers in de reële context in kaart brengt. Zo kan **een samenhangend beeld ontstaan van de impact van redelijke aanpassingen en inclusieve maatregelen** op de leerwinst, de studievoortgang, de *sense-of-belonging* en het welbevinden van (neurodivergente) studenten. Als kennisinstellingen komt het de hogeronderwijsinstellingen toe om **voldoende middelen te voorzien om onderzoek** hiertoe alle kansen te geven.

Optimaliseer beleid en praktijk

Door tijd te nemen voor een **evaluatie van het aanbod, de visie en de implementatie** en **inzichten uit onderzoek** op te volgen (fase 3) kunnen **kansen tot verbetering** worden geïdentificeerd en kunnen het **beleid en de dienstverlening worden geoptimaliseerd** (fase 4).

De **gebruikerscijfers en informatie uit de evaluaties** van **diverse actoren** zijn waardevolle input om de afspraken, procedures, randvoorwaarden en visie rond inclusie met neurodiversiteit als lens te optimaliseren en uit te breiden. Het is aangewezen om eventuele **knelpunten** die uit bevragingen naar boven komen, **te bespreken** zodat de diverse actoren hun aanpak kunnen **optimaliseren** en de werkgroep neurodiversiteit **initiatieven kan bijsturen en/of uitbreiden**.

Een goede methodiek om de interne procedures, het inclusiebeleid, aandacht voor sociale veiligheid en de kwaliteit van het aanbod verder te optimaliseren is om bijvoorbeeld via **focus-gesprekken met studenten en medewerkers** de procedures en het verloop van aanbod te evalueren en concrete actiepunten te identificeren. Focusgesprekken laten toe om in te zoomen op randvoorwaarden, procedures, onderwijsaanpak, *sense-of-belonging*, sociale veiligheid, maar ook hoe inclusieve maatregelen kunnen bijdragen aan de toegankelijkheid van de opleiding en de inclusie van neurodivergente studenten. Goede praktijken kunnen worden geïdentificeerd. Ook **een contactformulier om drempels en suggesties voor verbetering te signaleren** werkt laagdrempelig om uitdagingen en verbeterpunten te capteren.

Referenties

- ¹ Dwyer, P. (2022). The neurodiversity approach(es): what are they and what do they mean for researchers? *Human Development*, 66, 73–92.
- Vanaken, G-J. (2023). *Affirming Neurodiversity: A study on the ethics of early autism detection and intervention*. Doctoral dissertation: KU Leuven.
- ² Bertilsdotter Rosqvist, H., Chown, N., & Stenning, A. (2020). *Neurodiversity Studies*. In H. B. Rosqvist, N. Chown, & A. Stenning (Eds.), *Neurodiversity Studies*. Routledge.
- Armstrong, T. (2015). The myth of the normal brain: embracing neurodiversity. *AMA J. Ethics* 17, 348–352.
- ³ Doyle, N. (2017). *Neurodiversity at work* In: *BPS, ed Psychology At Work: Improving Wellbeing and Productivity in the Workplace*. Leicester: British Psychological Society:44–62.
- ⁴ Dwyer, P., Mineo, E., Mifsud, K., Lindholm, C., Gurba, A., & Waisman, T. C. (2023). Building neurodiversity-inclusive postsecondary campuses: Recommendations for leaders in higher education. *Autism in Adulthood: Challenges and Management*, 5(1), 1–14
<https://doi.org/10.1089/aut.2021.0042>
- ⁵ Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. *Higher Education*,
<https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>
- Vanaken, G-J. (2023). *Affirming Neurodiversity: A study on the ethics of early autism detection and intervention*. Doctoral dissertation: KU Leuven.
- ⁶ Dwyer, P., Mineo, E., Mifsud, K., Lindholm, C., Gurba, A., & Waisman, T. C. (2023). Building neurodiversity-inclusive postsecondary campuses: Recommendations for leaders in higher education. *Autism in Adulthood: Challenges and Management*, 5(1), 1–14.
- Hamilton L. & Petty, S. (2023) *Compassionate pedagogy for neurodiversity in higher education: A conceptual analysis*. *Frontiers in Psychology*. 14:10 93290. doi:10.3389/fpsyg.2023.1093290
- ⁷ Vanaken, G-J. (2024). *Neurodiversiteit: een nieuwe blik op autisme en autismehulpverlening*. *Signaal*, 1, 1-14.
- ⁸ Dwyer, P. (2022). The neurodiversity approach(es): what are they and what do they mean for researchers? *Human Development*, 66, 73–92.
- Vanaken, G-J. (2023). *Affirming Neurodiversity: A study on the ethics of early autism detection and intervention*. Doctoral dissertation: KU Leuven.
- ⁹ Doyle, N. (2020). *Neurodiversity at work: A biopsychosocial model and the impact on working adults*. *Oxford Journals: British Medical Bulletin*, 135(1), 108–125.
- Vanaken, G-J. (2023). *Affirming Neurodiversity: A study on the ethics of early autism detection and intervention*. Doctoral dissertation: KU Leuven.
- ¹⁰ Vanaken, G-J. (2023). *Affirming Neurodiversity: A study on the ethics of early autism detection and intervention*. Doctoral dissertation: KU Leuven.
- Dwyer, P. (2022). The neurodiversity approach(es): what are they and what do they mean for researchers? *Human Development*, 66, 73–92.
- ¹¹ Singer, J. (1999). “‘Why can’t you be normal for once in your life?’ From a ‘problem with no name’ to the emergence of a new category of difference” in *Disability Discourse*. eds. C. Mairian and S. French (Buckingham: Open University Press), 59–67.
- Singer, J. (2017). *NeuroDiversity: The Birth of an Idea*. Kindle.
- Dekker, M. (2020). “From exclusion to acceptance: independent living on the autistic spectrum” in *Autistic community and the neurodiversity movement*. ed. S. Kapp (Singapore: Palgrave Macmillan), 41–49.

- ¹² Vanaken, G-J. (2024). Neurodiversiteit: een nieuwe blik op autisme en autismehulpverlening. Signaal, 1, 1-14.
- ¹³ Vanaken, G-J. (2024). Neurodiversiteit: een nieuwe blik op autisme en autismehulpverlening. Signaal, 1, 1-14.
- Dekker, M. (2020). "From exclusion to acceptance: independent living on the autistic spectrum" in Autistic community and the neurodiversity movement. ed. S. Kapp (Singapore: Palgrave Macmillan), 41-49.
- ¹⁴ Van Goidsenhoven, L. & Vanaken, G-J. (2021). Autisme als meerduldig en politiek fenomeen: een disability studies perspectief, Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme 20(1), doi:10.36254/ WTA.2021.1.03
- ¹⁵ Bertilsdotter Rosqvist, H., Chown, N., & Stenning, A. (2020). Neurodiversity Studies. In H. B. Rosqvist, N. Chown, & A. Stenning (Eds.), Neurodiversity Studies. Routledge.
- Vanaken, G-J. (2023). Affirming Neurodiversity: A study on the ethics of early autism detection and intervention. Doctoral dissertation: KU Leuven.
- Armstrong, T. (2015). The myth of the normal brain: embracing neurodiversity. AMA J. Ethics 17, 348-352.
- ¹⁶ Sonuga-Barke, E. & Thapar, A. (2021) The neurodiversity concept: is it helpful for clinicians and scientists? The Lancet Psychiatry, 8(7), 559-561.
- ¹⁷ Apperly, I.A., Lee, R., & Devine, R.T. (2024). A transdiagnostic approach to neurodiversity in a representative population sample: the N+ 4 model. JCPP Advances, 2024;4, doi.org/10.1002/jcv2.12219
- ¹⁸ Doyle, N. (2017). Neurodiversity at work In: BPS, ed Psychology At Work: Improving Wellbeing and Productivity in the Workplace. Leicester: British Psychological Society:44-62.
- Sonuga-Barke, E. & Thapar, A. (2021) The neurodiversity concept: is it helpful for clinicians and scientists? The Lancet Psychiatry, 8(7), 559-561.
- ¹⁹ Vanaken, G-J. (2023). Affirming Neurodiversity: A study on the ethics of early autism detection and intervention. Doctoral dissertation: KU Leuven.
- ²⁰ Doyle, N. (2017). Neurodiversity at work In: BPS, ed Psychology At Work: Improving Wellbeing and Productivity in the Workplace. Leicester: British Psychological Society:44-62.
- ²¹ Couzens, D., Poed, S., Kataoka, M., Brandon, A., Hartley, J., & Keen, D. (2015). Support for students with hidden disabilities in universities: A case study. International Journal of Disability, Development and Education, 62(1), 24-41.
- ²² Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. Higher Education, Dwyer, P., Mineo, E., Mifsud, K., Lindholm, C., Gurba, A., & Waisman, T. C. (2023). Building neurodiversity-inclusive postsecondary campuses: Recommendations for leaders in higher education. Autism in Adulthood Challenges and Management, 5(1), 1-14..
- ²³ Sabatello, M. (2014). "A short history of the international disability rights movement" in Human rights and disability advocacy. eds. M. Sabatello and M. Schulze (Philadelphia, PA: University of Pennsylvania Press), 25-44.
- ²⁴ Dekker, M. (2020). "From exclusion to acceptance: independent living on the autistic spectrum" in Autistic community and the neurodiversity movement. ed. S. Kapp (Singapore: Palgrave Macmillan), 41-49.
- ²⁵ Bertilsdotter Rosqvist, H., Chown, N., & Stenning, A. (2020). Neurodiversity Studies. In H. B. Rosqvist, N. Chown, & A. Stenning (Eds.), Neurodiversity Studies. Routledge.
- Armstrong, T. (2015). The myth of the normal brain: embracing neurodiversity. AMA J. Ethics 17, 348-352.

- ²⁶ Bertilsdotter Rosqvist, H., Chown, N., & Stenning, A. (2020). Neurodiversity Studies. In H. B. Rosqvist, N. Chown, & A. Stenning (Eds.), *Neurodiversity Studies*. Routledge.
- Armstrong, T. (2015). The myth of the normal brain: embracing neurodiversity. *AMA J. Ethics* 17, 348–352.
- Arnaud, S., and Gagné-Julien, A.-M. (2023). The new self-advocacy activism in psychiatry: toward a scientific turn. *Philos. Psychol.*, 1–24.
- Ne’eman, A., and Pellicano, E. (2022). Neurodiversity as politics. *Hum. Dev.* 66, 149–157.
- Chapman, R. (2016). Autism isn’t just a medical diagnosis – it’s a political identity. The establishment. Available online at: <https://theestablishment.co/autism-isnt-just-a-medical-diagnosis-it-s-a-political-identity-178137688bd5>
- ²⁷ Vanaken, G.-J. (2024). Neurodiversiteit: een nieuwe blik op autisme en autismehulpverlening. *Signaal*, 1, 1–14.
- ²⁸ Vanaken, G.-J. (2024). Neurodiversiteit: een nieuwe blik op autisme en autismehulpverlening. *Signaal*, 1, 1–14.
- ²⁹ Ne’eman, A., and Pellicano, E. (2022). Neurodiversity as politics. *Human Development*. 66, 149–157.
- Chapman, R. (2016). Autism isn’t just a medical diagnosis – it’s a political identity. The establishment. Available online at: <https://theestablishment.co/autism-isnt-just-a-medical-diagnosis-it-s-a-political-identity-178137688bd5>
- ³⁰ Arnaud, S., and Gagné-Julien, A.-M. (2023). The new self-advocacy activism in psychiatry: toward a scientific turn. *Philosophical Psychology*, 1–24.
- Ne’eman, A., and Pellicano, E. (2022). Neurodiversity as politics. *Human Development*, 66, 149–157.
- ³¹ American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*, 5th Edn. Washington, DC: APA.
- ³² Bertilsdotter Rosqvist, H., Chown, N., & Stenning, A. (2020). *Neurodiversity Studies*. In H. B. Rosqvist, N. Chown, & A. Stenning (Eds.), *Neurodiversity Studies*. Routledge.
- Armstrong, T. (2015). The myth of the normal brain: embracing neurodiversity. *AMA Journal of Ethics* 17, 348–352.
- ³³ Vanaken, G.-J. (2024). Neurodiversiteit: een nieuwe blik op autisme en autismehulpverlening. *Signaal*, 1, 1–14.
- ³⁴ Van Goidsenhoven, L. & Vanaken, G.-J. (2021). Autisme als meerduidig en politiek fenomeen: een disability studies perspectief, *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme* 20(1), doi:10.36254/ WTA.2021.1.03
- ³⁵ Vanaken, G.-J. (2024). Neurodiversiteit: een nieuwe blik op autisme en autismehulpverlening. *Signaal*, 1, 1–14.
- Pellicano, E., and den Houting, J. (2022). Annual research review: shifting from ‘normal science’ to neurodiversity in autism science. *Journal of Child and Psychology and Psychiatry*, 63, 381–396.
- Pellicano, E., Mandy, W., Bölte, S., Stahmer, A., Taylor, J., and Mandell, D. (2018). A new era for autism research, and for our journal. *Autism* 22, 82–83.
- ³⁶ Dwyer, P. (2022). The neurodiversity approach(es): what are they and what do they mean for researchers? *Human Development*, 66, 73–92.
- Armstrong, T. (2015). The myth of the normal brain: embracing neurodiversity. *AMA Journal of Ethics* 17, 348–352.
- Vanaken, G.-J. (2023). *Affirming neurodiversity a study on the ethics of early autism detection and intervention*. Doctoral dissertation: KU Leuven: University of Antwerp.
- ³⁷ Van Goidsenhoven, L. & Vanaken, G.-J. (2021). Autisme als meerduidig en politiek fenomeen: een disability studies perspectief, *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme* 20(1), doi: 10.36254/ WTA.2021.1.03 Goodley, D. (2016).

Beginnings: conceptualizing disability in a global world. *Disability Studies: an interdisciplinary introduction* (pp. 1–21). Londen: SAGE Publications Ltd; Second edition.

Van Hove, G. (2019). *Disability studies. Introductieteksten*. Antwerpen: Gompel & Svacina.

³⁸ Nicolaidis, C. (2012). What can physicians learn from the neurodiversity movement? *Virtual Mentor* 14, 503–510. doi: 10.1001/virtualmentor.2012.14.6.oped1-1206

Leadbitter, K., Buckle, K., Ellis, C., and Dekker, M. (2021). Autism self-advocacy and the neurodiversity movement: implications for autism early intervention research and practice. *Frontiers in Psychology*. 12:635690.

³⁹ Nicolaidis, C. (2012). What can physicians learn from the neurodiversity movement? *Virtual Mentor* 14, 503–510. doi: 10.1001/virtualmentor.2012.14.6.oped1-1206

Leadbitter, K., Buckle, K., Ellis, C., and Dekker, M. (2021). Autism self-advocacy and the neurodiversity movement: implications for autism early intervention research and practice. *Frontiers in Psychology*. 12:635690.

⁴⁰ Vanaken, G-J. (2024). *Neurodiversiteit: een nieuwe blik op autisme en autismehulpverlening*. Signaal,1, 1-14.

Pantazakos, T., & Vanaken, G.J. (2023). Addressing the autism mental health crisis: the potential of phenomenology in neurodiversity-affirming clinical practices. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-15.

⁴¹ Pantazakos, T., & Vanaken, G.J. (2023). Addressing the autism mental health crisis: the potential of phenomenology in neurodiversity-affirming clinical practices. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-15.

Chapman, R., and Botha, M. (2022). Neurodivergence-informed therapy. *Dev. Med. Child Neurol.* 65, 310–317.

⁴² Vanaken, G-J. (2023). *Affirming neurodiversity: a study on the ethics of early autism detection*

and intervention. Doctoral dissertation: KU Leuven: University of Antwerp.

⁴³ Vanaken, G-J. (2024). *Neurodiversiteit: een nieuwe blik op autisme en autismehulpverlening*. Signaal,1, 1-14.

⁴⁴ Bottema-Beutel, K., Kap, S., Lester, J., Sasson, N., & Hand, B. (2021). Ableist Language: Suggestions for Autism Researchers. *Autism Adulthood*, 3(1), 18-29.

Vanaken, G-J. (2024). *Neurodiversiteit: een nieuwe blik op autisme en autismehulpverlening*. Signaal,1, 1-14.

Pantazakos, T., & Vanaken, G.J. (2023). Addressing the autism mental health crisis: the potential of phenomenology in neurodiversity-affirming clinical practices. *Frontiers in Psychology*, 14, 1-15.

⁴⁵ Bottema-Beutel, K., Kapp, S. K., Lester, J. N., Sasson, N. J., & Hand, B. N. (2021). Avoiding Ableist Language: Suggestions for Autism Researchers. *Autism in Adulthood*, 3(1), 18–29.

⁴⁶ Keating, C.T., Hickman, L., Leung, J., Monk, R., Montgomery, A., Heath, H., & Sowden, S. (2022). Autism-related language preferences of English-speaking individuals across the globe: A mixed methods investigation. *Autism Research*, 1–23.

Buijsman, R., Begeer, S., & Scheeren, A. M. (2022). ‘Autistic person’ or ‘person with autism’? Person-first language preference in Dutch adults with autism and parents. *Autism*, 27(3), 788-795

⁴⁷ Keating, C.T., Hickman, L., Leung, J., Monk, R., Montgomery, A., Heath, H., & Sowden, S. (2022). Autism-related language preferences of English-speaking individuals across the globe: A mixed methods investigation. *Autism Research*, 1–23.

⁴⁸ Keating, C.T., Hickman, L., Leung, J., Monk, R., Montgomery, A., Heath, H., & Sowden, S. (2022). Autism-related language preferences of English-speaking individuals across the globe: A mixed methods investigation. *Autism Research*, 1–23.

- ⁴⁹ Buijsman, R., Begeer, S., & Scheeren, A. M. (2022). 'Autistic person' or 'person with autism'? Person-first language preference in Dutch adults with autism and parents. *Autism*, 27(3), 788-795
- De Laet, H., Nijhof, A. & Wiersema, R. (2023). Adults with autism prefer person-first language in Dutch: a cross-country study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 10.1007/s10803-023-06192-3
- ⁵⁰ Vanaken, G.-J. (2024). Neurodiversiteit: een nieuwe blik op autisme en autismehulpverlening. *Signaal*, 1, 1-14.
- ⁵¹ Arnett, J. (2000). Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens Through the Twenties. *American Psychologist*, 55(5), 469-480
- ⁵² Van Hees, V., Bruffaerts, R., Vansteenkiste, M., Flamant, N., Bootsma, E., Jansen, L. & Voorspoels, W. (2023). Psychische gezondheid, basisbehoeften en studiemotivatie van studenten in het hoger onderwijs in Vlaanderen. *Academiejaar 2022-2023*. In opdracht van de Vlaamse overheid: Brussel.
- ⁵³ Tinto, T. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago. London: University of Chicago Press.
- ⁵⁴ Tinto, T. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago. London: University of Chicago Press.
- ⁵⁵ Dwyer, P., Mineo, E., Mifsud, K., Lindholm, C., Gurba, A., & Waisman, T. C. (2023). Building neurodiversity-inclusive postsecondary campuses: Recommendations for leaders in higher education. *Autism in Adulthood: Challenges and Management*, 5(1), 1-14.
- Bakker, T., Krabbendam, L., Bhulai, S., and Begeer, S. (2019). Background and enrollment characteristics of students with autism in higher education. *Research Autism Spectrum Disorders*, 67:101424. doi: 10.1016/j.rasd.2019.101424
- Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. *Higher Education*, <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>
- ⁵⁶ Dwyer, P., Mineo, E., Mifsud, K., Lindholm, C., Gurba, A., & Waisman, T. (2023). Building Neurodiversity-Inclusive Postsecondary Campuses: Recommendations for Leaders in Higher Education. *Autism Adulthood*. 5(1), 1-14.
- Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. *Higher Education*, <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>
- ⁵⁷ Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. *Higher Education*, <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>
- Bakker, T., Krabbendam, L., Bhulai, S., Meeter, M., & Begeer, S. (2023). Study progression and degree completion of autistic students in higher education: A longitudinal study. *Higher Education*, 85(1), 1-26.
- Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. *Higher Education*, <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>
- Advokat, C., S. M. Lane, and C. Luo. 2011. "College Students with and without ADHD: Comparison of Self-Report of Medication Usage, Study Habits, and Academic Achievement." *Journal of Attention Disorders*, 15(8), 656-666
- ⁵⁸ Dwyer, P. (2022). The neurodiversity approach(es): what are they and what do they mean for researchers? *Human Development*, 66, 73-92.

- ⁵⁹ Lammens, L., Spinoy, M., & Willems, K. (2023). Able to study? Reasonable accommodation at flemish universities. *International Journal of Discrimination and the Law*, 23(1-2), 60-79. <https://doi.org/10.1177/13582291231162214>
- Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., van der Oord, S., Noens, I., & Baeyens, D. (2017a). Functioning and participation problems of students with ADHD in higher education: which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 35-53.
- Mullins, L., & Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28(2), 147-160.
- ⁶⁰ Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., van der Oord, S., Noens, I., & Baeyens, D. (2017a). Functioning and participation problems of students with ADHD in higher education: which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 35-53
- ⁶¹ Lammens, L., Spinoy, M., & Willems, K. (2023). Able to study? Reasonable accommodation at flemish universities. *International Journal of Discrimination and the Law*, 23(1-2), 60-79
- ⁶² Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., van der Oord, S., Noens, I., & Baeyens, D. (2017a). Functioning and participation problems of students with ADHD in higher education: which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 35-53.
- ⁶³ Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. *Higher Education* <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>
- ⁶⁴ Doyle, N. (2020). Neurodiversity at work: A biopsychosocial model and the impact on working adults. *Oxford Journals: British Medical Bulletin*, 135(1), 108-125.
- ⁶⁵ Russell, G., Kapp, S.K., Elliott, D., Elphick, C., Gwernan-Jones, R., & Owens, C. (2019). Mapping the Autistic Advantage from the Accounts of Adults Diagnosed with Autism: A Qualitative Study. *Autism Adulthood*, 1(2), 124-133.
- Devenish, B.D., Mantilla, A., Bowe, S.J., Grundy, E.A.C., & Rinehart, N.J. (2022). Can common strengths be identified in autistic young people? A systematic review and meta-analysis. *Research in Autism Spectrum*, 98, 102025
- ⁶⁶ Devenish, B.D., Mantilla, A., Bowe, S.J., Grundy, E.A.C., & Rinehart, N.J. (2022). Can common strengths be identified in autistic young people? A systematic review and meta-analysis. *Research in Autism Spectrum*, 98, 102025
- ⁶⁷ Quigley, E., & Gallagher, T. (2025). Neurodiversity and higher education: double masking by neurodivergent students. *European Journal of Special Needs Education*, 1-17.
- ⁶⁸ Lammens, L., Spinoy, M., & Willems, K. (2023). Able to study? Reasonable accommodation at flemish universities. *International Journal of Discrimination and the Law*, 23(1-2), 60-79
- Mullins, L., & Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28(2), 147-160.
- ⁶⁹ Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. *Higher Education*, <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>.
- Mullins, L., & Preyde, M. (2013). The lived experience of students with an invisible disability at a Canadian university. *Disability & Society*, 28(2), 147-160.
- ⁷⁰ Dwyer, P., Mineo, E., Mifsud, K., Lindholm, C., Gurba, A., & Waisman, T. (2023). Building Neurodiversity-Inclusive Postsecondary Campuses:

Recommendations for Leaders in Higher Education. *Autism Adulthood*. 5(1), 1-14.

Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. *Higher Education*.
<https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>
Kamath, M.S., Dahm, C.R., Tucker, J.R., Huang-Pollock, C.L., Etter, N.M., & Neely, K.A. (2020). Sensory profiles in adults with and without ADHD. *Research In Developmental Disabilities*, 104, 103696

Van Hees, V., Moyson, T., Roeyers, H. (2015). Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: challenges, benefits and support needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1673-88.

⁷¹ Dwyer, P., Mineo, E., Mifsud, K., Lindholm, C., Gurba, A., & Waisman, T. C. (2023). Building neurodiversity-inclusive postsecondary campuses: Recommendations for leaders in higher education. *Autism in Adulthood: Challenges and Management*, 5(1), 1-14.
McGarrigle R., Mattys S. (2023). Sensory-processing sensitivity predicts fatigue from listening, but not perceived effort, in young and older adults. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 66(2), 444-460.

⁷² McGarrigle R., Mattys S. (2023). Sensory-processing sensitivity predicts fatigue from listening, but not perceived effort, in young and older adults. *Journal of Speech, Language & Hearing Research*, 66(2), 444-460.

⁷³ Van Hees, V., Moyson, T., Roeyers, H. (2015). Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: challenges, benefits and support needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1673-88.
Dwyer, P., Mineo, E., Mifsud, K., Lindholm, C., Gurba, A., & Waisman, T. C. (2023). Building neurodiversity-inclusive postsecondary

campuses: Recommendations for leaders in higher education. *Autism in Adulthood: Challenges and Management*, 5(1), 1-14
<https://doi.org/10.1089/aut.2021.0042>

⁷⁴ Dwyer, P., Mineo, E., Mifsud, K., Lindholm, C., Gurba, A., & Waisman, T. (2023). Building Neurodiversity-Inclusive Postsecondary Campuses: Recommendations for Leaders in Higher Education. *Autism Adulthood*. 5(1), 1-14.
Van Hees, V., Moyson, T., Roeyers, H. (2015). Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: challenges, benefits and support needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1673-88.
Cai, R., & Richdale, A. (2016). Educational experience and needs of higher education students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46, 31-41.
Müller, E., Schuler, A., & Yates, G. B. (2008). Social challenges and supports from the perspective of individuals with Asperger syndrome and other autism spectrum disabilities. *Autism*, 12(2), 173-190.

Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. *Higher Education*.
<https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>

⁷⁵ Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. *Higher Education*.
<https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>

⁷⁶ Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). "A real rollercoaster of confidence and emotions": Learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33(5), 567-581.

⁷⁷ Rossouw N., Frick L. (2023). A conceptual framework for uncovering the hidden curriculum

in private higher education. *Cogent Education*, 10(1), 1–15.

Sulaimani, M. F., and Gut, D. M. (2019). Hidden curriculum in a special education context the case of individuals with autism. *Journal of Educational. Research and Practice*. 9, 30–39.

Hamilton L. & Petty, S. (2023) Compassionate pedagogy for neurodiversity in higher education: A conceptual analysis. *Frontiers in Psychology*. 14:10 93290. doi:10.3389/fpsyg.2023.1093290

⁷⁸ Rossouw N., Frick L. (2023). A conceptual framework for uncovering the hidden curriculum in private higher education. *Cogent Education*, 10(1), 1–15.

Hamilton L. G., Petty S. (2023). Compassionate pedagogy for neurodiversity in higher education: A conceptual analysis. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1093290

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1093290>

Rossouw N., Frick L. (2023). A conceptual framework for uncovering the hidden curriculum in private higher education. *Cogent Education*, 10(1), 1–15.

⁷⁹ Byrne J.P. (2022). Perceiving the social unknown: How the hidden curriculum affects the learning of autistic students in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(2), 142–149.

Crooke P., Winner M. G. (2022). Respecting neurodiversity by helping social learners meet their personal goals. Think Social Publishing, Inc. <https://www.socialthinking.com/Articles?name=respecting-neurodiversity-help-social-learners-meet-goals>

⁸⁰ Byrne J. P. (2022). Perceiving the social unknown: How the hidden curriculum affects the learning of autistic students in higher education. *Innovations in Education and Teaching International*, 59(2), 142–149.

⁸¹ Van Hees, V., Moyson, T., Roeyers, H. (2015). Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: challenges, benefits

and support needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1673–88.

Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. *Higher Education*.

<https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>

⁸² Sulaimani, M. F., and Gut, D. M. (2019). Hidden curriculum in a special education context: the case of individuals with autism. *Journal of Educational. Research and Practice*. 9, 30–39.

⁸³ Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2), 334–349

⁸⁴ Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006). Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90(2), 334–349.

⁸⁵ Gurbuz, E., Hanley, M., Riby, D.M. (2019) University Students with Autism: The Social and Academic Experiences of University in the UK. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(2), 617–631. doi: 10.1007/s10803-018-3741-4. PMID: 30173311; PMCID: PMC6373295.

⁸⁶ Chow, C., & Cooper, K. (2024). What Are the Lived Experiences of Strengths in Autistic Individuals? A Systematic Review and Thematic Synthesis. *Autism in Adulthood* doi: 10.1089/aut.2023.0172

⁸⁷ Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). “A real rollercoaster of confidence and emotions”: Learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33(5), 567–581.

- ⁸⁸ Obergriesser, S., & Stoeger, H. (2015). The role of emotions, motivation, and learning behavior in underachievement and results of an intervention. *High Ability Studies*, 26(1), 167–190.
- Barbier, K., Struyf, E. & Donche, V. (2020). Wat werkt binnen en buiten de klas? Cognitief begaafde leerlingen ondersteunen op het vlak van motivatie, leren en presteren. In K. Verschueren, S. Sypré, E. Struyf, & M. Vansteenkiste (Eds.), *Ontwikkelen van cognitief talent: Handboek voor onderwijsprofessional* (pp. 93-108). Leuven: Acco.
- ⁸⁹ Cristofori, I., Cohen-Zimmerman, S., & Grafman, J. (2019). Executive functions. In: *Handbook of clinical neurology*. 163:197–219.
- Gilbert, S. J., & Burgess, P. W. (2008). Executive function. *Current Biology*, 18, 110–114. doi: 10.1016/j.cub.2007.12.014
- Christie, H., Tett, L., Cree, V. E., Hounsell, J., & McCune, V. (2008). “A real rollercoaster of confidence and emotions”: Learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33(5), 567–581.
- ⁹⁰ Mareva S, Lead Investigators, Astle D, Baker K, Gathercole S, Holmes J, et al. Mapping neurodevelopmental diversity in executive function. *Cortex*. 2024;172:204–21
- Demetriou, E. A., Lampit, A., Quintana, D. S., Naismith, S. L., Song, Y. J. C., Pye, J. E., et al. (2018). Autism spectrum disorders: A meta-analysis of executive function. *Molecular Psychiatry*, 23, 1198–1204.
- Barkley, R. A., & Kevin R. (2011) “The Nature of Executive Function (EF) Deficits in Daily Life Activities in Adults with ADHD and Their Relationship to Performance on EF Tests.” *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment* 33, 137–158. doi:10.1007/s10862-011-9217-x.
- Safer-Lichtenstein, J., Kenworthy, L., Verbalis, A., Ba, C., Mikulich-Gilbertson, S., Anthony, B. J., & Anthony, L.G. (2024). Observing executive functioning of neurodivergent students and supporting practices of their teachers in the classroom. *Neurodiversity*, 2. <https://doi.org/10.1177/27546330241258817>
- Pino, M., & Mortari, L. (2014). The inclusion of students with dyslexia in higher education a systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia*, 20(4), 346–69. doi: 10.1002/dys.1484. Epub 2014 Oct 8. PMID: 25293652; PMCID: PMC4253321.
- ⁹¹ Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. *Higher Education*, <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>
- Gilbert, P. (2005). “Attention-Deficit/hyperactivity Disorder in Community College Students: A Seldom Considered Factor in Academic Success.” *Journal of Social Work in Disability & Rehabilitation*, 4 (1/2), 57–75.
- Van Liefveringe, D., Baeyens, D., van der Oord, S., & Danckaerts, M. (2020). Diagnostiek van aandachtsdeficiëntie-/hyperactiviteitsstoornis (ADHD). In G. Bosmans, P., Bijttebier, I. Noens, L. Claes (Eds.) *Diagnostiek bij kinderen, jongeren & gezinnen (deel 4): specifieke klachten onder de loep* (pp. 31-46). Leuven: Acco.
- ⁹² Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. *Higher Education*, <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>
- Black, M.H., Kuzminski, R. ; Wang, J., Ang, J., Lee, C., Hafidzuddin, S., & McGarry, S. (2024). Experiences of Friendships for Individuals on the Autism Spectrum: A Scoping Review, *Review journal of autism and developmental disorders*, 1 (1), p.184–209.
- ⁹³ Advokat, C., S. M. Lane, and C. Luo (2011). College Students with and without ADHD: Comparison of Self-Report of Medication Usage, Study Habits, and Academic Achievement. *Journal of Attention Disorders*, 15(8), 656–666. <https://doi.org/10.1177/1087054710371168>

Fleming, A., and R. McMahon (2012). Developmental Context and Treatment Principles for ADHD Among College Students. *Clinical Child & Family Psychology Review*, 15(4), 303–329. <https://doi.org/10.1007/s10567-012-0121-z>

⁹⁴ Tops, W., Verguts E, Callens M, Brysbaert M (2013) Correction: Do Students with Dyslexia Have a Different Personality Profile as Measured with the Big Five?. *PLOS ONE* 8(5): 10.1371

⁹⁵ Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. *Higher Education*, <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>

⁹⁶ Arnett J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychologist*, 55, 469–480

⁹⁷ Albarello, F., Crocetti, E., & Rubini, M. (2018). I and us: A longitudinal study on the interplay of personal and social identity in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(4), 689–702. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0791-4>

Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis* (7th ed.). Norton & Company.
Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5), 551–558. <https://doi.org/10.1037/h0023281>

⁹⁸ Cooper, K., Russell, A. J., Lei, J., & Smith, L. G. (2023). The impact of a positive autism identity and autistic community solidarity on social anxiety and mental health in autistic young people. *Autism*, 27(3), 848–857.
Cooper, R., Cooper, K., Russell, A. J., & Smith, L. G. E. (2021). “I’m proud to be a little bit different”: The effects of autistic Individuals’ perceptions of autism and autism social identity on their collective self-esteem. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(2), 704–714. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04575-4>

⁹⁹ Cooper, K., Russell, A. J., Lei, J., & Smith, L. G. (2023). The impact of a positive autism identity and autistic community solidarity on social anxiety and mental health in autistic young people. *Autism*, 27(3), 848–857.
Cooper, R., Cooper, K., Russell, A. J., & Smith, L. G. E. (2021). “I’m proud to be a little bit different”: The effects of autistic Individuals’ perceptions of autism and autism social identity on their collective self-esteem. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(2), 704–714. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04575-4>

¹⁰⁰ Davies, J., Cooper, K., Killick, E., Sam, E., Healy, M, Thompson, G., Mandy, W., Redmayne, B., & Crane, L. (2024). Autistic identity: A systematic review of quantitative research. *Autism Research*, 17(5), 874–897. doi: 10.1002/aur.3105
Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective *Higher Education* <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>

¹⁰¹ Han, E., Scior, K., Avramides, K, Crane L. (2022). A systematic review on autistic people’s experiences of stigma and coping strategies. *Autism Research*, 15(1), 12–26.
Masuch, T.V., Bea, M., Alm, B., Deibler, P., & Sobanski, E. (2019). Internalized stigma, anticipated discrimination, and perceived public stigma in adults with ADHD. *Attention Deficit Hyperactivity Disorder*, 11, 212–220.
Turnock, A., Langley, K., & Jones, C. (2022). Understanding stigma in autism: a narrative review and theoretical model. *Autism Adulthood*, 4(1), 76–91.

¹⁰² Hume, R., & Burgess, H. (2021). “I’m human after all”: Autism, trauma, and affective empathy. *Autism Adulthood*, 3(3), 221–9.
Kimber, L., Verrier, D., & Connolly, S. (2023). Autistic people’s experience of empathy and the autistic empathy deficit narrative. *Autism Adulthood*.

¹⁰³ Gernsbacher, M.A., & Yergeau, M. (2019). Empirical failures of the claim that autistic people lack a theory of mind. *Archives of Scientific Psychology*, 7, 102–18.

Flanigan, L.K. (2021). I do not have stigma towards people with ADHD (but I do think they're lazy): Using education and experience to reduce negative attitudes towards ADHD [Doctoral thesis]. University of Calgary.

Shaw, H. (2024). "I Don't Suffer from ADHD, I Suffer from Other People": ADHD, stigma, and academic life [Doctoral thesis]. Dalhousie University.

¹⁰⁴ Livingston, E.M., Siegel, L.S. & Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: emotional impact and consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(2), 107–135.

Abbott-Jones AT. (2012). *Dyslexia in Higher Education*. Cambridge University Press.

¹⁰⁵ Griffin, E., & Pollak, D. (2009). Student experiences of neurodiversity in higher education: insights from the BRAINHE project. *Dyslexia*, 15(1), 23–41. doi: 10.1002/dys.383.

¹⁰⁶ Quigley, E., & Gallagher, T. (2025). Neurodiversity and higher education: double masking by neurodivergent students. *European Journal of Special Needs Education*, 1–17.

¹⁰⁷ Cassidy, S.A., Gould, K., Townsend, E., Pelton, M., Robertson, A.E., & Rodgers, J. (2020). Is camouflaging autistic traits associated with suicidal thoughts and behaviours? Expanding the interpersonal psychological theory of suicide in an undergraduate student sample. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(10), 3638–48.

Lawson, W. (2020). Adaptive morphing and coping with social threat in autism: An autistic perspective. *Journal of Intellectual Disability Diagnosis and Treatment*, 8, 3.
<https://doi.org/10.6000/2292-2598.2020.08.03.29>

Evans, J.A., Krumrei-Mancuso, E., & Rouse, SV. (2023). What you are hiding could be hurting you: Autistic masking in relation to mental health,

interpersonal trauma, authenticity, and self-esteem. *Autism Adulthood*
<https://doi.org/10.1089/aut.2022.0115>.

Radulski, E.M. (2022). Conceptualising autistic masking, camouflaging, and neurotypical privilege: towards a minority group model of neurodiversity. *Human Developments*, 66(2), 113–127.

Agnew-Blais, J.C., Polanczyk, G.V., Danese, A., Wertz, J., Moffitt, T.E., & Arseneault, L. (2018). Young adult mental health and functional outcomes among individuals with remitted, persistent and late-onset ADHD. *Brain Journal Psychiatry*, 213(3), 526–534.

Abbott-Jones, A. (2021). A quantitative study identifying the prevalence of anxiety in dyslexic students in higher education. *World Academy of Science, Engineering and Technology International Journal of Educational and Pedagogical Sciences*, 7(71), 42–55.

Kirby, A., Williams, N., Thomas, M., & Hill, EL (2013). Self-reported mood, general health, wellbeing and employment status in adults with suspected DCD. *Research In Developmental Disabilities*, 34(4), 1357–1364.

Groth, C., Debes, N.M., Rask, C.U., Lange, T., & Skov, L. (2017). Course of Tourette syndrome and comorbidities in a large prospective clinical study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(4), 304–312;

¹⁰⁸ Cooper, K., Russell, A. J., Lei, J., & Smith, L. G. (2023). The impact of a positive autism identity and autistic community solidarity on social anxiety and mental health in autistic young people. *Autism*, 27(3), 848–857
<https://doi.org/10.1177/13623613221118351>

Cooper, R., Cooper, K., Russell, A. J., & Smith, L. G. E. (2021). "I'm proud to be a little bit different": The effects of autistic Individuals' perceptions of autism and autism social identity on their collective self-esteem. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 51(2), 704–714.
<https://doi.org/10.1007/s10803-020-04575-4>

- ¹⁰⁹ Devenish, B.D., Mantilla, A., Bowe, S.J., Grundy, E.A.C., & Rinehart, N.J. (2022). Can common strengths be identified in autistic young people? A systematic review and meta-analysis. *Research in Autism Spectrum*, 98, 102025
- ¹¹⁰ Kennedy, L.J., Richdale, A., & Lawson, L.P. (2025). A Comparison of Neurodivergent and Non-Neurodivergent Students' Characteristics and Higher Education Experiences in Australia and New Zealand. *Autism in Adulthood*, <https://doi.org/10.1089/aut.2024.0159>
- Apperly, I.A., Lee, R., van der Kleij, S.W., & Devine, R. T. (2024). A transdiagnostic approach to neurodiversity in a representative population sample: The Np 4 model. *JCPP Advances*, 4(2), e12219. <https://doi.org/10.1002/jcv2.1221914> of 14 - APPERLY ET AL.
- Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. *Higher Education*, <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>.
- Shaw J., Selman F. (2023). An asset, not a problem: Meeting the needs of neurodivergent students. <https://www.unitegroup.com/neurodivergent-students-report>
- ¹¹¹ Safer-Lichtenstein, J., Kenworthy, L., Verbalis, A., Ba, C., Mikulich-Gilbertson, S., Anthony, B. J., & Anthony, L.G. (2024). Observing executive functioning of neurodivergent students and supporting practices of their teachers in the classroom. *Neurodiversity*, 2. <https://doi.org/10.1177/27546330241258817>
- ¹¹² Cross, T.L., & Cross, J.R. (Eds.). (2021). *Handbook for Counselors Serving Students With Gifts and Talents: Development, Relationships, School Issues, and Counseling Needs/Intervention* (2nd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003235415>
- ¹¹³ Kroll, E., Lederman, M., Kohlmeier, J., Kumar, K., Ballard, J., Zant, I., & Fenkel, C. (2024). The positive impact of identity-affirming mental health treatment for neurodivergent individuals. *Frontiers Psychology*, 15;15:1403129.
- ¹¹⁴ Thrower E, Bretherton I, Pang KC, Zajac JD, & Cheung AS (2020). Prevalence of autism spectrum disorder and attention-deficit hyperactivity disorder amongst individuals with gender dysphoria: a systematic review. *Journal of autism and developmental disorders*, 50(3), 695–706.
- Bouzy, J., Brunelle, J., Cohen, D., & Condat, A. (2023). Transidentities and autism spectrum disorder: a systematic review. *Psychiatry Research*, 323, 115176.
- Weir, E., Allison, C., & Baron-Cohen, S. (2021). The sexual health, orientation, and activity of autistic adolescents and adults. *Autism Research*, 14, 2342–2354.
- Lundberg, T., Roen, K., Kraft, C., & Hegarty, P. (2021). How young people talk about their variations in sex characteristics: making the topic of intersex talkable via sex education. *Sexual Education*, 21(5), 552–67.
- Cobbaert, L., Millichamp, A.R., Elwyn, R., Silverstein, S., Schweizer, K., Thomas, E. & Miskovic-Wheatley, J. (2024). Neurodivergence, intersectionality, and eating disorders: a lived experience-led narrative review. *Journal of Eating Disorders*, 12, 187, doi.org/10.1186/s40337-024-01126-5
- ¹¹⁵ Straus, P., Cook, A., Watson, V., Winter, S., Whitehouse, A., Albrecht, N., Wright Toussaint, D., & Lin, A. (2021). Mental health difficulties among trans and gender diverse young people with an autism spectrum disorder (ASD): findings from trans pathways. *Journal of Psychiatric Research*, 137, 360–367.
- ¹¹⁶ Cobbaert, L., Millichamp, A.R., Elwyn, R, Silverstein, S., Schweizer, K., Thomas, E. & Miskovic-Wheatley, J. (2024). Neurodivergence, intersectionality, and eating disorders: a lived experience-led narrative review. *Journal of Eating Disorders*, 12, 187, doi.org/10.1186/s40337-024-01126-5

- ¹¹⁷ Strauss, P., Cook, A., Watson, V., Winter, S., Whitehouse, A., Albrecht, N., Wright Toussaint, D., & Lin, A. (2021). Mental health difficulties among trans and gender diverse young people with an autism spectrum disorder (ASD): Findings from Trans Pathways. *Journal of Psychiatric Research*, 137, 360-367.
- ¹¹⁸ Goetz, T.G., & Adams, N. (2024). The Transgender and Gender Diverse and Attention Deficit Hyperactivity Disorder Nexus: A Systematic Review. *Journal Gay Lesbian Mental Health*, 28(1), 2-19.
- ¹¹⁹ Van Hees, V., Bruffaerts, R., Vansteenkiste, M., Flamant, N., Bootsma, E., Jansen, L. & Voorspoels, W. (2023). Psychische gezondheid, basisbehoeften en studiemotivatie van studenten in het hoger onderwijs in Vlaanderen. Academiejaar 2022-2023. In opdracht van de Vlaamse overheid: Brussel.
- ¹²⁰ Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. *Higher Education*, <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>
- Van Hees, V., Moyson, T., Roeyers, H. (2015). Higher education experiences of students with autism spectrum disorder: challenges, benefits and support needs. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(6), 1673-88.
- Sacchetti, G. M., & Lefler, E. K. (2017). ADHD Symptomology and Social Functioning in College Students. *Journal of Attention Disorders*, 21(12), 1009-1019.
- Ghisi, M., Bottesi, G., Re, A.M., Cerea, S. & Mammarella, I.C. (2016). Socioemotional features and resilience in Italian university students with and without dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 7, 478, doi:10.3389/fpsyg.2016.00478.
- Carroll, J. & Iles, J. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 651-662
- ¹²¹ Evans, J.A., Krumrei-Mancuso, E., & Rouse, S.V. (2023). What you are hiding could be hurting you: Autistic masking in relation to mental health, interpersonal trauma, authenticity, and self-esteem. *Autism Adulthood*. <https://doi.org/10.1089/aut.2022.0115>
- Cassidy, S.A., Gould, K., Townsend, E., Pelton, M., Robertson, A.E., & Rodgers, J. (2020). Is camouflaging autistic traits associated with suicidal thoughts and behaviours? Expanding the interpersonal psychological theory of suicide in an undergraduate student sample. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(10), 638-48. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04323-3>.
- Radulski, E.M. (2022). Conceptualising autistic masking, camouflaging, and neurotypical privilege: towards a minority group model of neurodiversity. *Human Developments*, 66(2), 113-127. <https://doi.org/10.1159/000524122>.
- South, M., Costa, A.P., & McMorris, C. (2021). Death by suicide among people with autism: beyond zebrafish. *JAMA Network Open*. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2020.34018>.
- ¹²² Vlaamse Onderwijsraad. (2023). Handleiding voor het gebruik van de Vlor-registratieprocedure voor studenten met een functiebeperking – versie 2023. Vlor: Brussel.
- ¹²³ Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. *Higher Education*, <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>
- ¹²⁴ Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. *Higher Education*, <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>
- Fossey, E., Chaffey, L., Venville, A., Ennals, P., Douglas, J., & Bigby, C. (2017). Navigating the complexity of disability support in tertiary education: Perspectives of students and disability

service staff. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 822-832.

Mamboleo, G., Dong, S., Anderson, S., & Molder, A. (2020). Accommodation experience: Challenges and facilitators of requesting and implementing accommodations among college students with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 53(1), 43-54.

Lievesoens, M., & Vanoppen, J. (2025). *Op weg naar inclusie? Het ondersteuningsaanbod onder de loep. Uitdagingen, ervaringen en aanbevelingen van neurodivergente studenten*. KU Leuven: masterproef.

¹²⁵ Lievesoens, M., & Vanoppen, J. (2025). *Op weg naar inclusie? Het ondersteuningsaanbod onder de loep. Uitdagingen, ervaringen en aanbevelingen van neurodivergente studenten*. KU Leuven: masterproef.

¹²⁶ Lievesoens, M., & Vanoppen, J. (2025). *Op weg naar inclusie? Het ondersteuningsaanbod onder de loep. Uitdagingen, ervaringen en aanbevelingen van neurodivergente studenten*. KU Leuven: masterproef.

¹²⁷ Bartz, J. (2020). All inclusive?! Empirical insights into individual experiences of students with disabilities and mental disorders at German universities and implications for inclusive higher education. *Education Sciences*, 10(9), 1-25.

¹²⁸ Lievesoens, M., & Vanoppen, J. (2025). *Op weg naar inclusie? Het ondersteuningsaanbod onder de loep. Uitdagingen, ervaringen en aanbevelingen van neurodivergente studenten aan de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen*. KU Leuven: masterproef.

Mamboleo, G., Dong, S., Anderson, S., & Molder, A. (2020). Accommodation experience: Challenges and facilitators of requesting and implementing accommodations among college students with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 53(1), 43-54.

¹²⁹ Fossey, E., Chaffey, L., Venville, A., Ennals, P., Douglas, J., & Bigby, C. (2017). Navigating the complexity of disability support in tertiary education: Perspectives of students and disability service staff. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 822-832.

¹³⁰ Tops, W., Jansen, D., Ceulemans, E., Petry, K., Hilton, N. H., & Baeyens, D. (2023). Participation problems and effective accommodations in students with dyslexia in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 317-333.

Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., van der Oord, S., Noens, I., & Baeyens, D. (2017a). Functioning and participation problems of students with ADHD in higher education: which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 35-53.

Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., Noens, I., & Baeyens, D. (2017b). Functioning and participation problems of students with ASD in higher education: Which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 71-88.

¹³¹ Tops, W., Jansen, D., Ceulemans, E., Petry, K., Hilton, N. H., & Baeyens, D. (2023). Participation problems and effective accommodations in students with dyslexia in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 317-333.

Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., van der Oord, S., Noens, I., & Baeyens, D. (2017a). Functioning and participation problems of students with ADHD in higher education: which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 35-53.

Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., Noens, I., & Baeyens, D. (2017b). Functioning and participation problems of students with ASD in higher education: Which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 71-88.

- ¹³² Farrell, E. (2024). Irish university students with mental health difficulties: experiences, challenges and supports. Lived Places Publishing.
- ¹³³ Tops, W., Jansen, D., Ceulemans, E., Petry, K., Hilton, N. H., & Baeyens, D. (2023). Participation problems and effective accommodations in students with dyslexia in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 317-333.
- Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., van der Oord, S., Noens, I., & Baeyens, D. (2017a). Functioning and participation problems of students with ADHD in higher education: which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 35-53.
- Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., Noens, I., & Baeyens, D. (2017b). Functioning and participation problems of students with ASD in higher education: Which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 71-88.
- ¹³⁴ Tops, W., Jansen, D., Ceulemans, E., Petry, K., Hilton, N. H., & Baeyens, D. (2023). Participation problems and effective accommodations in students with dyslexia in higher education. *European Journal of Special Needs Education*, 38(3), 317-333.
- Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., van der Oord, S., Noens, I., & Baeyens, D. (2017a). Functioning and participation problems of students with ADHD in higher education: which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 35-53.
- Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., Noens, I., & Baeyens, D. (2017b). Functioning and participation problems of students with ASD in higher education: Which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 71-88.
- ¹³⁵ Moriña, A. (2017a). Inclusive education in higher education: Challenges and opportunities. *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 3-17.
- ¹³⁶ Pulinx, R., Schrooten, M., & Emmers, E. (2021). Diversiteit in het hoger onderwijs: van theoretisch kader naar praktijkgerichte verandering. Brussel: ASP.
- Cincinnati, S. (2020). Navigating the road to study success: The importance of study choices after first-year failure in the Flemish open access higher education system. Brussel: VUB.
- Vlaamse Interuniversitaire Raad (2022). Achtergrondkenmerken van studenten aan de Vlaamse universiteiten. Gegevens over het academiejaar 2021-2022. Brussel: VLIR.
- ¹³⁷ Van Hees, V., Stokx, R., & Willems, K. (2024). Leidraad inclusieve maatregelen van beleid naar praktijk. Gent: SIHO.
- ¹³⁸ Van Hees, V., Stokx, R., & Willems, K. (2024). Leidraad inclusieve maatregelen van beleid naar praktijk. Gent: SIHO.
- ¹³⁹ Van Hees, V., & Schoonhoven, A. (2021). Universal Design for Learning: A Best Practice Flemish Case Study. In: Fovet, F. (2021). Applying universal design across Disciplines. IGI Global Publishers.
- ¹⁴⁰ Ahmadi, M., Dileepan, P., & Raiszadeh, F. (2007). Is PowerPoint evil? Students' perceptions. *Review of Business Research*, VII(4), 15-19.
- Apperson, J. M., Laws, E. L., & Scepansky, J. A. (2008). An assessment of student preferences for PowerPoint presentation structure in undergraduate courses. *Computers & Education*, 50, 148e153.
- Babb, K. A., & Ross, C. (2009). The timing of online lecture slide availability and its effect on attendance, participation, and exam performance. *Computers & Education*, 52, 868e881.
- Frey, B. A., & Birnbaum, D. J. (2002). Learners' perceptions of the value of PowerPoint in lectures. Pittsburgh, PA: Center for Instructional Development and Distance Education, University of Pittsburgh. Retrieved from ERIC database. (ED467192).
- Gurrie, C., & Fair, B. (2010). PowerPoint e from fabulous to boring: the misuse of

PowerPoint in higher education classrooms.

Journal of the Communication, Speech & Theatre Association of North Dakota, 23, 23e30

Hill, A., Arford, T., Lubitow, A., & Smollin, L. M.

(2012). "I'm ambivalent about it": the dilemmas of PowerPoint. *Teaching Sociology*, 40, 242e256

James, K. E., Burke, L. A., & Hutchins, H. M.

(2006). Powerful or pointless? Faculty versus student perceptions of PowerPoint use in business education. *Business Communication Quarterly*, 69, 374e396

¹⁴¹ Ahmadi, M., Dileepan, P., & Raiszadeh, F.

(2007). Is PowerPoint evil? Students' perceptions. *Review of Business Research*, VII(4), 15-19

Apperson, J. M., Laws, E. L., & Scepansky, J. A.

(2008). An assessment of student preferences for PowerPoint presentation structure in undergraduate courses. *Computers & Education*, 50, 148e153.

Babb, K. A., & Ross, C. (2009). The timing of online lecture slide availability and its effect on attendance, participation, and exam performance. *Computers & Education*, 52, 868e881

Frey, B. A., & Birnbaum, D. J. (2002). Learners' perceptions of the value of PowerPoint in lectures. Pittsburgh, PA: Center for Instructional Development and Distance Education, University of Pittsburgh. Retrieved from ERIC database.

(ED467192). Gurrie, C., & Fair, B. (2010). PowerPoint e from fabulous to boring: the misuse of PowerPoint in higher education classrooms. *Journal of the Communication, Speech & Theatre Association of North Dakota*, 23, 23e30

Hill, A., Arford, T., Lubitow, A., & Smollin, L. M.

(2012). "I'm ambivalent about it": the dilemmas of PowerPoint. *Teaching Sociology*, 40, 242e256

James, K. E., Burke, L. A., & Hutchins, H. M.

(2006). Powerful or pointless? Faculty versus student perceptions of PowerPoint use in business education. *Business Communication Quarterly*, 69, 374e396

¹⁴² Dommett, E. J., Gardner, B., & van Tilburg, W.

(2019). Staff and student and student views of lecture capture: a qualitative study. *International*

Journal of Educational Technology in Higher Education, 16-23

¹⁴³ Emmers, E., Mattys, L., Petry, K., & Baeyens, D.

(2015). OBPWO Eindrapport: Inclusief hoger onderwijs: Multi-actoren, multi-methode onderzoek naar het aanbod en het gebruik van ondersteuning voor studenten met een functiebeperking.

Grimes, S., Southgate, S., Scevak, J., & Buchanan, R. (2018). University Student Perspectives on

Institutional Non-Disclosure of Disability and Learning Challenges: Reasons for Staying Invisible. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 639-55. Jansen et al., 2017

Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., Noens, I., & Baeyens, D. (2017). Functioning and participation

problems of students with ASD in higher education: which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 71-88.

Lindsay, S., Cagliostro, E., & Carafa, G. (2018).

A Systematic Review of Barriers and Facilitators of Disability Disclosure and Accommodations for Youth in Post-Secondary Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(5), 526-556

¹⁴⁴ Van Hees, V., Stokx, R., & Willems, K. (2024).

Leidraad inclusieve maatregelen van beleid naar praktijk. Gent: SIHO.

¹⁴⁵ Van Hees, V., Roeyers, H., De Mol, J. (2018).

Students with Autism Spectrum Disorder and Their Parents in the Transition into Higher Education: Impact on Dynamics in the Parent-Child Relationship. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48(10), 3296-3310.

Sacchetti, G. M., & Lefler, E. K. (2017). ADHD Symptomology and Social Functioning in College Students. *Journal of Attention Disorders*, 21(12), 1009-1019.

Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., van der Oord, S., Noens, I., & Baeyens, D. (2017). Functioning

and participation problems of students with ADHD in higher education: which reasonable

accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 35-53, DOI: 10.1080/08856257.2016.1254965

Abbott-Jones AT. (2012). *Dyslexia in Higher Education*. Cambridge University Press.

¹⁴⁶ Sacchetti, G. M., & Lefler, E. K. (2017). ADHD Symptomology and Social Functioning in College Students. *Journal of Attention Disorders*, 21(12), 1009-1019.

Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., van der Oord, S., Noens, I., & Baeyens, D. (2017). Functioning and participation problems of students with ADHD in higher education: which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 35-53, DOI: 10.1080/08856257.2016.1254965.

¹⁴⁷ Abbott-Jones AT. (2012). *Dyslexia in Higher Education*. Cambridge University Press.

Pino, M., & Mortari, L. (2014). The inclusion of students with dyslexia in higher education a systematic review using narrative synthesis. *Dyslexia*, 20(4), 346-69.
doi: 10.1002/dys.1484. Epub 2014 Oct 8. PMID: 25293652; PMCID: PMC4253321.

¹⁴⁸ Black, M.H., Kuzminski, R., Wang, J., Ang, J., Lee, Ch., Hafidzuddin, S., & McGarry, S. (2024). Experiences of Friendships for Individuals on the Autism Spectrum: A Scoping Review. *Review journal of autism and developmental disorders*, 2024-03, 11 (1), 184-209. Crompton, C.J., Hallett, S., Ropar, D., Flynn, E., & Fletcher-Watson, S. (2020). 'I never realised everybody felt as happy as I do when I am around autistic people': A thematic analysis of autistic adults' relationships with autistic and neurotypical friends and family. *Autism*, 24(6), 1438-1448.

¹⁴⁹ Milton, D. E. M. (2012). On the ontological status of autism: The 'double empathy problem.' *Disability & Society*, 27(6), 883-887.

¹⁵⁰ Milton, D. E. M. (2012). On the ontological status of autism: The 'double empathy problem.' *Disability & Society*, 27(6), 883-887.

¹⁵¹ Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. *Higher Education*,
<https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>.

Black, M.H., Kuzminski, R., Wang, J., Ang, J., Lee, Ch., Hafidzuddin, S., & McGarry, S. (2024). Experiences of Friendships for Individuals on the Autism Spectrum: A Scoping Review. *Review journal of autism and developmental disorders*, 2024-03, 11 (1), 184-209.

Abbott-Jones AT. (2012). *Dyslexia in Higher Education*. Cambridge University Press.

Sacchetti, G. M., & Lefler, E. K. (2017). ADHD Symptomology and Social Functioning in College Students. *Journal of Attention Disorders*, 21(12), 1009-1019.

<https://doi.org/10.1177/1087054714557355>

¹⁵² Milton, D. E. M. (2012). On the ontological status of autism: The 'double empathy problem.' *Disability & Society*, 27(6), 883-887.

¹⁵³ Georgescu, A.L., Koeroglu, S., Hamilton, A.F. Vogeley, C.M., Falter-Wagner, C.M., & Tschacher, W. (2020). Reduced nonverbal interpersonal synchrony in autism spectrum disorder independent of partner diagnosis: a motion energy study. *Molecular Autism*, 11, 11

Efthimiou, T.N., Lewis, S., Foster, S.J., Wilks, C.E.H., Dodd, M., Jiménez-Sánchez, L., et al. (2025) Diagnostic status influences rapport and communicative behaviours in dyadic interactions between autistic and non-autistic people. *PLoS One* 20(8): e0330222.

<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0330222>

Wadge, H., Brewer, R., Bird, G., Toni, I., & Stolk, A. (2019). Communicative misalignment in autism spectrum disorder. *Cortex*, 115, 15-26

Crompton, C.J., Ropar, D., Evans-Williams, C.V., Flynn, E.G., Fletcher-Watson, S. (2020). Autistic peer-to-peer information transfer is highly effective. *Autism*, 24(7), 1704-1712.

- ¹⁵⁴ Ne'eman, A., and Pellicano, E. (2022). Neurodiversity as politics. *Hum. Dev.* 66, 149–157.
- Chapman, R. (2016). Autism isn't just a medical diagnosis – it's a political identity. The establishment. Available online at: <https://theestablishment.co/autism-isnt-just-a-medical-diagnosis-its-a-political-identity-178137688bd5>
- ¹⁵⁵ Gernsbacher, M.A., & Yergeau, M. (2019). Empirical failures of the claim that autistic people lack a theory of mind. *Archives of Scientific Psychology*, 7, 102–18.
- Flanigan, L.K. (2021). I do not have stigma towards people with ADHD (but I do think they're lazy): Using education and experience to reduce negative attitudes towards ADHD [Doctoral thesis]. University of Calgary.
- Shaw, H. (2024). "I Don't Suffer from ADHD, I Suffer from Other People": ADHD, stigma, and academic life [Doctoral thesis]. Dalhousie University.
- ¹⁵⁶ Lievesoens, M., & Vanoppen, J. (2025). Op weg naar inclusie? Het ondersteuningsaanbod onder de loep. Uitdagingen, ervaringen en aanbevelingen van neurodivergente studenten. KU Leuven: masterproef.
- Goddefroy, C. & Goldenberg, F. (2025). Studeren met een Functiebeperking Bekeken Vanuit een Neurodiversiteitslens: Kennis, Vaardigheden, Attitudes en Aanbevelingen van Docenten. KU Leuven: masterproef.
- ¹⁵⁷ Andreou, E., Psyllou, A., Vlachou, A., Fyssa, A., & Saridaki, M. (2021). Microaggressions and psychosocial adjustment among greek university students with disabilities. *Education Sciences*, 11(12), 781.
- Lett, K., Tamaian, A., & Klest, B. (2020). Impact of ableist microaggressions on university students with self-identified disabilities. *Disability & Society*, 35(9), 1441-1456.
- ¹⁵⁸ Lett, K., Tamaian, A., & Klest, B. (2020). Impact of ableist microaggressions on university students with self-identified disabilities. *Disability & Society*, 35(9), 1441-1456.
- ¹⁵⁹ Andreou, E., Psyllou, A., Vlachou, A., Fyssa, A., & Saridaki, M. (2021). Microaggressions and psychosocial adjustment among greek university students with disabilities. *Education Sciences*, 11(12), 781.
- Lett, K., Tamaian, A., & Klest, B. (2020). Impact of ableist microaggressions on university students with self-identified disabilities. *Disability & Society*, 35(9), 1441-1456.
- ¹⁶⁰ Sasson, N.J., Faso, D.J., Nugent, J., Lovell, S., Kennedy, D.P., & Grossman, R.B. (2017). Neurotypical peers are less willing to interact with those with autism based on thin slice judgments. *Scientific Reports*, 7:40700.
- Lievesoens, M., & Vanoppen, J. (2025). Op weg naar inclusie? Het ondersteuningsaanbod onder de loep. Uitdagingen, ervaringen en aanbevelingen van neurodivergente studenten. KU Leuven: masterproef.
- ¹⁶¹ Sasson, N.J., Faso, D.J., Nugent, J., Lovell, S., Kennedy, D.P., & Grossman, R.B. (2017). Neurotypical peers are less willing to interact with those with autism based on thin slice judgment. *Scientific Reports*, 7:40700.
- Osuna-Juárez, A., & González-Castellano, N. (2024). Understanding professors' and students with disabilities' perceptions of inclusive higher education: A systematic literature review. *European Journal of Special Needs Education*, 39(5), 774-788.
- ¹⁶² Smethurst, L., Thompson, A.R., Freeth, M. (2024) "I've absolutely reached rock bottom and have no energy": the lived experience of unemployed and underemployed autistic adults. *Autism Adulthood*. <https://doi.org/10.1089/aut.2023.0171>.
- Cobbaert, L., Millichamp, A.R., Elwyn, R., Silverstein, S., Schweizer, K., Thomas, E. & Miskovic-Wheatley, J. (2024). Neurodivergence, intersectionality, and eating disorders: a lived experience-led narrative review. *Journal of Eating Disorders*, 12, 187, doi.org/10.1186/s40337-024-01126-5

Sacchetti, G. M., & Lefler, E. K. (2017). ADHD Symptomology and Social Functioning in College Students. *Journal of Attention Disorders*, 21(12), 1009-1019.

¹⁶³ Cassidy, S.A., Gould, K., Townsend, E., Pelton, M., Robertson, A.E., & Rodgers, J. (2020). Is camouflaging autistic traits associated with suicidal thoughts and behaviours? Expanding the interpersonal psychological theory of suicide in an undergraduate student sample. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(10), 3638-48.

Lawson, W. (2020). Adaptive morphing and coping with social threat in autism: An autistic perspective. *Journal of Intellectual Disability Diagnosis and Treatment*, 8, 3.
<https://doi.org/10.6000/2292-2598>. 2020.08.03.29

Evans, J.A., Krumrei-Mancuso, E., & Rouse, S.V. (2023). What you are hiding could be hurting you: Autistic masking in relation to mental health, interpersonal trauma, authenticity, and self-esteem. *Autism Adulthood*.
<https://doi.org/10.1089/aut.2022.0115>

Radulski, E.M. (2022). Conceptualising autistic masking, camouflaging, and neurotypical privilege: towards a minority group model of neurodiversity. *Human Developments*, 66(2), 113-127.

¹⁶⁴ Brown, N., Thompson, P. & Leigh, L. (2018). Making Academia More Accessible. *Journal of Perspectives in Applied Academic Practice* 6 (2), 82-90. doi:10.14297/ jpaap.v6i2.348

¹⁶⁵ Emmers, E., Mattys, L., Petry, K., & Baeyens, D. (2015). OBPWO Eindrapport: Inclusief hoger onderwijs: Multi-actoren, multi-methode onderzoek naar het aanbod en het gebruik van ondersteuning voor studenten met een functiebeperking. Grimes, S., Southgate, S., Scevak, J., & Buchanan, R. (2018). University Student Perspectives on Institutional Non-Disclosure of Disability and Learning Challenges: Reasons for Staying Invisible. *International Journal of Inclusive Education*, 23(6), 639-55. Jansen et al., 2017

Jansen, D., Petry, K., Ceulemans, E., Noens, I., & Baeyens, D. (2017). Functioning and participation problems of students with ASD in higher education: which reasonable accommodations are effective? *European Journal of Special Needs Education*, 32(1), 71-88.

Lindsay, S., Cagliostro, E., & Carafa, G. (2018). A Systematic Review of Barriers and Facilitators of Disability Disclosure and Accommodations for Youth in Post-Secondary Education. *International Journal of Disability, Development and Education*, 65(5), 526-556

Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. *Higher Education*,
<https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>

¹⁶⁶ Lightner, K. L., Kipps-Vaughan, D., Schulte, T., & Trice, A. D. (2012). Reasons university students with a learning disability wait to seek disability services. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 25(2), 145-159.

¹⁶⁷ Hong, B. S. (2015). Qualitative analysis of the barriers college students with disabilities experience in higher education. *Journal of College Student Development*, 56(3), 209-226.

Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. *Higher Education*
<https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>

¹⁶⁸ Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. *Higher Education*,
<https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>

¹⁶⁹ Dwyer, P., Mineo, E., Mifsud, K., Lindholm, C., Gurba, A., & Waisman, T. C. (2023). Building neurodiversity-inclusive postsecondary

campuses: Recommendations for leaders in higher education. *Autism in Adulthood: Challenges and Management*, 5(1), 1-14. <https://doi.org/10.1089/aut.2021.0042>

¹⁷⁰ Coyle, A., O'Hare, L., & Ramey, D. (2025). Synapse: A co-designed neurodivergent peer support programme for higher education settings. *Autism*, 29(7), 1711-1726

Morris, I. F., Matta, C., & Fung, L. K. (2022). A scoping review of peer mentoring programs for autistic college students. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*. <https://doi.org/10.1007/s40489-022-00325-7>.

Crompton, C.J., Hallett, S., McAuliffe, C., Stanfield, A.C., Fletcher-Watson, S. (2022). "A Group of Fellow Travellers Who Understand": Interviews With Autistic People About Post-diagnostic Peer Support in Adulthood. *Frontiers of Psychology*, 7(13), 831628. doi: 10.3389/fpsyg.2022.831628

Crompton, C.J., Hallett, S., Axbey, H., McAuliffe, C., & Cebula, K. (2023); 'Someone like-minded in a big place': Autistic young adults' attitudes towards autistic peer support in mainstream education. *Autism*, 27(1), 76-91. doi: 10.1177/13623613221081189.

¹⁷¹ Coyle, A., O'Hare, L., & Ramey, D. (2025). Synapse: A co-designed neurodivergent peer support programme for higher education settings. *Autism*, 29(7), 1711-1726

¹⁷² Coyle, A., O'Hare, L., & Ramey, D. (2025). Synapse: A co-designed neurodivergent peer support programme for higher education settings. *Autism*, 29(7), 1711-1726

Locke, J., Anthony, O., Myrvold, R. J., & Closson, J.F. (2024). Supporting Autistic College Students: Examining the Mentoring, Organization and Social Support for Autism Inclusion on Campus (MOSSAIC) Program. *Journal of autism and developmental disorders*, 54(6), 2094-2107.

Ames, M. E., McMorris, C. A., Alli, L. N., & Bebko, J. M. (2016). Overview and evaluation of a mentorship program for university students with ASD.

Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 31, 27-36.

Gillespie-Lynch, K., Bubblitz, D., Donachie, A., Wong, V., Brooks, P. J., & D'Onofrio, J. (2017). For a long time our voices have been hushed": Using student perspectives to develop supports for neurodiverse college students. *Frontiers in Psychology*, 8, 544.

Lucas, R., & James, A. I. (2018). An evaluation of specialist mentoring for university students with autism spectrum disorders and mental health conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 694-707.

Ness, B. M. (2013). Supporting self-regulated learning for college students with Asperger syndrome: Exploring the "Strategies for College Learning" model. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21, 356-377.

Roberts, N., & Birmingham, E. (2017). Mentoring university students with ASD: A mentee-centered approach. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 1038-1050.

Schindler, V., Cajiga, A., Aaronson, R., & Salas, L. (2015). The experience of transition to college for students diagnosed with Asperger's disorder. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 3, 2.

¹⁷³ Coyle, A., O'Hare, L., & Ramey, D. (2025). Synapse: A co-designed neurodivergent peer support programme for higher education settings. *Autism*, 29(7), 1711-1726

Crompton, C.J., Hallett, S., McAuliffe, C., Stanfield, A.C., Fletcher-Watson, S. (2022). "A Group of Fellow Travellers Who Understand": Interviews With Autistic People About Post-diagnostic Peer Support in Adulthood. *Frontiers of Psychology*, 7(13), 831628. doi: 10.3389/fpsyg.2022.831628

Crompton, C.J., Hallett, S., Axbey, H., McAuliffe, C., & Cebula, K. (2023); 'Someone like-minded in a big place': Autistic young adults' attitudes towards autistic peer support in mainstream education. *Autism*, 27(1), 76-91. doi: 10.1177/13623613221081189.

¹⁷⁴ Artikel 24 van het Internationaal Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap (IRVPH) van 2006 stelt inclusief onderwijs als een recht voor elk individu en een plicht voor elke onderwijsinstelling. Dit recht is in Vlaanderen opgenomen in de Codex Hoger Onderwijs en wordt geconcretiseerd in het onderwijs- en examenreglement van de onderwijsinstellingen. Sinds de regeling inclusief hoger onderwijs (2017) ligt de verantwoordelijkheid voor de begeleiding van studenten met een functiebeperking volledig bij de hogeschool en universiteit. Het streven naar maximale leerkansen voor elke lerende is eveneens opgenomen in doelstellingen van Vizier 2030, de Vlaamse vertaling van de Sustainable Development Goals (SDGs) van de Verenigde Naties in 2015. Ook in het Rome Communiqué (2020) worden Europese richtlijnen voor een inclusief onderwijsbeleid geëxpliciteerd.

¹⁷⁵ Van Hees, V., Stokx, R., & Willems, K. (2024). Leidraad inclusieve maatregelen van beleid naar praktijk. Gent: SIHO.

¹⁷⁶ Verdrag van de Verenigde Naties inzake de rechten van personen met een handicap, gedaan te New York op 13 december 2006, UNTS nr. 44910, vol. 2515

¹⁷⁷ Art. 24 IVRPH: “De Staten die Partij zijn erkennen het recht van personen met een handicap 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: (...)”

¹⁷⁸ Spinoy, M. & Willems, K. (2019). Het M-decreet. “M” voor méér of minder buitengewoon onderwijs? Het VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap: implicaties voor het onderwijsbeleid inzake leerlingen met specifieke leerbehoefte, Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -Beleid, 20, 58 - 114

¹⁷⁹ General Comment nr. 2, randnr. 39. Vgl. General Comment nr. 4, randnr. 49.

¹⁸⁰ 7 Decreet van 10 juli 2008 houdende een kader voor het Vlaamse gelijkekansen- en gelijkebehandelingsbeleid.

¹⁸¹ Protocol van 19 juli 2007 tussen de Federale Staat, de Vlaamse Gemeenschap, de Franse Gemeenschap, de Duitstalige Gemeenschap, het Waals Gewest, het Brussels Hoofdstedelijk Gewest, de Gemeenschappelijke Gemeenschapscommissie en de Franse Gemeenschapscommissie ten gunste van de personen met een handicap.

¹⁸² “Art. 22ter. Iedere persoon met een handicap heeft recht op volledige inclusie in de samenleving, met inbegrip van het recht op redelijke aanpassingen. De wet, het decreet of de in artikel 134 bedoelde regel waarborgen de bescherming van dat recht.”

¹⁸³ Art. 24 VRPH: “2. Bij de uitoefening van dit recht waarborgen de Staten die Partij zijn dat: (...) c. redelijke aanpassingen worden verschaft naar gelang de behoefte van de persoon in kwestie; d. personen met een handicap, binnen het algemene onderwijssysteem, de ondersteuning ontvangen die zij nodig hebben om effectieve deelname aan het onderwijs te vergemakkelijken; e. doeltreffende, aan het individu aangepaste, ondersteunende maatregelen worden genomen in omgevingen waarin de cognitieve en sociale ontwikkeling wordt geoptimaliseerd, (...)”

¹⁸⁴ Besluit van de Vlaamse Regering van 11 oktober 2013 tot codificatie van de decretale bepalingen betreffende het hoger onderwijs, BS 27 februari 2014 (Codex Hoger Onderwijs).

¹⁸⁵ Besluit van de Vlaamse Regering van 11 oktober 2013 tot codificatie van de decretale bepalingen betreffende het hoger onderwijs BS 27 februari 2014 (Codex Hoger Onderwijs).

¹⁸⁶ Art. II.276., §3 Codex Hoger Onderwijs:
“Een beslissing tot weigering van de gevraagde aanpassingen kan gemotiveerd zijn op grond van een door de instelling gemaakte afweging dat de gevraagde aanpassing afbreuk doet aan de mogelijkheid de essentiële leerresultaten van de opleiding te bereiken.

¹⁸⁷ Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs (2017). Leidraad Ondersteuningsmodel inclusief hoger onderwijs: van beleid naar praktijk. Gent: SIHO.

¹⁸⁸ Besluit van de Vlaamse Regering van 11 oktober 2013 tot codificatie van de decretale bepalingen betreffende het hoger onderwijs, BS 27 februari 2014 (Codex Hoger Onderwijs)

¹⁸⁹ Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs (2017). Leidraad Ondersteuningsmodel inclusief hoger onderwijs: van beleid naar praktijk. Gent: SIHO.

¹⁹⁰ Spinoy, M. & Willems, K. (2019). Het M-decreet. “M” voor méér of minder buitengewoon onderwijs? Het VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap: implicaties voor het onderwijsbeleid inzake leerlingen met specifieke leerbehoefte, Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -Beleid, 20, 58 - 114

¹⁹¹ Art. 26 Gelijkekansendecreet: Decreet houdende een kader voor het Vlaamse gelijkekansen- en gelijkebehandelingsbeleid (vlaanderen.be)

¹⁹² Vlaamse Onderwijsraad. (2023). Handleiding voor het gebruik van de Vlor-registratieprocedure voor studenten met een functiebeperking – versie 2023. Vlor: Brussel.

¹⁹³ Van Hees, V. (2017). Leidraad Ondersteuningsmodel inclusief hoger onderwijs: van beleid naar praktijk. Gent: Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs

¹⁹⁴ Van Hees, V. (2017). Leidraad Ondersteuningsmodel inclusief hoger onderwijs: van beleid naar praktijk. Gent: Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs.

¹⁹⁵ D’Espallier, A., “Noot bij MDAC t. België: nog steeds hetzelfde liedje in (inclusief?) onderwijs”,

318. Vgl. General Comment nr. 2, randnr. 16; General Comment nr. 4, randnr. 29

¹⁹⁶ Spinoy, M. & Willems, K. (2019). Het M-decreet. “M” voor méér of minder buitengewoon onderwijs? Het VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap: implicaties voor het onderwijsbeleid inzake leerlingen met specifieke leerbehoefte, Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -Beleid, 20, 58 - 114

¹⁹⁷ Pulinx, R., Schrooten, M., & Emmers, E. (2021). Diversiteit in het hoger onderwijs: van theoretisch kader naar praktijkgerichte verandering. Brussel: ASP.

Cincinnati, S. (2020). Navigating the road to study success: The importance of study choices after first-year failure in the Flemish open access higher education system. Brussel: VUB.
Vlaamse Interuniversitaire Raad (2022). Achtergrondkenmerken van studenten aan de Vlaamse universiteiten. Gegevens over het academiejaar 2021-2022. Brussel: VLIR.

¹⁹⁸ Van Hees, V., Stokx, R., & Willems, K. (2024). Leidraad inclusieve maatregelen van beleid naar praktijk. Gent: SIHO.

¹⁹⁹ Van Hees, V., Stokx, R., & Willems, K. (2024). Leidraad inclusieve maatregelen van beleid naar praktijk. Gent: SIHO.

²⁰⁰ Spinoy, M. & Willems, K. (2019). Het M-decreet. “M” voor méér of minder buitengewoon onderwijs? Het VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap: implicaties voor het onderwijsbeleid inzake leerlingen met specifieke leerbehoefte, Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -Beleid, 20, 58 - 114

²⁰¹ Van Hees, V., Stokx, R., & Willems, K. (2024). Leidraad inclusieve maatregelen van beleid naar praktijk. Gent: SIHO.

D’Espallier, A. (2015). Universiteit en functiebeperking een toekomstperspectief Verkennend rapport met aanbevelingen voor het beleid met

betrekking tot redelijke aanpassingen en inclusie in het hoger onderwijs. Leuven: KU Leuven.

²⁰² Van Hees, V., Stokx, R., & Willems, K. (2024). Leidraad inclusieve maatregelen van beleid naar praktijk. Gent: SIHO.

²⁰³ Spinoy, M. & Willems, K. (2019). Het M-decreet. “M” voor méér of minder buitengewoon onderwijs? Het VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap: implicaties voor het onderwijsbeleid inzake leerlingen met specifieke leerbehoefte, Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -Beleid, 20, 58 - 114

²⁰⁴ Spinoy, M. & Willems, K. (2019). Het M-decreet. “M” voor méér of minder buitengewoon onderwijs? Het VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap: implicaties voor het onderwijsbeleid inzake leerlingen met specifieke leerbehoefte, Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -Beleid, 20, 58 - 114

²⁰⁵ Spinoy, M. & Willems, K. (2019). Het M-decreet. “M” voor méér of minder buitengewoon onderwijs? Het VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap: implicaties voor het onderwijsbeleid inzake leerlingen met specifieke leerbehoefte, Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -Beleid, 20, 58 - 114

²⁰⁶ Nicolaidis, C. (2012). What can physicians learn from the neurodiversity movement? Virtual Mentor 14, 503–510.
doi: 10.1001/virtualmentor.2012.14.6.oped1-1206
Leadbitter, K., Buckle, K., Ellis, C., and Dekker, M. (2021). Autism self-advocacy and the neurodiversity movement: implications for autism early intervention research and practice. Frontiers in Psychology. 12:635690.

²⁰⁷ A D’ESPALLIER, “Noot bij MDAC t. België: nog steeds hetzelfde liedje in (inclusief?) onderwijs”, 318. Vgl. General Comment nr. 2, randnr. 16; General Comment nr. 4, randnr. 29

²⁰⁸ Ogundokun, K. (2020). Academic Accommodations for Special Education Students: A Systematic Review. American Journal of Educational Research, 8(8), 524–530.

²⁰⁹ A. D’ESPALLIER, “Noot bij MDAC t. België: nog steeds hetzelfde liedje in (inclusief?) onderwijs”, 318. Vgl. General Comment nr. 2, randnr. 16; General Comment nr. 4, randnr. 29
Spinoy, M. & Willems, K. (2019). Het M-decreet. “M” voor méér of minder buitengewoon onderwijs? Het VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap: implicaties voor het onderwijsbeleid inzake leerlingen met specifieke leerbehoefte, Tijdschrift voor Onderwijsrecht en -Beleid, 20, 58 - 114

²¹⁰ Art. 1 IVRPH: “Personen met een handicap omvat personen met langdurige fysieke, mentale, verstandelijke of zintuiglijke beperkingen die hen in wisselwerking met diverse drempels kunnen beletten volledig, daadwerkelijk en op voet van gelijkheid met anderen te participeren in de samenleving.”

²¹¹ Art. II.276. §3 Codex Hoger Onderwijs

²¹² D’Espallier A., (2015). Universiteit en functiebeperking een toekomstperspectief. Verkennend rapport met aanbevelingen voor het beleid met betrekking tot redelijke aanpassingen en inclusie in het hoger onderwijs. Leuven: KU Leuven

²¹³ V. DELLA FINA, “Article 24 [Education]” in V. DELLA FINA, R. CERA en G. PALMISANO (eds.), The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 462.

²¹⁴ V. DELLA FINA, “Article 24 [Education]” in V. DELLA FINA, R. CERA en G. PALMISANO (eds.), The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities, 462.

Onafhankelijke commissie inclusief onderwijs (2024). Evolutie naar scholen voor iedereen. Advies van de onafhankelijke Commissie Inclusief Onderwijs. Brussel: in opdracht van Minister van Onderwijs.

- ²¹⁵ Cathelyn, F. (2025). Richtlijn Diagnostiek Autisme. Brussel: Kwaliteitscentrum Diagnostiek (2025).
- ²¹⁶ Vanaken, G.J. (2025). Van stoornis naar neurotype? Op weg naar een neurodiversiteitsperspectief op het diagnostisch label autisme. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Volume 4.
- ²¹⁷ Vanaken, G-J. (2025). Van stoornis naar neurotype? Op weg naar een neurodiversiteitsperspectief op het diagnostisch label autisme. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Volume 4
- ²¹⁸ Davies, J. et al. (2024). Autistic identity: A systematic review of quantitative research. Autism Research 17, 874–897.
- Vanaken, G-J. (2025). Van stoornis naar neurotype? Op weg naar een neurodiversiteitsperspectief op het diagnostisch label autisme. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Volume 4
- ²¹⁹ Vanaken, G-J. (2025). Van stoornis naar neurotype? Op weg naar een neurodiversiteitsperspectief op het diagnostisch label autisme. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Volume 4
- ²²⁰ Vanaken, G-J. (2025). Van stoornis naar neurotype? Op weg naar een neurodiversiteitsperspectief op het diagnostisch label autisme. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Volume 4
- ²²¹ Vanaken, G-J. (2025). Van stoornis naar neurotype? Op weg naar een neurodiversiteitsperspectief op het diagnostisch label autisme. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Volume 4
- Cathelyn, F. (2025). Richtlijn Diagnostiek Autisme. Brussel: Kwaliteitscentrum Diagnostiek.
- ²²² Cathelyn, F. (2025). Richtlijn Diagnostiek Autisme. Brussel: Kwaliteitscentrum Diagnostiek.
- ²²³ Vanaken, G-J. (2025). Van stoornis naar neurotype? Op weg naar een neurodiversiteitsperspectief op het diagnostisch label autisme. Tijdschrift voor Orthopedagogiek, Volume 4
- Cathelyn, F. (2025). Richtlijn Diagnostiek Autisme. Brussel: Kwaliteitscentrum Diagnostiek.
- ²²⁴ Dwyer, P., Mineo, E., Mifsud, K., Lindholm, C., Gurba, A., & Waisman, T. C. (2023). Building neurodiversity-inclusive postsecondary campuses: Recommendations for leaders in higher education. Autism in Adulthood: Challenges and Management, 5(1), 1–14. <https://doi.org/10.1089/aut.2021.0042>
- ²²⁵ KU Leuven (2023). Handvatten lesopnames in de opleiding. Leuven: KU Leuven.
- ²²⁶ Dwyer, P., Mineo, E., Mifsud, K., Lindholm, C., Gurba, A., & Waisman, T. C. (2023). Building neurodiversity-inclusive postsecondary campuses: Recommendations for leaders in higher education. Autism in Adulthood: Challenges and Management, 5(1), 1–14. <https://doi.org/10.1089/aut.2021.0042>
- ²²⁷ Dwyer, P., Mineo, E., Mifsud, K., Lindholm, C., Gurba, A., & Waisman, T. C. (2023). Building neurodiversity-inclusive postsecondary campuses: Recommendations for leaders in higher education. Autism in Adulthood: Challenges and Management, 5(1), 1–14. <https://doi.org/10.1089/aut.2021.0042>
- ²²⁸ Creating Safe Social Spaces for Neurodivergent Individuals How to Create a Neuroinclusive Quiet Room for Students Dwyer, P., Mineo, E., Mifsud, K., Lindholm, C., Gurba, A., & Waisman, T. C. (2023). Building neurodiversity-inclusive postsecondary campuses: Recommendations for leaders in higher education. Autism in Adulthood: Challenges and Management, 5(1), 1–14. <https://doi.org/10.1089/aut.2021.0042>
- ²²⁹ Coyle, A., O'Hare, L., & Ramey, D. (2025). Synapse: A co-designed neurodivergent peer support programme for higher education settings. Autism, 29(7), 1711–1726
- Locke, J., Anthony, O., Myrvold, R. J., & Closson, J.F. (2024). Supporting Autistic College Students: Examining the Mentoring, Organization and Social Support for Autism Inclusion on Campus (MOSSAIC) Program. Journal of autism and

developmental disorders, 54(6), 2094-2107.

Ames, M. E., McMorris, C. A., Alli, L. N., & Bebkco, J. M. (2016). Overview and evaluation of a mentorship program for university students with ASD. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 31, 27-36.

Gillespie-Lynch, K., Bublitz, D., Donachie, A., Wong, V., Brooks, P. J., & D'Onofrio, J. (2017). For a long time our voices have been hushed": Using student perspectives to develop supports for neurodiverse college students. *Frontiers in Psychology*, 8, 544.

Lucas, R., & James, A. I. (2018). An evaluation of specialist mentoring for university students with autism spectrum disorders and mental health conditions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 694-707.

Ness, B. M. (2013). Supporting self-regulated learning for college students with Asperger syndrome: Exploring the "Strategies for College Learning" model. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 21, 356-377.

Roberts, N., & Birmingham, E. (2017). Mentoring university students with ASD: A mentee-centered approach. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 47, 1038-1050.

Schindler, V., Cajiga, A., Aaronson, R., & Salas, L. (2015). The experience of transition to college for students diagnosed with Asperger's disorder. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 3, 2.

²³⁰ Coyle, A., O'Hare, L., & Ramey, D. (2025). Synapse: A co-designed neurodivergent peer support programme for higher education settings. *Autism*, 29(7), 1711-1726

Crompton, C.J., Hallett, S., McAuliffe, C., Stanfield, A.C., Fletcher-Watson, S. (2022). "A Group of Fellow Travellers Who Understand": Interviews With Autistic People About Post-diagnostic Peer Support in Adulthood. *Frontiers of Psychology*, 7(13), 831628. doi: 10.3389/fpsyg.2022.831628

Crompton, C.J., Hallett, S., Axbey, H., McAuliffe, C., & Cebula, K. (2023). 'Someone like-minded in a big place': Autistic young adults' attitudes towards autistic peer support in mainstream

education. *Autism*, 27(1), 76-91.

doi: 10.1177/13623613221081189.

²³¹ Coyle, A., O'Hare, L., & Ramey, D. (2025). Synapse: A co-designed neurodivergent peer support programme for higher education settings. *Autism*, 29(7), 1711-1726

Dwyer, P., Mineo, E., Mifsud, K., Lindholm, C., Gurba, A., & Waisman, T. C. (2023). Building neurodiversity-inclusive postsecondary campuses: Recommendations for leaders in higher education. *Autism in Adulthood: Challenges and Management*, 5(1), 1-14. <https://doi.org/10.1089/aut.2021.0042>

²³² Vanaken, G.-J. (2024). Neurodiversiteit: een nieuwe blik op autisme en autismehulpverlening. *Signaal*, 1, 1-14.

²³³ McCarthy, C. (2024). Designing with neurodiversity in mind supports overall student success. *Student affairs today*, 27(7), 1-5

Narenthiran, O. P., Torero, J., & Woodrow, M. (2022). Inclusive design of workspaces: Mixed methods approach to understanding users. *Sustainability*, 14(6), 3337.

²³⁴ Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. *Higher Education*, <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>

Fossey, E., Chaffey, L., Venville, A., Ennals, P., Douglas, J., & Bigby, C. (2017). Navigating the complexity of disability support in tertiary education: Perspectives of students and disability service staff. *International Journal of Inclusive Education*, 21(8), 822-832.

Mamboleo, G., Dong, S., Anderson, S., & Molder, A. (2020). Accommodation experience: Challenges and facilitators of requesting and implementing accommodations among college students with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 53(1), 43-54.

- ²³⁵ Lieve-soens, M., & Vanoppen, J. (2025). Op weg naar inclusie? Het ondersteuningsaanbod onder de loep. Uitdagingen, ervaringen en aanbevelingen van neurodivergente studenten. KU Leuven: masterproef.
- ²³⁶ Lieve-soens, M., & Vanoppen, J. (2025). Op weg naar inclusie? Het ondersteuningsaanbod onder de loep. Uitdagingen, ervaringen en aanbevelingen van neurodivergente studenten. KU Leuven: masterproef.
- ²³⁷ Bartz, J. (2020). All inclusive?! Empirical insights into individual experiences of students with disabilities and mental disorders at German universities and implications for inclusive higher education. *Education Sciences*, 10(9), 1-25.
- ²³⁸ Lieve-soens, M., & Vanoppen, J. (2025). Op weg naar inclusie? Het ondersteuningsaanbod onder de loep. Uitdagingen, ervaringen en aanbevelingen van neurodivergente studenten aan de Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen. KU Leuven: masterproef.
- Mamboleo, G., Dong, S., Anderson, S., & Molder, A. (2020). Accommodation experience: Challenges and facilitators of requesting and implementing accommodations among college students with disabilities. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 53(1), 43-54.
- ²³⁹ Woods, S. E. O., Brook, A., & Angoff, L. (2025). Principles of Neurodiversity-Affirming Collaborative Assessment. *Neurodiversity*, 3. <https://doi.org/10.1177/27546330251342069>
- Dwyer, P., Mineo, E., Mifsud, K., Lindholm, C., Gurba, A., & Waisman, T. C. (2023). Building neurodiversity-inclusive postsecondary campuses: Recommendations for leaders in higher education. *Autism in Adulthood: Challenges and Management*, 5(1), 1-14 <https://doi.org/10.1089/aut.2021.0042>
- ²⁴⁰ Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education: an ecological systems theory perspective. *Higher Education*, <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>
- Bakker, T., Krabbendam, L., Bhulai, S., Meeter, M., & Begeer, S. (2023). Study progression and degree completion of autistic students in higher education: A longitudinal study. *Higher Education*, 85(1), 1-26.
- Butcher, L., & Lane, S. (2024). Neurodivergent (Autism and ADHD) student experiences of access and inclusion in higher education an ecological systems theory perspective. *Higher Education*, <https://doi.org/10.1007/s10734-024-01319-6>
- Advokat, C., S. M. Lane, and C. Luo. 2011. "College Students with and without ADHD: Comparison of Self-Report of Medication Usage, Study Habits, and Academic Achievement." *Journal of Attention Disorders*, 15(8), 656-666
- ²⁴¹ Mason, D., Ingham, B., Urbanowicz, A. (2019) A systematic review of what barriers and facilitators prevent and enable physical healthcare services access for autistic adults. *Journal of Autism Developmental Disorders*, 49(8), 3387-3400.
- Walsh, C., Lydon, S., O'Dowd, E., O'Connor, P. (2020). Barriers to healthcare for persons with autism: a systematic review of the literature and development of a taxonomy. *Developmental Neurorehabilitation*, 23(7), 413-430.
- ²⁴² Doherty, M., Haydon, C., & Davidson, I.A. (2021). Recognising autism in healthcare. *Brain Journal Hospital Medicine*, 82(12), 1-7.
- ²⁴³ Hirvikoski, T., Mittendorfer-Rutz, E., Boman, M. (2016). Premature mortality in autism spectrum disorder. *Brain Journal Psychiatry*, 208(3), 232-238.
- ²⁴⁴ Silvester, S.-J. E., & Rankine, R. (2024). Neurodiversity-affirming school counselling: supporting neurodivergent student wellbeing with person-centred therapy. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 34(3), 266-284
- Kroll, E., Lederman, M., Kohlmeier, J., Kumar, K.,

Ballard, J., Zant, I., & Fenkel, C. (2024). The positive impact of identity-affirming mental health treatment for neurodivergent individuals. *Frontiers Psychology*, 15;15:1403129.

²⁴⁵ Silvester, S.-J. E., & Rankine, R. (2024). Neurodiversity-affirming school counselling: supporting neurodivergent student wellbeing with person-centred therapy. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 34(3), 266-284
Dallman, A., Williams, K., & Villa, L. (2022). Neurodiversity-affirming practices are a moral imperative for occupational therapy. *The Open Journal of Occupational Therapy*, 10(2), 1-9.

²⁴⁶ Lerner, M.D., Gurba, A.N., & Gassner, D.L. (2023). A framework for neurodiversity-affirming interventions for autistic individuals. *Journal Consult Clinical Psychology*, 91(9), 503-504.

²⁴⁷ Devenish, B.D., Mantilla, A., Bowe, S.J., Grundy, E.A.C., & Rinehart, N.J. (2022). Can common strengths be identified in autistic young people? A systematic review and meta-analysis. *Research in Autism Spectrum*, 98, 102025

²⁴⁸ Kroll, E., Lederman, M., Kohlmeier, J., Kumar, K., Ballard, J., Zant, I., & Fenkel, C. (2024). The positive impact of identity-affirming mental health treatment for neurodivergent individuals. *Frontier Psychology*, 15, 15:1403129.

²⁴⁹ Doherty, M., McCowan, S., & Shaw, S.C. (2023). Autistic SPACE: a novel framework for meeting the needs of autistic people in healthcare settings. *Brain Journal Hospital Medicine*, 84(4):1-9.

²⁵⁰ Doherty, M., McCowan, S., & Shaw, S.C. (2023). Autistic SPACE: a novel framework for meeting the needs of autistic people in healthcare settings. *Brain Journal Hospital Medicine*, 84(4):1-9.

²⁵¹ Goddefroy, C. & Goldenberg, F. (2025). Studeren met een Functiebeperking Bekeken Vanuit een Neurodiversiteitslens: Kennis, Vaardigheden, Attitudes en Aanbevelingen van Docenten. KU Leuven: masterproef.

²⁵² Waisman, T., Williams, Z. J., Cage, E., Santhanam, S. P., Magiati, I., Dwyer, P., Stockwell, K. M., Kofner, B., Brown, H., Davidson, D., Herrell, J., Shore, S. M., Caudel, D., Gurbuz, E., & Gillespie-Lynch, K. (2022). Learning from the experts: Evaluating a participatory autism and universal design training for university

²⁵³ Van Hees, V., Stokx, R., & Willems, K. (2024). Leidraad inclusieve maatregelen van beleid naar praktijk. Gent: SIHO.

²⁵⁴ Van Hees, V., Stokx, R., & Willems, K. (2024). Leidraad inclusieve maatregelen van beleid naar praktijk. Gent: SIHO.

