



Proef ingediend met het oog op het behalen
van de graad van Master in de Agogische Wetenschappen

HOE ERVAREN STUDENTEN MET EEN FUNCTIEBEPERKING DE ONDERSTEUNING IN HET HOGER ONDERWIJS?

een kwalitatieve studie aan de VUB

EWOUDE MIDDELEIR
2019-2020

WETENSCHAPSWINKEL

In samenwerking met VUB-
StudieBegeleidingsCentrum
(SBC)

Promotor: dr. Wendelien Vantieghem
Psychologie en Educatiewetenschappen



VRIJE
UNIVERSITEIT
BRUSSEL



Proef ingediend met het oog op het behalen van de graad van Master in de
Agogische Wetenschappen

HOE ERVAREN STUDENTEN MET EEN FUNCTIEBEPERKING DE ONDERSTEUNING IN HET HOGER ONDERWIJS

Een kwalitatieve studie aan de VUB

EWOUDE MIDDELEIR

2019-2020

Aantal woorden: 14 872

Promotor: dr. Wendelien Vantieghem
Psychologie & Educatiewetenschappen

Student: Middeleir Ewoud
Rolnummer: 0557279
Opleiding: Master of science in Agogische Wetenschappen
Academiejaar: 2019-2020

Masterproef
Titel: Hoe ervaren studenten met een functiebeperking de ondersteuning in het hoger onderwijs?
Promotor: prof. dr. Wendelien Vantieghem

De masterproef waarvoor de student een examencijfer van 14/20 of meer behaalt, en waaromtrent geen 'non disclosure agreement' (NDA of geheimhoudingsovereenkomst) werd opgesteld, kan kosteloos worden opgenomen in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek mits expliciete toestemming van de student.

De student kiest in het kader van de mogelijkheid tot kosteloze terbeschikkingstelling van zijn/haar masterproef volgende optie:

- OPEN ACCESS: wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef
- ENKEL VANOP DE CAMPUS: enkel toegang tot de full tekst van de masterproef vanop het VUB-netwerk
- EMBARGO WAARNA OPEN ACCESS VOLGT: pas wereldwijde toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- EMBARGO WAARNA ENKEL TOEGANG VANOP DE CAMPUS VOLGT: enkel vanop de campus toegang tot de full tekst van de masterproef na een opgegeven datum, met name ...
- FULL TEKST NOOIT TOEGANKELIJK: geen toegang tot de full tekst van de masterproef
- GEEN TOESTEMMING voor terbeschikkingstelling

De promotor bevestigt de kennisname van het voornemen van de student tot terbeschikkingstelling van de masterproef in de vubis-catalogus van de centrale universiteitsbibliotheek.

Datum: 18/05/2020

Handtekening promotor:



Dit document wordt opgenomen in de masterproef. De student die het formulier niet voegt aan de masterproef en/of geen keuze heeft aangeduid en/of het formulier niet ondertekend heeft en/of geen kennisgeving aan de promotor heeft gedaan, wordt geacht geen toestemming tot openbaarmaking te verlenen; in dat geval zal de masterproef enkel worden gearhiveerd, maar is deze niet publiek toegankelijk.

Opgesteld te Gent op 18/05/2020.

Handtekening student



DISCLAIMER MASTERPROEF – COVID-19 ACADEMIEJAAR 2019-2020

Deze masterproef is (ten dele) tot stand gekomen in de periode dat het hoger onderwijs onderhevig was aan een lockdown en beschermende maatregelen ter voorkoming van de verspreiding van het COVID-19 virus. Het proces van opmaak, de verzameling van gegevens, de onderzoeksmethode en/of andere wetenschappelijke werkzaamheden die ermee gepaard gaan, zijn niet altijd op gebruikelijke wijze kunnen verlopen. De lezer dient met deze context rekening te houden bij het lezen van deze masterproef, en eventueel ook indien sommige conclusies zouden worden overgenomen.

SAMENVATTING MASTERPROEF

Naam en voornaam: De Middeleir Ewoud

Rolnr.: 0557279

KLIN
AO
ONKU
AGOG

Titel van de Masterproef: Hoe ervaren studenten met een functiebeperking de ondersteuning in het hoger onderwijs?

Promotor: prof. Dr. Wendelien Vantieghem

Samenvatting: (300 woorden)

Dit thesisonderzoek, uitgevoerd tussen augustus 2019 en juni 2020, onderzoekt hoe studenten met een functiebeperking studeren in het hoger onderwijs ervaren. Op basis van internationale literatuur en gegevens over de Vrije Universiteit Brussel (VUB) werden hypothesen geformuleerd. Concreet wordt bekeken welke drempels en/of succesfactoren m.b.t. studeren met een functiebeperking relevant zijn voor de VUB-context en of deze studie bijkomende factoren kan identificeren. Daartoe werd een thematische analyse gemaakt van individuele semigestructureerde interviews met VUB-studenten met een functiebeperking (n=15).

De resultaten bevestigen verschillende hypothesen: (1) *onduidelijke of onvoldoende regelgeving* en (2) *onbekendheid* rond de regels, ondersteuningsvoorzieningen en beperkingen (zowel het bestaan ervan als de inhoud) vormen relevante barrières bij lesgevend personeel en studenten; (3) *attitudes* spelen een grote rol bij ondersteuning; ;(4) de *Universal Design For Learning*-methode (UDL) is niet vaak bewust ervaren door de respondenten. Verder bevestigt dit onderzoek net als het onderzoek van Griful-Freixenet et al. (2017) dat UDL voor- en nadelen heeft.

De hypothese (5) rond toegankelijkheidsbarrières wordt deels bevestigd. De *digitale leeromgeving* heeft amper toegankelijkheidsbarrières wat in lijn is met de hypothese, maar de *fysieke omgeving* en de *leerstof* bevatten wel toegankelijkheidsbarrières. Dit is tegengesteld aan wat de hypothese suggereert. Hoewel het niet in de hypothesen geformuleerd was, werd exploratief duidelijk dat *communicatie* een barrière vormt.

Een aanbeveling voor toekomstige studies is onderzoeken hoe de barrières en succesfactoren in verband staan met elkaar. Ook het onderwijzend personeel, studenten zonder functiebeperking en het studiebegeleidingscentrum verdienen aandacht bij verder onderzoek. Op basis van de resultaten kunnen enkele praktische aanbeveling geformuleerd worden. Ten eerste het bekijken van de communicatiestructuur en inspelen op herhalende problemen. Ten tweede verminderen van onbekendheid. Ten derde kritisch nadenken vooraleer UDL te implementeren. Ten vierde een systematische aanvraagprocedure hanteren. Tenslotte werd er geadviseerd om in te zetten op het behouden, versterken en ontwikkelen van positieve attitudes.

DANKWOORD

Deze thesis is -zoals wel meerdere thesissen- het resultaat van een lang en moeizaam proces. Mijn leerstoornissen hebben dat proces niet makkelijker gemaakt. Er zijn verschillende mensen die enorm hebben bijgedragen aan deze thesis en bij deze wil ik hen nogmaals bedanken.

Eerst en vooral gaat mijn dank uit naar mijn promotor dr. Wendelien Vantieghem. Veel dank voor je begeleiding, heldere feedback en om mijn rots in de branding te zijn tijdens dit hele proces.

Bedankt aan alle respondenten, die tijd vrij maakten om dit onderzoek verder te helpen. Ik wil ook graag mijn vrienden en familie bedanken waarbij ik terecht kon voor advies en ontspanning. Ze zijn te talrijk om hier op te sommen maar degene waarover het gaat zijn zich hier ongetwijfeld van bewust.

Verder wil ik graag mijn zussen bedanken: Saar, Lieze en Mare die me elk op een andere manier hielpen al was dit door na te lezen, kritische opmerkingen te geven, mijn gezaag aan te horen of door flauwe mopjes te vertellen. Bedankt.

Zoals altijd: bedankt ouders, voor alles.

En ook u bedankt, beste lezer, voor uw tijd en interesse.

Ewoud De Middeleir

Een trotse doch kritische Agoog

INHOUDSTABEL

Deel 1 inleiding

1	Probleemstelling	9
2	Literatuurstudie	10
2.1.	Theoretische kaders.....	11
2.2.	Knelpunten	13
2.3.	Succesfactoren.....	15
2.4.	Beleid VUB.....	17
2.5.	Conclusie.....	20
3	Onderzoeksvragen	20
	Hoofdonderzoeksvraag	20
	Deelonderzoeksvragen.....	20
	Hypothesen	21

Deel 2 methodologie

1	Algemene onderzoeksopzet.....	22
2	Respondenten	22
3	Materiaal	24
4	Analyseprocedure	24

Deel 3 resultaten

1	Aanvraagprocedure.....	25
2	Maatregelen	26
2.1.	Vaak aangevraagde maatregelen.....	26
2.2.	Weinig aangevraagde maatregelen	28
3	Toegankelijkheid.....	29
3.1.	Leerstof.....	29
3.2.	Digitale en fysieke omgeving	30
4	Attitudes studenten.....	31
5	Docenten	31
5.1.	Attitudes	31
5.2.	Begeleiding.....	32
6	Studiebegeleidingscentrum	33
6.1.	Attitudes	33
6.2.	Toegankelijkheid	33
6.3.	Begeleiding.....	34
7	Blinde vlekken	35
8	UDL.....	35

Deel 4 Discussie en conclusie

1	Bespreking.....	37
	Hypothese 1 regelgeving.....	37
	Hypothese 2 toegankelijkheidsbarrières	37
	Hypothese 3 onbekendheid	38
	Hypothese 4 attitudinale barrières.....	39
	Hypothese 5 UDL	40
	Exploratieve bevindingen	41
2	Beperkingen onderzoek	42
3	Aanbevelingen toekomstig onderzoek.....	43
4	Praktische en beleidsaanbevelingen.....	44
	4.1. Systematische aanvraagprocedure.....	44
	4.2. Communicatie.....	44
	4.3. Onbekendheid verminderen	45
	4.4. Theoretische kaders i.v.m. onderwijsinnovatie	45
	4.5. Attitudes	46
5	Conclusie	47

Bibliografie

Bijlagen

A)	Beschrijving respondenten	54
B)	Mail naar respondenten	56
C)	Geïnformeerde toestemming	57
D)	Interviewleidraad.....	59
E)	Transcript	64
F)	Labellijst	83
G)	Aanvraag van maatregelen	84
H)	Aangevraagde maatregelen	85
I)	Voor- en nadelen maatregelen	87

DEEL 1 INLEIDING

1 Probleemstelling

Onderwijs werd voor het eerst gedefinieerd als een recht in artikel 26 van de Universele Verklaring voor Rechten van de Mens in 1948 (The United Nations, 1948). Dat recht werd gespecificeerd voor mensen met een handicap in het Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap (2006). De ratificatie van datzelfde verdrag zorgt ervoor dat inclusief hoger onderwijs afdwingbaar is in België (Lord & Stein, 2018; Vandelanotte, 2014).

Inclusief onderwijs is kwalitatief onderwijs waar iedereen samen kan leren in dezelfde klasomgeving onafhankelijk van hun vaardigheden, situatie, beperking, afkomst, thuistaal en dergelijke. Het gaat om een onderwijssysteem dat alle leerlingen ondersteunt om de best mogelijke resultaten te behalen en volledig te laten participeren; Een onderwijssysteem dat zich aanpast aan iedereen zijn individuele noden en voldoet aan iedereen zijn individuele behoeften (Committee on the Rights of Persons with Disabilities, 2016; Unia, 2019). Deze korte beschrijving geeft een ruw beeld wat inclusief onderwijs is maar is zeker niet alles omvattend. Zo komen verschillende elementen en bepaald gedachtegoed hierin niet aan bod¹.

Om inclusief onderwijs te realiseren bestaan er verschillende aanpakken en theoretische kaders. Het Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap, spreekt van 'redelijke aanpassingen'. Dat houdt in dat er wijzigingen en/of aanpassingen gemaakt worden die nodig zijn om personen met een handicap hun toegang tot en gebruik van onderwijs mogelijk te maken (Vandelanotte, 2014). Zo kan een student met dyslexie bijvoorbeeld meer tijd krijgen om een examen in te vullen aangezien die meer tijd nodig heeft om bijvoorbeeld de opgaves te lezen.

Hoewel er geen zicht is op het exacte aantal studenten met een functiebeperking, suggereren verschillende bronnen wel een toename van studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs (Cnockaert et al., 2010). Elke hogere onderwijsinstelling heeft cijfers maar die worden niet gecentraliseerd (Crevits, 2017). Zo steeg het aantal studenten met een erkende functiebeperking aan de KU Leuven in het academiejaar 2017-2018 met 9% tegenover het vorige academiejaar (Lambrecht et al., 2018). Aan de VUB steeg dat aantal met 7,25% sinds het vorig academiejaar, 2018-2019². Op lange termijn is die stijging zichtbaar. In het academiejaar 2014-2015 waren er aan de VUB slechts 208 studenten met een erkende functiebeperking, nu zijn dat er 636 (De Caluwé, 2020).

¹ Het gedachtegoed en de kernideeën achter inclusief onderwijs komen in punt 2 Literatuurstudie aan bod.

² In absolute cijfers is dit van 593 in 2018-2019 naar 636 in 2019-2020. Dit cijfer is het voorlopige cijfer, verzameld op 14/01/2020 (De Caluwé, 2020).

Toch blijkt uit de inclusiespiegel dat personen met een beperking minder vaak hooggeschoold zijn. In 2014 hadden 4 op 10 mensen zonder een beperking een diploma hoger onderwijs, terwijl dat bij mensen met een beperking maar 2 op 10 was (Ruts, 2017). Uit de literatuur blijkt dat er in het hoger onderwijs verschillende barrières zijn voor studenten met een functiebeperking. Zo blijkt uit een exploratieve studie in drie Vlaamse onderwijsinstellingen van Cnockaert et al (2010) dat er onder andere negatieve attitudes zijn bij zowel lesgevers, stagebegeleiders en medestudenten. In een onderzoek van Strnadová, Hájková & Květoňová (2015) in vier universiteiten in de Tsjechische Republiek vonden ze attitude-gerelateerde en andere barrières zoals leerstof in ontoegankelijke formaten. Deze en andere barrières zijn een relevant obstakel om inclusief hoger onderwijs te realiseren (Costea-Barlutiu & Rusu, 2015).

Het doel van dit onderzoek is om de ervaringen van studenten met een functiebeperking omtrent hun ondersteuningsmaatregelen in het hoger onderwijs in beeld te brengen. Daaruit kunnen de succesfactoren en barrières van de bestaande ondersteuningsmaatregelen bloot gelegd worden. Er wordt nagegaan of de barrières en succesfactoren die in de internationale literatuur naar voren komen relevant zijn en/of uitgebreid moeten worden voor de Belgische context. Waar voorgaande studies voornamelijk focusten op een specifieke beperking (Agarwal et al., 2015), een specifiek theoretisch kader zoals the capabilities approach (Mutanga & Walker, 2017) of het universal design for learning-model³ (Griful-Freixenet et al., 2017) zal dit onderzoek een brede visie hanteren als vertrekpunt. Dit onderzoek vertrekt dus niet vanuit één specifiek kader of één specifieke beperking om te voorkomen dat barrières of succesfactoren over het hoofd worden gezien. Dat gebeurt aan de hand van een onderzoek waarin één universiteit in detail onderzocht wordt, namelijk de Vrije Universiteit Brussel (VUB).

2 Literatuurstudie

Onderwijs is een recht (The United Nations, 1948). Bij het uitoefenen van dit recht moeten redelijke aanpassingen toegekend worden naarmate de behoefte van de student in kwestie (Lord & Stein, 2018 ; Vandelanotte, 2014). Een redelijke aanpassing wordt in het Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap (2006, artikel 2 *pg 50172*) gedefinieerd als: "[...] noodzakelijke en passende wijzigingen, en aanpassingen die geen disproportionele of onevenredige, of onnodige last opleggen, indien zij in een specifiek geval nodig zijn om te waarborgen dat personen met een handicap alle mensenrechten en fundamentele vrijheden op voet van gelijkheid met anderen kunnen genieten of uitoefenen". Redelijke aanpassingen waarborgen dat mensen met een beperking op voet van gelijkheid kunnen deelnemen aan het onderwijs. Ze compenseren als het ware voor de nadelen die de studenten met een beperking ondervinden in een onaangepaste (school)omgeving (Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap, 2006). Aan de hand van die aanpassingen wordt er dus gestreefd naar inclusief onderwijs.

³ Het universal design for learning (UDL) wordt in 2.1.2. besproken.

In de voorgaande alinea werd besproken hoe inclusief onderwijs de dag van vandaag vorm krijgt. Door de tijd heen heeft het gedachtegoed rond inclusief onderwijs een grote evolutie doorgemaakt. Opertti et al (2014) beschreven die evolutie aan de hand van vier basisideeën. Die vier perspectieven zijn allemaal nog steeds deels aanwezig in de maatschappij. Binnen het eerste basisidee wordt inclusief onderwijs gezien als een mensenrecht, zoals gearticuleerd in *de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens* en *het Kinderrechtenverdrag* (The United Nations, 1948; The United Nations, 1989). Het tweede basisidee ontwikkelde zich daarna. Daarin wordt voornamelijk gekeken naar de specifieke noden van kinderen met een beperking. Dat concept kwam er door de invloed van onder andere het *Salamanca Statement* en het *VN-Verdrag voor mensen met een handicap*. Volgens het derde basisidee moet er gekeken worden naar alle groepen die het moeilijk hebben, de zogenaamde gemarginaliseerde groepen, zoals beschreven in het *World Education Forum in Dakar*. Dat omvat onder andere kinderen met een migratie-achtergrond of kinderen die in kansarmoede leven.

Het vierde basisidee evolueerde nog verder. Er moet gekeken worden naar elke student. Elke student heeft specifieke noden en sterktes. Op basis van dat concept worden er geen kleine ad-hoc-aanpassingen gemaakt aan het onderwijssysteem. Het onderwijssysteem moet hervormd worden zodat er kwaliteitsvol onderwijs is voor iedereen, waarbij de eigenheid van elke student gerespecteerd wordt en er gelijke kansen zijn voor iedereen. Die ideeën komen duidelijk naar voor in de *UNESCO GuideLines for Inclusion for All*. Inclusief onderwijs hangt in deze context samen met een bepaalde attitude tegenover verschillen. Het gaat om de bereidheid en de vaardigheid om diversiteit niet enkel te aanvaarden, maar ook de meerwaarde ervan in te zien en te benutten. Diversiteit slaat niet enkel op beperkingen, maar heeft ook betrekking op verschillende noden, achtergronden en dergelijke. Op basis van die attitude kunnen er barrières worden weggenomen, kan er extra ondersteuning geboden worden en kan iedereen gelijke kansen krijgen om deel te nemen aan onderwijs (Opertti e.a., 2014). Dit onderzoek vertrekt vanuit dat vierde basisidee, wat aanleunt bij het concept *inclusive education for al* (efa).

2.1. THEORETISCHE KADERS

2.1.1. Sociaal en individueel model

Er bestaan verschillende modellen om te kijken naar mensen met een beperking. Twee overheersende modellen zijn het sociaal en het individueel model (Ohajunwa, Mckenzie, & Lorenzo, 2015).

Het individueel of het medische model focust op de handicap van het individu. Alle obstakels zoals beperkte mogelijkheden van activiteiten, sociale nadelen en ongelijkheid waar het individu mee te maken heeft, worden gezien als het gevolg van die persoon zijn handicap (Hammel in Ohajunwa e.a., 2015).

Het sociaal model gaat uit van een ander standpunt. Zo verwoordt Oliver in 1996 (geciteerd in Ohajunwa et.al., 2015, pg1) *"Disability arises when a person with an impairment is excluded because of societal barriers"*. Het sociaal model maakt het onderscheid tussen een beperking en een handicap. Iemand kan een beperking hebben maar dat wordt pas een handicap door de barrières die de maatschappij creëert. Die barrières kunnen ontstaan door geen of onvoldoende rekening te houden met mensen hun beperking (Costea-Barluti & Rusu, 2015; Ohajunwa e.a., 2015). Vanuit dit model is een beperking geen individueel probleem maar een probleem van de samenleving (Bampi, Guilhem, & Alves, 2010). Een concreet voorbeeld is een trap. Vanuit het medisch model kan een persoon in een rolstoel de trap niet nemen door zijn handicap, waardoor deze persoon ook niet kan deelnemen aan de activiteiten die op een ander verdiep dan het gelijkvloers plaatsvinden. Vanuit het sociaal model wordt het gebrek aan een lift gezien als de oorzaak dat iemand met een beperking niet kan deelnemen. Vanuit die visie is het de taak van de samenleving om veranderingen te maken zodat andere verdiepingen wel toegankelijk worden, onafhankelijk van het feit of iemand al dan niet in een rolstoel zit.

2.1.2. Universal design for learning

Universal Design for Learning (UDL) werkt vanuit het principe van *universal design*. Universal design wordt gedefinieerd als *"the design of products and environments to be usable to the greatest extent possible by people of all ages and abilities"* (Follette story, Mueller, & Mace, 1998 Pg 2). Dat is een structurele proactieve aanpak die vaak minder duur is dan individuele ad-hoc-aanpassingen en levert alle gebruikers voordelen op (Burgstahler e.a., 2007). Bijvoorbeeld een helling als toegangsweg. Dat is nodig voor mensen in een rolstoel, maar andere kunnen hier ook van meegenieten, zoals mensen met een kinderwagen en een trap is niet meer nodig.

Universal Design for Learning past dit principe toe in de onderwijscontext. Het onderwijs wordt proactief ontworpen zodat het toegankelijk is voor iedereen, onafhankelijk van de student zijn vaardigheden, beperkingen, omstandigheden en dergelijke. In tegenstelling tot individuele maatregelen zou de UDL voordelig zijn voor alle studenten, inclusief de studenten die geen individuele maatregelen krijgen op basis van hun functiebeperking (Burgstahler e.a., 2007). Zo kan een hogere onderwijsinstelling bijvoorbeeld voor alle studenten voldoende tijd voorzien om een examen af te werken, in plaats van te verlangen dat studenten met een functiebeperking zelf extra tijd moeten aanvragen. Die maatregel biedt voordelen voor alle studenten en kan voorkomen dat studenten met een functiebeperking geïsoleerd worden.

Het UDL-model situeert zich duidelijk binnen het sociaal model. Beiden vertrekken vanuit het idee dat een beperking pas een handicap wordt door de barrières die de (onderwijs)context creëert. Het UDL-model geeft concrete handvaten voor de onderwijspraktijk, om die barrières proactief aan te pakken. De barrières zijn geen probleem van het individu maar een probleem van de samenleving, in het bijzonder de onderwijscontext.

UDL vertrekt vanuit drie principes. Het eerste principe is informatie op verschillende manieren aanbieden. Dat vertaalt zich bijvoorbeeld naar de leerstof digitaal ter beschikking te stellen in verschillende formaten. Het tweede principe is meerdere vormen van actie en expressie bieden. Door dit principe te hanteren kunnen studenten op variërende manieren aantonen wat ze geleerd hebben en op meerdere manieren aan de slag gaan met (les)materiaal. Zo kunnen bijvoorbeeld verschillende keuzes gegeven worden in hoe een opdracht moet voorgesteld worden. Het derde principe is meerdere manieren van betrokkenheid geven. Door de interesses aan te spreken, passende uitdagingen te geven en de motivatie te verhogen. De lesgever kan bijvoorbeeld de werkvorm klasdiscussie hanteren waardoor de studenten in dialoog gaan met elkaar, wat hun interesse vergroot (Burgstahler e.a., 2007).

2.2. KNELPUNTEN

In dit onderdeel gaan we dieper in op de verschillende barrières die beschreven worden in de literatuur. Uit de literatuurstudie kwamen verschillende barrières naar voor: onvoldoende regelgeving, bureaucratie, onvoldoende of onaangepaste hulpmiddelen, toegankelijkheidsbarrières, onbekendheid en negatieve attitudes (Lord & Stein, 2018; Mutanga & Walker, 2017; Sharma, e.a. 2013; Strnadová e.a., 2015; World Health Organization , 2011).

2.2.1. Structurele barrières

Beleid en regelgeving

Er zijn verschillende landen waar de wetgeving rond inclusief onderwijs en redelijke aanpassingen uitgebreid beschreven zijn. België is daar een voorbeeld van (Cnockaert e.a., 2010). Maar dat is niet overal het geval. In sommige landen is er een gebrek aan *goed onderbouwde en duidelijke wetgeving* (Sharma et al., 2013; World Health Organization, 2011). Zo zijn er zes lidstaten van de Europese Unie die het optionele protocol van het *Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap* nog niet geratificeerd hebben. Dat protocol zorgt er onder andere voor dat individuen de toelating hebben om een klacht in te dienen bij het CRPD⁴ comité. (European Union Agency for Fundamental Rights, 2019). Onvoldoende wet- en regelgeving kan leiden tot het nemen van ad hoc-beslissingen in plaats van structurele beslissingen (Lord & Stein, 2018). Hierop kan ingespeeld worden door gebruik te maken van UDL; door meer proactieve structurele aanpassingen te maken voor iedereen. Zo zou er minder nood zijn aan ad hoc-beslissingen (Burgstahler e.a., 2007).

⁴ CRPD= *convention on the rights of persons with disabilities.*

Een andere structurele barrière is *bureaucratie*. In een onderzoek van Strnadová et al (2015) werd beschreven dat één van de negatieve kenmerken van bureaucratie het rigoureus vasthouden aan bepaalde regels is. Een voorbeeld uit die studie is studenten verplichten om in persoon naar het loket te komen in plaats van bepaalde zaken telefonisch of via mail te behandelen. Dat veroorzaakt moeilijkheden die vermeden kunnen worden door een flexibelere aanpak. Dit kan samenhangen met de voorgaande barrière aangezien dat strikte vasthouden aan bepaalde regels andere gevolgen heeft naar gelang de regels.

Onvoldoende of onaangepaste hulpmiddelen vormen een derde structurele barrière. Het gaat dan bijvoorbeeld om een tekort aan gebarentaaltolken (Mutanga & Walker, 2017; Strnadová, Hájková, & Květoňová, 2015) of oude gebouwen zonder aangepaste infrastructuur noch het budget voor infrastructurele aanpassingen (Lau, Ho, & Yau, 2016). Deze barrière sluit nauw aan bij en is moeilijk te onderscheiden van de toegankelijkheidsbarrières die hieronder terug te vinden zijn.

Toegankelijkheid

In de literatuur zijn er verschillende barrières terug te vinden rond *toegankelijkheid* van leerstof, de digitale leeromgeving en de fysieke omgeving (Agarwal et al., 2015; Lord & Stein, 2018).

De eerste toegankelijkheidsbarrière is de *toegankelijkheid van leerstof*. Zo kunnen mensen met een visuele beperking of een auditieve problematiek moeilijkheden ondervinden om hun lesmateriaal te verkrijgen in de juiste (bestands)vorm. Er zijn bijvoorbeeld verschillende problemen rond copyright die het moeilijk maken om zaken te laten printen in braille (Lord & Stein, 2018).

De tweede toegankelijkheidsbarrière hangt samen met het gebruik van onderwijstechnologie⁵ in het hoger onderwijs (Vlor, 2014). Rond de *digitale leeromgeving* werden verschillende toegankelijkheidsdrempels beschreven in de literatuur, zoals video's zonder ondertitels, websites waarbij ondersteunende computerprogramma's zoals voorleessoftware niet werken en sites waar geen audiobeschrijving voor afbeeldingen is voorzien (Lord & Stein, 2018).

Als laatste toegankelijkheidsbarrière bleek uit verschillende studies dat de *fysieke omgeving* relevant is. Die obstakels verminderen de mogelijkheden van studenten met een (functie)beperking om deel te nemen aan de lessen en andere activiteiten (Lord & Stein, 2018). Uit de studies bleek dat niet alle gebouwen toegankelijk zijn voor mensen met een rolstoel, dat bepaalde gangen te nauw zijn om in te manoeuvreren met een rolstoel, dat de campus slechte of oneven paden heeft en dat verschillende evacuatieplannen niet aangepast zijn aan mensen met een beperking (Agarwal et al., 2015; Lau et al., 2016; Strnadová et al., 2015).

⁵ *Onderwijstechnologie is technologie die specifiek in onderwijs- en leercontexten wordt ingezet (Vlor, 2014).*

2.2.2. Interpersoonlijke barrières

Onbekendheid verwijst naar een gebrek aan kennis rond het bestaan en de inhoud van wetten, rechten, ondersteuningsvoorzieningen en beperkingen. Dat kan zowel voorkomen bij studenten met en zonder een functiebeperking, docenten⁶ en facultair personeel (Lord & Stein, 2018). Onbekendheid heeft impact op verschillende gebieden. Een studie van Cole & Cawthon (2015) toont aan dat studenten die hun beperking vertellen aan de universiteit en medestudenten over het algemeen meer ervaring hebben met ondersteuningsmaatregelen. Dat kan verwijzen naar het feit dat onbekendheid of onvoldoende informatie bezitten een barrière is om de juiste ondersteuning te vinden en te benutten. Er zijn namelijk universiteiten waar de studenten met een functiebeperking niet genoeg op de hoogte zijn van hun mogelijkheden en rechten (Sameerchand e.a., 2017).

In een kwalitatieve studie van Hanafin et al (2007) vonden respondenten –studenten met een functiebeperking- *negatieve attitudes* tegenover mensen met een beperking de grootste barrière. Ook het sociaal model ziet negatieve attitudes tegenover mensen met een beperking als een grote barrière die bovenop de beperking komt. Negatieve attitudes komen zowel voor bij studenten, docenten als ondersteunend personeel (Cnockaert e.a., 2010; Sharma e.a., 2013). Die negatieve attitudes tegenover studenten met een functiebeperking en de ondersteuning die zij krijgen, kunnen leiden tot grote gevolgen. Docenten met dergelijke attitudes tegenover studenten met een beperking hebben de neiging om lagere verwachtingen te hebben van die studenten, wat ervoor kan zorgen dat de studenten minder leerkansen krijgen (Costea-Barluti & Rusu, 2015; Jussim & Harber, 2005). Daarnaast zorgen negatieve attitudes er soms voor dat docenten geen redelijke aanpassingen voorzien. Zo weigert men om leermateriaal zoals PowerPointpresentaties op voorhand beschikbaar te stellen, om lessen op te nemen of om digitaal te communiceren met de studenten (Cole & Cawthon, 2015; Strnadová et al., 2015). Sommige studenten onthullen hun beperking niet vanwege voorgaande gevolgen, uit angst om bestempeld te worden als uitzondering en voor negatieve reacties (Cole & Cawthon, 2015; Costea-Barluti & Rusu, 2015).

2.3. SUCCESFACTOREN

In de internationale literatuur kwamen verschillende succesfactoren naar voor. We bespreken die hier beknopt omdat ze in grote mate het tegenovergestelde zijn van de barrières. Attitudes worden bijvoorbeeld gezien als een doorslaggevende factor bij academisch succes (Costea-Barluti & Rusu, 2015). Positieve attitudes dragen bij tot het durven vragen van hulp (Cole & Cawthon, 2015). Negatieve attitudes werden door respondenten –studenten met een functiebeperking- gerapporteerd als de grootste barrière (Hanafin et al., 2007).

⁶ Voor de vlotheid van de tekst spreken we in heel deze masterproef over 'docenten' in plaats van over 'assistenten, docenten, professoren en overig lesgevend personeel'.

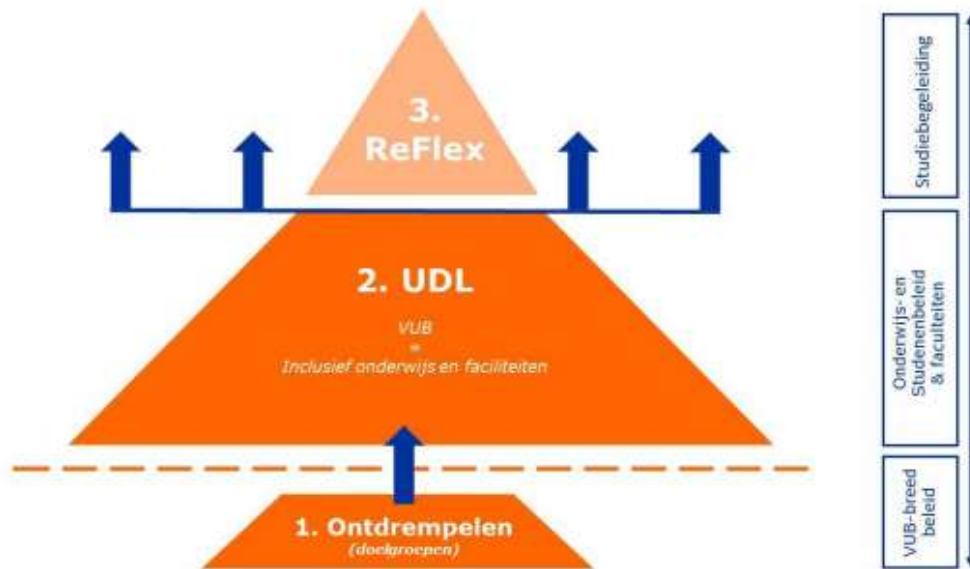
Een ander voorbeeld is de UDL-aanpak. UDL gebruikt diversiteit als uitgangspunt en vormt proactief het curriculum zodat het toegankelijk is voor iedereen, onafhankelijk van noden of beperking(en) (Burgstahler, 2007). Het wordt door verschillende studenten als positief ervaren als er systematische aanpassingen gemaakt worden die van toepassing zijn op de hele groep en niet enkel op de student met een beperking (Cnockaert e.a., 2010). Het daartegenover staande knelpunt zijn ad hoc-beslissingen en -aanpassingen waarbij één student geïsoleerd wordt (Lord & Stein, 2018).

De knelpunten en succesfactoren mogen niet gezien worden als opzichzelfstaande losse elementen. Het zijn punten op een continuüm die in verband staan met elkaar. Een voorbeeld daarvan zijn de digitale mogelijkheden. Gebruik maken van digitale technologieën wordt gezien als een opportuniteit om toegankelijkheid en inclusie te verhogen (Sameerchand et al., 2017). Men kan bijvoorbeeld lessen streamen, boeken voorlezen met voorleessoftware, leerstof in verschillende vormen aanbieden (Burgstahler e.a., 2007; Lord & Stein, 2018), de student de ruimte geven om op zijn eigen ritme te werken (Vlor, 2014). Als er (te) weinig, ontoegankelijke of onaangepaste digitale technologieën zijn, dan vormt dat een obstakel. Die elementen hangen dus samen. Door ze samen te bekijken ontstaat er inzicht waarom knelpunten, knelpunten zijn en hoe die al dan niet kunnen evolueren naar succesfactoren. Dat kan ook de nodige nuanciering bieden. Zoals in de voorgaande paragraaf al vernoemd, bieden digitale mogelijkheden de kans om de toegankelijkheid en inclusie te vergroten. Enkel een digitale aanpak hanteren garandeert echter niet dat er meer toegankelijkheid en inclusie zal zijn (Sameerchand et al., 2017).

2.4. BELEID VUB

Met het inclusiebeleid probeert de VUB de verschillen tussen mensen in de samenleving positief te benaderen. Dat doet ze door te proberen gelijke kansen voor iedereen te creëren. Een onderdeel van dat beleid is het onderwijs- en studentenbeleid. Dat bestaat uit ontdrempelen, UDL en Reflex (de Caluwé, 2019).

Visuele voorstelling van het inclusief onderwijs- en studentenbeleid aan de VUB



Figuur 1 (De Caluwé, 2019)

Met het *ontdrempelebeleid* tracht men specifieke noden en drempels van bepaalde doelgroepen in kaart te brengen en die drempels te verlagen om zo het hoger onderwijs toegankelijker te maken. De VUB probeert het *UDL-principe* te hanteren en in te zetten op onderwijs met een breed basisaanbod op maat van alle studenten. Hier willen ze de komen jaren op inzetten door vanuit het Studiebegeleidingscentrum (SBC) zelf ondersteuning te voorzien die voor iedereen toegankelijk is en door docenten aan te zetten het UDL-principe toe te passen. De derde pijler van het onderwijs- en studentenbeleid is *reflex*. Reflex staat voor redelijke flexibiliteit. Aan de hand van bepaalde maatregelen probeert men studenten met een functiebeperking gelijke kansen te bieden. Die maatregelen zijn divers en afhankelijk van de ondersteuningsnoden van de individuele student (de Caluwé, 2019). Denk bijvoorbeeld aan een student met een schrijfproblematiek die het examen mag afleggen op een computer. In bijlage H is er een overzicht te vinden met de verschillende maatregelen. Enkel reflexstudenten⁷ kunnen hier aanspraak op maken.

⁷ Reflexstudenten zijn studenten met een reflexstatuut, met andere woorden studenten die in aanmerking komen voor redelijke flexibiliteitsmaatregelen. Dat omvat o.a. werkstudenten, topsportstudenten, studenten met functiebeperking, enzovoort (SBC, z.d.).

Het SBC voorziet ook maatregelen om docenten te ondersteunen in het begeleiden van studenten met een functiebeperking. Zo zijn er bijvoorbeeld infofiches met advies en concrete tips rond studeren met een functiebeperking en biedt men praktische ondersteuning (De Caluwé, 2019).

2.4.1. Functiebeperking

De VUB definieert studenten met een functiebeperking als "*studenten met langdurige fysieke, mentale of zintuiglijke beperkingen die hen in wisselwerking met diverse drempels kunnen beletten volledig, effectief en op voet van gelijkheid met andere studenten te participeren aan het hoger onderwijs*" (VUB, 2019, pg 7). Die definitie sluit nauw aan bij de definitie die de Vlaamse onderwijsraad (VLOR) hanteert. Dat is logisch aangezien de procedure die de VUB hanteert voor het erkennen van reflexstudenten gebaseerd is op het advies van de VLOR. De VUB onderscheidt de volgende subgroepen binnen studenten met een functiebeperking (SBC, z.d.).

- Leerstoornis;
 - Aandachtstoornis/hyperactiviteitstoornis (AD(H)D);
 - Chronische medische aandoening;
 - Meervoudige functiebeperking;
 - Autismespectrumstoornis (ASS);
 - Psychiatrische functiebeperking;
 - Visuele/auditieve/motorische beperking;
 - Overige functiebeperking
- (De Caluwé, 2019).

2.4.2. Aanvraagprocedure

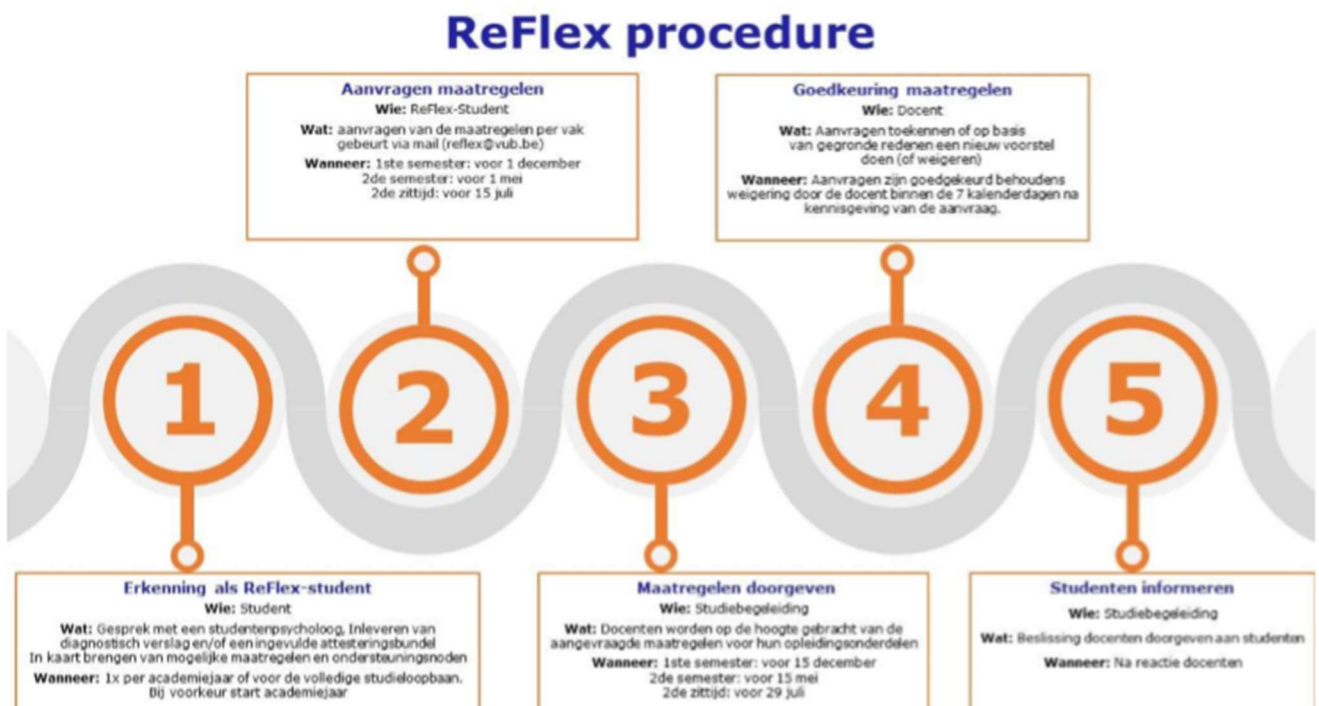
Het aanvragen van flexibele maatregelen voor een student met een functiebeperking verloopt in vijf verschillende stappen (de Caluwé, 2019). Die stappen worden hier kort besproken (zie ook figuur 2).

In de **eerste stap** moet de student zelf contact opnemen met de studiebegeleiding. Er vindt een persoonlijk gesprek plaats waarin verschillende elementen besproken worden: de hulpvraag van de student, de nood aan verdere begeleiding, de mogelijke flexibele maatregelen voor de student, enzovoort. Eens de student zijn reflexstatuut is goedgekeurd, blijft dat geldig voor het volledige academiejaar of de volledige studieduur afhankelijk van de aard van de beperking.

Per individuele student en diens situatie bekijkt het SBC of een maatregel redelijk is en dus toegepast wordt. Een maatregel wordt gezien als redelijk wanneer het geen disproportionele belasting oplegt en voldoet aan drie criteria. Het eerste criterium is haalbaarheid. Er wordt rekening gehouden met de specifieke situatie van de student in kwestie, die moet gelijke kansen op slagen hebben zoals alle andere studenten. Het tweede is aanvaardbaarheid vanuit het perspectief van de docenten en de eindtermen. Het niveau van evaluaties moet hetzelfde blijven. Ten slotte verdedigbaarheid vanuit het perspectief van de medestudenten. De medestudenten moeten mits uitleg de maatregel kunnen aanvaarden (de Caluwé, 2019).

Die criteria zijn gelijklopend aan de criteria die terug te vinden zijn in het *Protocol ten gunste van personen met een handicap* (2007, artikel 2). Als het SBC twijfelt over één van de criteria dan gaat men bij de faculteit en of de trajectbegeleider de maatregelen aftoetsen (De Caluwé, persoonlijke communicatie, 18 februari 2020).

In de **tweede stap** kan de student maatregelen aanvragen. Die aanvraag moet elk semester gedaan worden. Hiervoor moet de student het SBC contacteren en per vak aangeven welke maatregelen hij/zij wil (zie bijlage G). In **stap drie** evalueert en bespreekt het reflexteam waar nodig de vraag van de student en brengt vervolgens de docenten op de hoogte. **Stap vier** omvat de docent die beslist of de maatregelen aanvaardbaar zijn. Als de docent binnen de zeven kalenderdagen na het ontvangen van de aanvraag niet weigert, worden de maatregelen automatisch goedgekeurd. Als de docent de maatregelen weigert, moet dat gemotiveerd worden. Dat kan omdat de maatregel als gevolg heeft dat de leerdoelen niet behaald kunnen worden, dat de maatregel leidt tot een disproportionele belasting of dat de maatregel niet praktisch haalbaar is (De Caluwé, persoonlijke communicatie, 18 februari 2020). Als er maatregelen geweigerd worden dan gaat het SBC in overleg op zoek naar tussenoplossingen. Als **laatste stap** wordt de student op de hoogte gebracht van de eindbeslissing (de Caluwé, 2019).



Figuur 2 (De Caluwé, 2019)

2.5. CONCLUSIE

Dit onderzoek gebruikt de internationale literatuur als startpunt om de ervaringen van VUB-studenten met een functiebeperking omtrent hun ondersteuningsmaatregelen in het hoger onderwijs in beeld te brengen. Uit die ervaringen kunnen de succesfactoren en barrières van de VUB bloot gelegd worden. Er wordt nagegaan of de barrières die in de internationale literatuur naar voor komen relevant zijn en/of uitgebreid moeten worden voor de VUB-context. Dit onderzoek vertrekt vanuit een brede visie op diversiteit en het EFA-gedachtegoed. Er wordt niet gekeken vanuit één type (functie)beperking (Agarwal et al., 2015) of één theoretisch kader zoals het UDL-Model (Griful-Freixenet et al., 2017) om te voorkomen dat bepaalde barrières of succesfactoren over het hoofd gezien worden.

3 Onderzoeksvragen

HOOFDONDERZOEKSVRAAG

Hoe ervaren studenten met een functiebeperking de ondersteuning aan de Vrije Universiteit Brussel?

DEELONDERZOEKSVRAGEN

Hoe ervaren studenten met een functiebeperking de ondersteuning van:

Het Studie Begeleidingscentrum

- Hoe ervaren de studenten de ondersteuning?
- Welke knelpunten ervaren de studenten?
- Welke succesfactoren ervaren de studenten?

Het lesgevend personeel

- Hoe ervaren de studenten ondersteuning?
- Welke knelpunten ervaren de studenten?
- Welke succesfactoren ervaren de studenten?

HYPOTHESEN

Op basis van de internationale literatuurstudie en de literatuur rond de specifieke VUB-context werden er verschillende hypothesen geformuleerd. Naast die hypothesen, verkent dit onderzoek ook exploratief mogelijke succesfactoren en barrières die niet aan bod gekomen zijn in de literatuur.

In de literatuur kwam het gebrek aan goed onderbouwde duidelijke wet- en regelgeving naar voor als barrière (Sharma et al., 2013; World Health Organization, 2011). Aangezien België beschikt over een duidelijk uitgewerkte wet- en regelgeving (Cnockaert et al., 2010) zal deze barrière vermoedelijk geen rol spelen. Deze barrière zou zich wel kunnen manifesteren in de omzetting van nationaal beleid naar concrete maatregelen en beleid op het universitair niveau.

De ontoegankelijkheid van de digitale leeromgeving, leerstof en fysieke omgeving kwamen in verschillende onderzoeken aan bod als barrière (Agarwal et al., 2015; Lau et al., 2016; Lord & Stein, 2018). Deze toegankelijkheidsbarrières zijn vermoedelijk niet aanwezig aan de VUB aangezien uit de visie op onderwijs van de VUB blijkt dat de VUB kwalitatief onderwijs wilt bewerkstelligen door onder andere in te zetten op een performant leerplatform, actuele ICT-middelen en kwaliteitsvol studiemateriaal. Verder word ook ingezet op infrastructuur en personeel (VUB, 2015). In het Reflexbeleid staat ook beschreven dat de volledige campus in principe toegankelijk is voor alle studenten (De Caluwé, 2019).

Het gebrek aan kennis rond het bestaan en de inhoud van wetten, rechten, ondersteuningsvoorzieningen en beperkingen (met andere woorden de barrière onbekendheid) zoals beschreven in verschillende onderzoeken (Cnockaert et al., 2010; Cole & Cawthon, 2015; Lord & Stein, 2018; Sameerchand et al., 2017) zal een relevante barrière vormen aan de VUB. Dat wordt verondersteld op basis van de vele onderzoeken waarbij deze barrières terugkwamen, bovendien was één van die onderzoeken het verkennend onderzoek van Cnockaert et al (2010) aan drie Vlaamse instituten voor hoger onderwijs, inclusief de VUB.

Attitudes zullen vermoedelijk een grote rol spelen in de ondersteuning, aangezien dit in de literatuur geschetst werd als een doorslaggevende factor (Hanafin et al., 2007). Zo kunnen ze er bijvoorbeeld voor zorgen dat docenten geen maatregelen willen voorzien (Cole & Cawthon, 2015; Strnadová et al., 2015).

De respondenten zullen vermoedelijk weinig ervaring hebben met UDL in de praktijk. Het UDL-beleid is immers zeer beknopt besproken in het inclusief onderwijs- en studentenbeleid (van VUB) en werd benoemd als een element waarop men de komende jaren wil inzetten (De Caluwé, 2019; De Caluwé, persoonlijke communicatie, 18 februari 2020).

DEEL 2 METHODOLOGIE

1 Algemene onderzoeksopzet

Dit onderzoek vertrekt vanuit het EFA-gedachtegoed, waarbij de definitie van diversiteit breed is en meer bevat dan de afbakening van functiebeperking die de VUB hanteert. De definiëring van de VUB werd wel gehanteerd als operationalisering bij de dataverzameling, om doelgericht te kunnen werken en de doelgroep af te kunnen bakenen. Bovendien focust de meeste literatuur op studenten met functiebeperkingen. Om tegemoet te komen aan de onderliggende definiëring van EFA waaruit het onderzoek vertrekt werden de interviews en analyse wel breder opgevat.

Er werden individuele semigestructureerde interviews afgenomen met VUB-studenten met een functiebeperking. De interviews duurden ongeveer een uur per respondent en werden opgenomen om correct transcriberen te bevorderen. Er was gekozen voor semigestructureerd interviews vanwege verscheidene redenen. De interviews waren face-to-face, individueel en gingen door in aparte lokalen waar de respondenten niet gehoord noch gezien konden worden door andere personen dan de onderzoeker. Ze boden daardoor de kans op een vertrouwelijk gesprek, waardoor de respondenten openlijk durfden te praten over hun ervaringen en over de mogelijke kritiek die ze hebben. Daarnaast konden deze semigestructureerde interviews doorgaan op momenten die goed aansloten bij de planning van de respondenten. Tevens wordt de respondent centraal gezet bij semigestructureerde interviews en komen alle vooropgestelde vragen op dezelfde manier aan bod maar is er ook nog veel ruimte voor eventuele andere belangrijke thema's (Mortelmans, 2007). Het centraal zetten van de respondent en de ruimte voor andere thema's was enorm van belang, omdat dit onderzoek draait rond de beleving van de respondenten en exploratief barrières en succesfactoren wilde verkennen die nog niet in de internationale literatuur vermeld werden.

2 Respondenten

Er werden verschillende VUB-studenten met een functiebeperking bevroegd (n=15). Enkel personen die in het studiejaar 2019-2020 student waren aan de VUB en een functiebeperking hebben, vormden de doelgroep. Studenten die hun eerste jaar aan de VUB studeerden werden niet bevroegd omdat de semigestructureerde interviews plaats hadden in november. Daardoor konden zij nog geen examenondersteuning hebben meegemaakt, wat doorgaans een groot deel uitmaakt van de ondersteuning. Er werden verder geen selectiecriteria gehanteerd zoals leeftijd of geslacht.

Er werd getracht om verschillende faculteiten aan bod te laten komen. Dat gebeurde niet door een bepaald quota op te leggen van hoeveel respondenten uit welke faculteit moet komen, maar door contact op te nemen met alle studenten met een functiebeperking. Er werd een mail verstuurd naar alle reflexstudenten vanuit het studiebegeleidingscentrum (zie bijlage B). Daarin stond de informatie rond het onderzoek en contactinformatie. De studenten moesten dan zelf contact opnemen met de onderzoeker. Dezelfde methode werd gehanteerd bij oproepen op de verschillende facebookgroepen van verschillende richtingen en faculteiten.

Faculteit	Aantal respondenten
Sociale wetenschappen & Solvay business school	4
Geneeskunde en farmacie	3
Psychologie en educatiewetenschappen	2
Wetenschappen en bio- ingenieurswetenschappen	2
Rechten en criminologie	2
Ingenieurswetenschappen	2
Letteren en wijsbegeerte	0
Lichamelijke opvoeding en bewegingswetenschappen	0
Multidisciplinair instituut leraren opleiding	0

Tabel 1 verdeling per faculteit

Zoals te zien in Tabel één, is het niet zo dat één faculteit oververtegenwoordigd is. Wel kwamen drie faculteiten niet aan bod. Er namen zes mannelijke en negen vrouwelijke respondenten deel.

Beperking	Aantal respondenten
ADD	5
Auditieve beperking	1
Autisme spectrum stoornis	3
Concentratiestoornis	2
Depressie	1
Dyslexie	6
Hersenvloeding	1
Hersenverlamming	1
Hoog sensitiviteit	1
Paniek aanvallen	1
Chronische ziekte	1
Visuele beperking	3

Tabel 2 soorten (functie)beperking

De respondenten hadden zeer verschillende (functie)beperkingen. Zo waren er studenten met een hersenverlamming, chronische ziekte(s), visuele beperking, depressie, angststoornis, dyslexie, ASS, hoogsensitiviteit en concentratiestoornissen. De grote meerderheid van de respondenten had meerdere diagnoses. Slechts drie van de vijftien respondenten hadden maar één diagnose. Meer informatie over de respondenten is terug te vinden in bijlage A.

3 Materiaal

De interviews werden afgenomen aan de hand van een *interviewleidraad* (zie bijlage D) die werd opgesteld op basis van de gevonden literatuur. Er werd een testinterview uitgevoerd met een student met een functiebeperking van een andere universiteit. De data hiervan werd niet verwerkt. Op basis van dit testinterview is de interviewleidraad aangepast. De respondenten ondertekenden een *informed consent* (zie bijlage C). Daarnaast kregen ze tijd om vragen te stellen, zodat de inhoud zeker duidelijk was. Alle data van dit onderzoek werd anoniem verwerkt. Op die manier kunnen de respondenten vrij spreken en wordt deze kwetsbare doelgroep beschermd.

4 Analyseprocedure

Stap 0	Interviews
Thematische analyse	
Stap 1	Labellijst maken op basis van literatuurstudie
Stap 2	Transcripten lezen
Stap 3	Data gedeeltelijk coderen
Stap 4	Labellijst verfijnen
Stap 5	Data coderen
Stap 6	Data-analyse uitschrijven

Tabel 3 stappenplan analyse (Casterlé et al., 2012)

Er werd een thematische analyse uitgevoerd van de verzamelde data uit de interviews. De eerste stap van de thematische analyse was een labellijst maken op basis van de literatuurstudie die aansluit bij de onderzoeksvragen. Daarna werden de uitgetypte interviews grondig gelezen. In de volgende stap werden zeven interviews thematisch gecodeerd op basis van de vooraf opgestelde labellijst. Vervolgens werd de labellijst iteratief verfijnd op basis van de labels die gedetecteerd werden uit de gecodeerde interviews en werden er nieuwe relevants labels die naar voor kwamen uit de interviews toegevoegd. Hoe de labellijst na de verfijning er uitziet is terug te vinden in bijlage F. Eens de labellijst verfijnd was, werden deze labels gebruikt om alle interviews te labelen.

DEEL 3 RESULTATEN

1 Aanvraagprocedure

De respondenten vinden de aanvraagprocedure van een reflexstatuut veel papierwerk. Ze moeten de juiste papieren hebben of laten invullen door de juiste dokter. Ze vinden het handig dat eens hun reflexstatuut goedgekeurd is, het geldig blijft voor heel hun studietraject. Het aanvragen van (examen)maatregelen moet ieder semester per vak gebeuren. De meerderheid van respondenten ervaren dat als repetitief werk. Volgens enkele respondenten is de informatie die nodig is voor de aanvraag niet altijd voor handen. Sommigen zouden liever een systeem zien waarbij aangevraagde maatregelen automatisch doorlopen.

“Het is een doorn in het oog van de mensen met een beperking dat ge altijd terug opnieuw moet zeggen dat ge bijvoorbeeld u been kwijt zijt want ja het is nog steeds weg, ik ben het nog steeds kwijt, dat gaat niet terug groeien.”

De meerderheid van de respondenten vindt het goed dat het SBC een herinneringsmail stuurt, want dat helpt om de deadline te halen. Voor sommige respondenten zijn de aanvraagdeadlines niet praktisch. Zo vertelde een respondent dat met haar chronische ziekte ze niet goed kan inschatten welke maatregelen ze nodig zal hebben tijdens de examens. Bovendien zijn deadlines snel vergeten in de zomervakantie. De deadlines zorgen er ook voor dat de maatregelen moeilijk bruikbaar zijn voor testen of opdrachten tijdens het jaar. De maatregelen moeten al enkele weken op voorhand aangevraagd worden maar respondenten zijn niet altijd op de hoogte wanneer opdrachten in de les zullen plaatsvinden. Het duurt soms lang voor de respondenten antwoord krijgen of hun maatregelen goed- of afgekeurd worden. Dat vinden ze lastig. Sinds vorig jaar worden de maatregelen automatisch goedgekeurd als de docenten niet op tijd antwoorden. De respondenten die hiervan op de hoogte zijn ervaren dit positief. Er zijn echter ook respondenten die dit niet weten.

“Ma dan is het oké nu sinds begin vorig jaar moeten ze zo expres antwoorden en als ze niet antwoorden wordt het sowieso goed gekeurd volgens mij, dat geeft u een heel erge geruststelling voor als ge naar het examen gaat en ge weet oké als ik niet klaar geraak dan kunt ge gewoon verder werken.”

2 Maatregelen

2.1. VAAK AANGEVRAAGDE MAATREGELEN

De vier meest voorkomende maatregelen⁸ worden hier besproken, namelijk: meer tijd (48%), begrip voor schrijffouten (18%), zelf een plaats mogen kiezen (5%) en niet-inhoudelijke toelichting van de docenten (5%) (De Caluwé, 2020).

De maatregel *meer tijd* geeft de reflexstudent 30% meer tijd dan de gemiddelde student nodig heeft. Ofwel mag de reflexstudent vroeger beginnen ofwel mag die langer blijven. Het vroeger beginnen vinden enkele respondenten niet handig omdat dan iedereen binnenkomt wanneer zij al bezig zijn en hun concentratie verstoord wordt. Het langer blijven zitten in het examenlokaal tijdens de extra tijd vinden sommigen lastig omdat ze alleen zijn en dat geeft stress. Andere respondenten beschrijven dat het alleen langer blijven zitten een rustgevend gevoel biedt. Er zijn dus tegengestelde gevoelens over het alleen zitten tijdens de extra tijd bij het examen.

“Das echt super goed want ik heb nooit heu, als ik de examens moest afleggen met de tijd dat ze geven zou ik het nooit halen en de meeste mensen zijn daar dan al weg dus die meer tijd is echt wel handig om stil te kunnen werken.”

Iets minder dan de helft van de respondenten geeft aan dat ze de extra tijd vaak niet nodig hebben om hun examen af te werken. Deze respondenten zeggen dat de extra tijd hen wel een rustgevend gevoel biedt en dat ze minder stress hebben zelfs als ze die niet gebruiken. Er zijn respondenten die de extra tijd effectief nodig hebben. Deze ervaren ook het rustgevende gevoel maar spraken daarnaast over andere voordelen. Zo zitten er op het einde van het examen minder mensen in het lokaal waardoor ze zich beter kunnen concentreren, kunnen ze hun examen nalezen en maken ze minder overzichtsfouten.

“Langer werken dus ja op zich das nu wel stom maar ik heb het nooit moeten gebruiken heu ma ik vond dat wel beter dat ik zo ja dat ik zowat iets had om op terug te vallen dat ik zo rustiger kon werken en dat ik zou iets had van oké ik heb toch langer tijd dus ik mag op mijn gemak doen, dus ik had ik minder stress voor dat vak das wel al beter.”

Er zijn verschillende elementen die stroef verlopen bij het krijgen van extra tijd. Soms zijn de docenten niet op de hoogte en dan wordt deze extra tijd niet altijd (volledig) verleend. Bovendien stoort het de concentratie van de respondenten als de extra tijd ingaat omdat andere studenten weg gaan, en ze aangesproken worden met de vraag waarom ze blijven zitten of ze van lokaal moeten wisselen. Verder is de hoeveelheid extra tijd niet altijd duidelijk. De richtlijn zegt 30% maar veel respondenten geven aan dat dit in de realiteit vaak anders is. Soms is het minder, soms is het meer. Die onduidelijkheid zorgt bij sommigen voor stress.

⁸ Deze percentages zijn het aandeel van de alle aangevraagde maatregelen door alle Reflex studenten in het academie jaar 2018-2019 (De Caluwé, 2020).

“Soms zijn er proffen die dat niet weten en dan moet je het zo gaan vertellen midden in je examen van ja ik heb tijdsverlening ou en hoe lang is dat ongeveer? Ongeveer 1/3de van de tijd dus nog een uurtje ongeveer oké. Soms moet je hun zo gaan inlichten over maar ze hebben er meestal wel begrip voor maar ik heb ook wel vaak van lokaal moeten wisselen zo tussen deuren met men examen moeten wandelen en dat was een beetje vreemd.”

De respondenten die de maatregel *rekening houden met schrijffouten* gebruiken vinden dat een belangrijke maatregel. Het is voor hen logisch dat dit enkel geldt voor examens en niet voor taken. Het is echter niet altijd duidelijk hoe en of deze maatregel wordt toegepast.

“Das heel belangrijk want ik ben heel dyslectisch ik maak fouten in heu alles wat ik opschrijf dus ja als je daarbij op af gaat rekenen ja dan ga ik men examens ook niet halen want er staan fouten in het telt trouwens niet voor verslagen maar dat snap ik maar dan kunt ge ook nog googel erbij gebruiken en je hebt spellercontrole.”

De maatregel *zelf een plaats mogen kiezen in het examen lokaal* wordt als waardevol ervaren, omdat sommige plaatsen minder afleidend zijn. Deze maatregel gebeurt vaak niet tenzij de respondenten zelf als één van de eerste aan het examenlokaal staan. Als ze later toekomen is het moeilijk om een plaats te ‘eisen’ op basis van hun functiebeperking. Slechts enkele docenten vragen aan de respondenten of ze op een specifieke plaats willen zitten.

“Heu ja dat gebeurt echt bijna nooit want dan moet je ook echt vroeg bij het examen zijn heu en je zo melden van heu ik wil een stoel zetten, maar ik vind dat zelf zo niet tof om zo mezelf zo hey ik ben speciaal he.”

De respondenten die *niet inhoudelijke toelichting* aanvragen gebruiken deze maatregel omdat ze door hun beperking vaak de vragen verkeerd begrijpen en bijgevolg ook fout antwoorden. Deze maatregel wordt vaak niet uitgevoerd in de praktijk, omdat de docenten zeggen dat ze geen toelichting kunnen geven zonder het antwoord te verklappen, de docenten niet op de hoogte zijn van de maatregelen en/of ze niet weten welke student reflex-maatregelen heeft. Soms word de maatregel op voorhand geweigerd.

“[...] als ik dan een vraag stel, dan zeggen ze ja ma dan verklap ik het antwoord dus kga u niks zegge, als ik er een vraag over heb kunnen ze er meestal niet zo goed op antwoorde tis vaak zo da ik ja eigenlijk geen antwoord op mijn vraag heb of da ze zo denke van allee waarom durf je da te vragen da ik denk van ja ze wette zelf niet eens ze, vragen mij dan nooit ook van wie heeft er een functiebeperking [...]”

2.2. WEINIG AANGEVRAAGDE MAATREGELEN

De weinig aangevraagde maatregelen⁹ die de respondenten aanvragen worden hieronder besproken.

De maatregel *één vraag per blad* verloopt in de praktijk niet altijd vlot: docenten begrijpen niet wat *één vraag per blad* inhoudt, vergeten het of nemen het niet in acht. Daarnaast vertelden de respondenten dat dit voor sommige studenten misschien stress kan opleveren omdat ze dan een dikkere examenbundel krijgen.

“Één vraag per blad dat is niet altijd even goed gegaan omdat heu ja ik had dan een mail gestuurd naar de professor maar die had dat dan niet altijd door of niet altijd ... ja in acht genomen of zo.”

Verschillende respondenten maken gebruik van een *computer of tablet*. Het studiebegeleidingscentrum voorziet een 'lege' computer, zonder internet toegang. Alles op de computer is geminimaliseerd waardoor er volgens sommige respondenten geen afleiding is. De respondenten die deze maatregel gebruiken ervaren een computer als zeer waardevol en zelfs noodzakelijk. Het nadeel is dat er soms technische dingen mislopen.

De respondenten die een *apart examenlokaal* gebruiken, vinden dit zeer belangrijk. Er zijn minder afleidende factoren waardoor men zich beter kan concentreren en het creëert een rustgevend gevoel. Er zijn ook nadelen: men mist het gevoel van gemeenschap en soms is er miscommunicatie. Een respondent beschreef een voorval waarbij er een wetswijziging was gebeurd die invloed had op het antwoord van een examenvraag. De docent had dit in het auditorium meegedeeld maar niet in het aparte examenlokaal. Respondenten die geen gebruik maken van een apart examenlokaal bespraken enkele hypothetische nadelen. Dat waren voor hen niet de redenen dat ze geen gebruik maakten van deze maatregel. Een respondent veronderstelde dat ze minder gemotiveerd zou zijn en minder sociale druk zou voelen en daardoor minder zou doorwerken aan een examen.

“Een apart lokaal is voor mij heel belangrijk omdat ik er niet tegen kan als ge naast andere studenten zit. Studenten hebben de neiging om te wippen met hun been, te klikken met hun balpen, te zuchten, in hun haar te krabben. Stank bijvoorbeeld iemand die ja door een drukke examenperiode een bepaalde lichaamsgeur heeft dat kan mij als dusdanig storen dat ik eigenlijk geen focus meer kan leggen op mijn blad.”

Er is in bijlage I een schema met voor- en nadelen per maatregel terug te vinden.

⁹ *Maatregelen die door minder dan 200 studenten aangevraagd worden.*

3 Toegankelijkheid

3.1. LEERSTOF

Er zijn hulpmiddelen die de respondenten nodig hebben om naar de lessen te gaan, zich te concentreren, teksten te schrijven, taken te maken en zo verder. Voorbeelden hiervan zijn medicatie die helpt bij het concentreren, voorleesprogramma's, vergrotingssoftware, boeken in braille en websites die helpen met academisch schrijven. De leerstof is soms ontoegankelijk omdat verschillende elementen niet aangepast zijn aan die hulpmiddelen. De respondenten spraken over zaken die niet (goed) voorgelezen kunnen worden door voorleessoftware zoals Google docs, onduidelijke scans, sommige wiskundige tekens. Er zijn ook programma's, zoals Excel en Google docs, die niet goed bruikbaar zijn met vergrotingssoftware.

"Scans zijn verschrikkelijk als ze bijvoorbeeld een boek inscannen dat moeten ze gewoon niet doen, dat werkt niet, ik kan niet van een scherm lezen en ik kan ook niet als er hier een schaduwkje staat en dan staat het gebogen geef gewoon een PDF daarnaast als je een leesprobleem hebt een PDF je hebt voorlees programma's."

Het verkrijgen van boeken en lesmateriaal in braille of in PDF verloopt ook niet vlekkeloos. Zo updaten docenten tijdens het jaar nog de boeken, slides, teksten en duurt het lang voor de die omgezet zijn naar het juiste (bestands)formaat. De respondenten zoeken hier zelf oplossingen voor. Zo is er een respondent die andere studenten tegen betaling alles wat er op een PowerPointpresentatie staat in een word document laat typen zodat dit voorgelezen kan worden door voorleessoftware.

"Dat werkte niet zo goed omdat dat dan zo lang duurde en de proffen mailen we gaan dienen boek nog gebruiken of klopt die informatie niet altijd en ja dan kwam dat toch zo laat dat ik nu gewoon heb gezegd van ik ga gewoon de samenvatting opsturen en dan heb ik een pdf en dan allee ja dan heb ik die van in het begin van het jaar al helemaal en zo alleen van het handboek niets van de slides."

Lesopnames zijn een belangrijke tool voor enkele respondenten. Lesopnames werden zelfs door één van de respondenten benoemd als "*de heilige graal voor studenten met dyslexie*". De hiervoor aangehaalde redenen zijn dat er op het eigen tempo gewerkt kan worden waardoor noteren veel beter lukt, als iets niet duidelijk is kan dit herbekeken worden en er moet niet verplaatst worden. Dat vermindert stress voor sommige respondenten.

"Dat hielp wel omdat ge dat op u gemak, want ik kom niet zo graag naar de VUB zelf omdat mij dat wel stress geeft en zo en in de les zitten vind ik ook al vermoeiend dus kijk ik dat liever van thuis uit."

Er zijn ook knelpunten aan lesopnames zoals de kwaliteit die vermindert bij oude lesopnames, bordschema's die moeilijk zichtbaar zijn en soms lopen er technische dingen mis. Tevens speculeerden enkele respondenten dat als alle lessen opgenomen zouden worden veel studenten niet meer naar de les zouden komen en lessen verwerken zouden uitstellen. Het grootste knelpunt aan lesopnames is het feit dat veel lessen niet worden opgenomen. Enkele respondenten vertelden dat ze stiekem zelf audio opnames maakten als er geen lesopnames zijn omdat ze voor hen zo noodzakelijk zijn.

“Heu ik denk wel dat alle vakken worden opgenomen dat mensen dan inderdaad misschien niet naar de les zouden komen want ou ik kan het toch terug kijken als het bij een paar vakken is dan oké, maar als het bij alle lessen zijn dan gaan mensen echt, dan weet niet dan verlies je zo de grip op de situatie zo a ja ik kan dat gewoon terugkijken waarom zou ik nu gaan.”

3.2. DIGITALE EN FYSIEKE OMGEVING ¹⁰

Voor de respondenten is de algemene VUB-site en de digitale leeromgeving canvas onduidelijk, onlogisch en is het moeilijk om de nodige informatie terug te vinden. Het is ook niet altijd duidelijk waar taken ingediend moeten worden. Volgens de grote meerderheid van de respondenten is het inschrijven en registreren van vakken een onnodige complexe procedure. Verder werden er geen obstakels aangehaald.

De fysieke omgeving heeft verschillende positieve elementen volgens de respondenten, bijvoorbeeld liften in elk gebouw. Het feit dat de campus op één plaats is waar ook de koten zijn vindt men handig zo moet men zich niet tussen of naar campussen verplaatsen. Het openbaar vervoer is dichtbij en toegankelijk. Daarnaast zijn er veel parkeerplaatsen. De bibliotheek en de studieplekken beschrijven enkele respondenten als waardevol om te studeren. Een respondent vertelde wel dat die langer open zouden mogen zijn.

“Iemand met een concentratiestoornis studeert gewoon fijner in een rustige omgeving zoals de bib. In Amerika en Nederland is de bib tot 12 uur nachts open 7 dagen per week. En tijdens blokperiodes zijn ze 24 uren per dag open dan gaan ze niet dicht hier waarom moeten bibliotheken altijd op dat soort gekke uren sluiten zelf met studieplekken het zit altijd over vol. waarom he? Maak het langer open.”

¹⁰ De aanvraagprocedure voor maatregelen en lesopnames worden hier niet besproken omdat deze al apart aan bod kwamen.

Er zijn echter ook fysieke barrières. Het verplaatsen op de campus wordt bemoeilijkt door oneven paden, hoogteverschillen die niet zijn aangeduid, sommige liften die niet aankondigen op welk verdiep ze aankomen, lage paaltjes die met een blindegeleidestok niet gedetecteerd worden en steile hellingen. Hierbij aansluitend zijn er soms opeenvolgende lessen in verschillende gebouwen, dan is het voor verschillende respondenten moeilijk om op tijd te komen. Er zijn ook praktische moeilijkheden. Zo hebben sommige lokalen niet voldoende stopcontacten wat voor de respondenten die gebruik maken van een computer noodzakelijk is. Sommige lokalen zijn langwerpig zonder hoogteverschil waardoor het voor enkele respondenten moeilijk is om zich daar te concentreren. Daarnaast is het studentenrestaurant voor studenten met een visuele beperking moeilijk tot niet bruikbaar. Een ander heikel punt zijn de verbouwingen, waardoor de gewone weg niet meer toegankelijk is, bovendien wordt er niet gecommuniceerd over alternatieven.

“Dees is zeer plat en is redelijk moeilijk eigenlijk als ge achteraan zit om nog goed op te letten en dat wel een nadeel. Als ge niet op de vijf eerste rijen zit is het al, alle voor mij is het redelijk moeilijk om op te letten.”

4 Attitudes studenten

De attitudes van studenten verschillen volgens de respondenten. De meeste zijn neutraal, velen zijn begripvol en behulpzaam. Enkelen zijn een beetje jaloers, tonen onbegrip of kijken neer op reflexstudenten, omdat men denkt dat de examenmaatregelen het examen gemakkelijker maken. Sommige respondenten hebben het gevoel dat het krijgen van maatregelen pas geaccepteerd wordt als je deze ‘verdient’. Daarvoor moet er sprake zijn van een duidelijke beperking en moet de student in kwestie zijn best doen. De meeste respondenten vertellen enkel aan hun hechte vriendengroep dat ze een functiebeperking hebben, omdat ze denken dat studenten hen misschien anders gaan bekijken en/of hen als dommer gaan zien.

“Ik zeg ook niet tegen iedereen dat dyslexie heb en dan zijn sommige leerlingen zo een beetje allee waarom krijgt die da nu of allee wa is er allee. En dan ook omdat ik ni echt een allee oe moet ik et uitleggen allee tis ni da je daardoor dommer of zo bent maar dan zo van ja maar gij ebt meer kansen nu en das nie allee sommige leerlingen euh ervaar ik da toch zo da ze da u precies nie gunnen of zo dus misschien ist daarom makkelijker inderdaad om u examen in een ander lokaal af te leggen.”

5 Docenten

5.1. ATTITUDES

De grote meerderheid van de respondenten heeft positieve ervaringen met de attitudes van docenten. De meeste docenten behandelen iedereen gelijk, behandelen (examen)maatregelen als iets normaals, zijn flexibel en toegankelijk.

“Ik had een bepaald labo waar het gewoon te druk was voor mij. Ik heb aan heu de prof of assistent op dat moment gezegd van kijk ik kan hier eigenlijk niet functioneren mag ik pauze pakken en die zei ja ja doe maar heu ik heb mijn problematiek uitgelegd en ik ben na mijn pauze teruggekomen en het was nog altijd te druk. Ik heb dan gevraagd van mag ik het eventueel thuis doen en `t was echt geen probleem.”

Tegelijkertijd heeft een aantal respondenten negatieve attitudes ervaren tegenover hen en de (examen)maatregelen. De respondenten ervaren een gebrek aan begrip en flexibiliteit. Zo spraken verschillende respondenten over weigeringen van maatregelen waarbij zij het gevoel hebben dat dit onterecht is. Opvallend daarbij is dat de meerderheid van respondenten die negatieve attitudes ervaren heeft, spreekt van één of twee specifieke docenten. Het feit dat er enkele docenten specifiek besproken werden en er voor de rest voornamelijk positieve of neutrale elementen verteld werden, doet vermoeden dat er slechts enkele docenten zijn die negatieve attitudes vertonen. Opvallend is dat de respondenten die de meest negatieve ervaringen hadden, allemaal respondenten waren die niet vaak aangevraagde maatregelen vroegen of maatregelen aanvroegen op basis van een niet vaak voorkomende functiebeperking, bijvoorbeeld een depressie.

5.2. BEGELEIDING

Volgens de respondenten zijn de docenten niet goed op de hoogte of er al dan niet reflexstudenten in de les zitten of deelnemen aan het examen. Verschillende respondenten vertelden tevens dat docenten vaak uit de lucht vallen op het examen over examenmaatregelen. Opvallend hierbij is dat alle respondenten van de faculteit Geneeskunde en Farmacie dat signaleerden. Daarnaast weten veel docenten volgens de respondenten niet wat verschillende leerstoornissen inhouden.

“Ja ik weet niet, ik denk dat het ook niet begrijpen is. Ja want wat ik wil zeggen je kaart het aan en of je bent gedemotiveerd je wilt niet lezen, nee ik wil wel lezen maar men lezen kost me tien keer zo veel tijd als even die opname uitwerken dus ik werk ik wil die opname uitwerken. Maar dat het is meer onbegrip denk ik.”

De respondenten hebben het gevoel dat de docenten weinig rekening houden met reflexstudenten tijdens de lessen. Zo hebben verschillende respondenten met dyslexie het over lezen in de les.

“Al wetend dat ik dat niet goed kan dat lezen en ik voel mij dan ook niet comfortabel om te lezen voor een ganse klas en de professor die was dat ondertussen al vergeten dat ik dat had en die duidde mij aan om te lezen.”

6 Studiebegeleidingscentrum

6.1. ATTITUDES

Hoe de attitudes van het SBC ervaren worden, kan in ruwweg drie groepen ingedeeld worden. De meerderheid ervaart enkel positieve attitudes. Die meerderheid beschrijft de houding van de medewerkers van het SBC als: als begripvol, open, flexibel en lief. De tweede groep ervaart het SBC als neutraal, en rapporteerde geen positieve of negatieve ervaringen. De derde en kleinste groep ervaart negatieve attitudes. Het voelde voor hen alsof het SBC hen ziet als een last.

Groep 1 "Heel open ze willen graag helpen en ze hebben veel begrip."

Groep 2 "Goed, niet te onverschillig niet te overbezorgd gewoon van oké we zijn er als ge ons nodig hebt."

Groep 3 "Ik heb het gevoel alsof dat dat voor hen een last is dat voelt zo. Nog éné, weer een wat extra werk gekregen, dus niet echt positief van we gaan hem proberen helpen maar eerder van nog een wat extra werk, nog een wat papier op dienen stapel."

6.2. TOEGANKELIJKHEID

De meerderheid van de respondenten vindt het SBC toegankelijk. Je kan gewoon binnen wandelen, mailen, digitaal een afspraak maken en als het dringend is zelfs bellen. Het digitale afsprakensysteem beoordeelt men als praktisch; het geeft een mooi overzicht van de beschikbare momenten. De respondenten rapporteren dat je meestal pas een afspraak kan maken voor over twee à drie weken. Daardoor gaat veel tijd 'verloren'.

"Je moet een aanvraag indienen voor een afspraak te maken, dan moet je vervolgens naar die afspraak gaan of telefonisch, als ik dan een nieuwe afspraak wil moet ik weer een aanvraag indienen, der zit altijd ongeveer een kleine twee weken tijd tussen, dus dat ongeveer 30% van u semester dat je verspilt."

Een aantal respondenten denkt dat het SBC het te druk heeft, dat ze overwerkt zijn. Sommige voelen zich daardoor schuldig als ze contact opnemen. Verder zijn de openingsuren van het SBC beperkt. Enkel tussen negen en zes zijn afspraken mogelijk en zijn de medewerkers telefonisch bereikbaar. Respondenten die werken en studeren of die het zeer druk hebben, vertellen dat het moeilijk is om tijd vrij te maken tijdens die openingsuren.

"Elke telefoon wordt beantwoord ja maar ja we hebben daar geen tijd voor of zoiets, of je krijgt mails terug het is een heel drukke periode, maar ja ik krijg elke week een mail terug het is een heel drukke periode, dus dat blijft een drukke periode en dat zeggen ze ook duidelijk dat ge eigenlijk op de lange duur u schuldig voelt als ge er een mail naar stuurt of een vraag stelt of belt."

Verskillende respondenten ervaren daarnaast dat de communicatie af en toe stroef verloopt. Soms moeten de respondenten lang wachten op een antwoord, krijgt men geen antwoord, is het antwoord onduidelijk, is het antwoord een vage verwijzing of krijgt men enkel antwoord op één van de gestelde vragen. Er zijn enkele respondenten die vinden dat het SBC vlot reageert op hun mails. Dat staat in sterk contrast met wat de andere respondenten benoemen. Dat verschil zou kunnen te wijten zijn aan begeleiders die wegvallen. De meeste respondenten die spraken over stroeve communicatie spraken namelijk ook over het wegvallen van een begeleider. Men ervaart veel communicatieproblemen als er iemand weg valt. Wanneer dat gebeurt, kunnen de andere begeleiders volgens de respondenten niet aan de nodige dossiers en weten zij bijgevolg niet waar deze begeleider mee bezig was.

“Mijn begeleidster die heeft wekenlang niet haar mails beantwoord als je dan belt met iemand anders van reflex dan is het excuses: ‘ja wij kunnen hier niet aan u dossier daarvoor moet je bij haar zijn dus je zult moeten wachten’.”

6.3. BEGELEIDING

De meerderheid van de respondenten beschrijft de begeleiding positief met een groot aanbod. Verschillende respondenten zijn echter niet goed op de hoogte van het bestaan van het SBC en hun aanbod. Dat geven ze zelf aan maar dat blijkt ook uit het feit dat verschillende respondenten in het begin van hun studentencarrière aan de VUB niet wisten dat er ondersteuningsmogelijkheden zijn.

“De workshops die gegeven worden vond ik heel goed. Daar ben ik echt super tevreden van. Het heeft me heel veel moeite gekost om daarnaartoe te gaan maar ik ben heel blij dat ik daarnaartoe ben geweest.”

De respondenten beoordelen initiatief vanuit het SBC positief. Voorbeelden zijn het SBC dat een infosessie geeft in een eerste jaar of zelf studenten met een beperking contacteert. De respondenten melden dat dit te weinig gebeurt, dat het SBC een zeer passieve houding heeft. Voor sommige respondenten is het moeilijk om zelf de eerste stap te zetten. Dat komt bij enkele door hun specifieke functiebeperking. Bovendien is initiatief nemen moeilijk als men niet op de hoogte is van de mogelijkheden. Er is een respondent die op Erasmus ging en daarbij verschillende barrières tegen kwam. Zij is er van overtuigd dat begeleiding voor haar vertrek verschillende barrières had kunnen voorkomen. Het SBC voorziet Erasmusbegeleiding maar daarvoor moet de student hen zelf contacteren. Daarvan was de respondent in kwestie niet op de hoogte.

“Omdat ik men medicatie niet ginder kreeg dus ik ben elke maand terug gevolgen om mijn mij medicatie op te halen een hele regeling heel lang over gezocht hoe ik het zou oplossen, dus toen ik die mail kreeg dacht ik dat ben ik dan weer ik denk daar niet van te voren aan van ik ga effe hulp vragen maar toen dacht ik inderdaad als ik daarmee met iemand van de VUB tevoren had kunnen mee spreken hoe is dat op te lossen [...]”

7 Blinde vlekken

Er zijn verschillende situaties waarin de respondenten terecht komen waar geen maatregelen of ondersteuning is. Daardoor ontstaan moeilijkheden. Zo zijn er voor de *thesis* volgens de respondenten niet echt flexibiliteitsmaatregelen. De respondenten zoeken hier zelf oplossingen voor door een promotor te zoeken die meedenkt en flexibel is.

“[...] die probeert ook mee te denken van oké heu tuurlijk het lezen ontkom je niet aan tijdens een universiteit dat snap ik ook wel maar hoe doe je het dan met zo min mogelijk lezen. Die kijkt mee wat de makkelijkste manier is om toch een goed resultaat te halen zonder dat je een hele zware literatuurstudie doet bijvoorbeeld.”

Bij *uitstappen* wordt er ook met enkele respondenten hun problematiek amper rekening gehouden. Zo vertelde een respondent die het moeilijk heeft met veel wandelen en rechtstaan:

“Ik heb een studentenreis gehad vorige week tweedaagse naar ██████████ en ik had dan ook van tevoren gestuurd van gaan we veel wandelen of he dat ik het ma wat kan inschatten en toen maar ja das natuurlijk een doctoraatstudent die zal maar deels, die weet er ook niets van. Die was zo wel van we gaan wel met het openbaar vervoer van het ene naar het ander maar voor de rest weet ik er niets over [...]”

8 UDL

De meeste respondenten zijn nog niet bewust in contact gekomen met UDL-maatregelen. Daarnaast zijn verschillende respondenten niet bekend met het concept. Enkele respondenten spraken wel over de verschillende workshops en de begeleiding van het SBC die voor alle studenten toegankelijk zijn. Slechts één respondent sprak over een examenmaatregel die toegepast was vanuit het UDL-principe. Namelijk dat er meer tijd aan elke student was toegekend. Het feit dat de meeste respondenten aangeven dat ze nog niet met UDL-maatregelen in contact zijn gekomen en niet weten wat UDL inhoudt, kan op twee manieren verklaard worden. Een eerste mogelijke verklaring is dat UDL niet vaak wordt toegepast. Een tweede mogelijkheid is dat de respondenten het niet opmerken wanneer UDL-maatregelen worden toegepast. Dat gaat hand in hand met het gebrek aan kennis over UDL: wie UDL niet kent, kan dit type maatregelen natuurlijk moeilijk opmerken.

Tijdens het interview werd er aan de respondenten gevraagd wat ze van het UDL-concept vonden. Als de respondenten om een voorbeeld vroegen of het moeilijk vonden om een antwoord te geven, werd er het voorbeeld gegeven dat alle studenten meer tijd krijgen op een examen, in plaats van enkel reflexstudenten. Veel respondenten haalden hier zowel voordelen als nadelen bij aan. De voordelen zijn dat het stress verlaagt voor iedereen, dat reflexstudenten de maatregel niet moeten aanvragen en dat ook niet-reflexstudenten nood kunnen hebben aan extra tijd. De nadelen zijn dat de moeilijkheidsgraad naar omlaag gaat, dat extra tijd het misschien moeilijker maakt voor sommige studenten zoals studenten die perfectionistisch zijn, dat alle examens langer zouden duren waardoor er minder examens op een dag kunnen plaats vinden en dat de reflexstudent deels hun voordeel verliezen want er blijven dan nog meerdere studenten zitten terwijl juist die afwezigheid voor sommigen rust creëert.

DEEL 4 DISCUSSIE EN CONCLUSIE

1 Bespreking

HYPOTHESE 1 REGELGEVING

De eerste hypothese stelde dat de barrière *gebrek aan goed onderbouwde, duidelijke wet en regelgeving* (World Health Organization., 2011) niet aanwezig is in de VUB. Die assumptie is gebaseerd op het feit dat België beschikt over een duidelijke uitgewerkte wet en regelgeving (Cnockaert e.a., 2010). De resultaten suggereren dat de respondenten deze barrière niet ervaren. Er werd gesteld dat deze barrière zich wel zou kunnen manifesteren in de omzetting van nationaal beleid naar concrete maatregelen en beleid op universitair niveau. Dit onderzoek bevestigt dat: de respondenten verschillende barrières ervaren door gebrek aan goed onderbouwd, duidelijk beleid op universitair niveau. Zo zijn er gebieden waarop er geen of te weinig ondersteuningsmaatregelen zijn, zoals bij het schrijven van een thesis en is het niet altijd duidelijk wat een maatregel inhoudt. Daarnaast hebben sommige respondenten het gevoel enkel maatregelen van op een lijst te kunnen aanvragen, terwijl in het beleid staat dat individuele maatregelen op basis van de noden van de student bepaald worden. Tot slot kunnen docenten maatregelen weigeren. Men moet die keuze wel verantwoorden (De Caluwé, 2019), maar daarvoor kan een drogreden gebruikt worden. Een respondent had het gevoel dat sommige docenten zijn aanvraag tot een apart examenlokaal weigerde met een drogreden namelijk dat het apart examenlokaal op een andere campus was en dat het examen dan gemaïld moet worden. Hieruit kan een hypothese geformuleerd worden dat het krijgen van maatregelen soms afhankelijk is van iemands welwillendheid. Die gedachtegang komt deels overeen met het resultaat uit het onderzoek van Lord & Stein (2018), die vaststelde dat dat het krijgen van lesmateriaal in alternatieve formaten onder andere afhankelijk is van goede wil.

HYPOTHESE 2 TOEGANKELIJKHEIDBARRIÈRES

Deze hypothese stelde dat de toegankelijkheidsbarrières bij de *digitale leeromgeving, lesmateriaal* en *fysieke omgeving* minder een rol spelen aan de VUB. Uit de visie op onderwijs van de VUB blijkt namelijk dat de VUB inzet op kwalitatief onderwijs door onder andere in te zetten op een performant leerplatform, actuele ICT-middelen, kwaliteitsvol studiemateriaal, infrastructuur en personeel (VUB, 2015). In het reflexbeleid staat ook beschreven dat de volledige campus in principe toegankelijk is voor alle studenten (De Caluwé, 2019).

De ervaringen van de respondenten lijken in overeenstemming te zijn met de hypothese op vlak van de *digitale leeromgeving*. Men sprak amper over belemmerende elementen die in de literatuur beschreven werden zoals video's zonder ondertitels, websites zonder audiobeschrijving en zo verder (Lord & Stein, 2018). Er doken wel enkele elementen op die stroef verlopen die niet in de literatuur aan bod kwamen, zoals onlogische en onduidelijke gestructureerde platformen.

De hypothese lijkt niet overeen te stemmen met de resultaten omtrent de toegankelijkheid van het *lesmateriaal*. Een studie van Lord & Stein (2018) sprak over barrières in het verkrijgen van lesmateriaal in toegankelijk formaat. Hun resultaten komen grotendeels overeen met dit onderzoek, beide studies registreerden moeilijkheden en vertragingen in het verkrijgen van Pdf's, audio-opnames en lesmateriaal in braille. Beiden studies ontdekten ook dat de respondenten dezelfde copingstrategieën ontwikkelden voor het niet krijgen van audio- en/of video-opnames, namelijk zelf stiekem audio-opnames maken.

Ook op het vlak van de fysieke barrières wordt de hypothese niet bevestigd. Zowel in deze studie als in andere onderzoeken werden verschillende *fysieke barrières* bloot gelegd: lastig begaanbare, oneven paden (Lord & Stein, 2018), hoogteverschillen die niet zijn aangeduid (Agarwal et al., 2015) en les hebben in verschillende gebouwen en niet voldoende tijd hebben om zich tussen de lessen te verplaatsen (Strnadová et al., 2015).

Verder besprak de literatuur enkele barrières die niet aan bod kwamen in dit onderzoek: te nauwe gangen voor rolstoelen, ontoegankelijke (oude) gebouwen, evacuatieplannen die niet aangepast zijn aan mensen met een beperking (Lau et al., 2016) en niet-toegankelijke toiletten (Strnadová et al., 2015). Evacuatieplannen en rolstoeltoegankelijkheid kwam niet voor in dit onderzoek omdat er geen respondent deelnam die volledig rolstoelafhankelijk is.

Er zijn ook drempels die in dit onderzoek naar voren kwamen maar niet in de literatuur, zoals gebrek aan stopcontacten en langwerpige lokalen. Dat verschil kan verklaard worden door de verschillende scopes van de onderzoeken. In de grote meerderheid van de geraadpleegde artikels kwamen sommige drempels omtrent fysieke barrières niet aan bod omdat die artikels focussen op studenten met een fysieke, ontwikkelings- en zintuigelijke beperkingen. De scope van dit onderzoek is breder. Waardoor andere fysieke barrières naar voren kwamen, zoals langwerpige lokalen zonder hoogteverschil die het voor respondenten met een concentratiestoornis moeilijk maken om zich te concentreren en het gebrek aan stopcontacten dat het voor respondenten met een schrijfproblematiek moeilijk maakt om hun laptop te gebruiken. Verbouwingen werden ook in dit onderzoek besproken en niet in de literatuur. Dit element is contextspecifiek waardoor het logisch is dat het niet consequent opduikt in andere studies. Dat wijst op het belang van een contextanalyse, het bewust nadenken wat wel of niet toepasbaar is voor de eigen context en bekijken of er elementen specifiek zijn aan de context.

HYPOTHESE 3 ONBEKENDHEID

Onbekendheid van het bestaan en de inhoud van wetten, rechten, ondersteuningsvoorzieningen en beperkingen blijkt uit het onderzoek aanwezig te zijn aan de VUB, zoals de hypothese veronderstelde. Respondenten ervaren zowel van docenten als studenten misvattingen en vooroordelen over hun beperking en de ondersteuning. Dat werd ook gevonden in een ander onderzoek (Cnockaert et al., 2010).

Er kan op basis van de resultaten gespeculeerd worden dat het gebrek aan kennis rond functiebeperkingen bij docenten in verband staat met het weigeren van maatregelen en negatieve attitudes. Een voorbeeld is een respondent die vroeg om de lessen op te nemen omdat het lezen voor hem veel meer tijd vraagt, volgens de respondent interpreteerde de docent in kwestie dit als een student die lui is.

Uit een casestudy van Sameerchand et al (2017) aan de universiteit van Mauritius blijkt dat een groot aantal respondenten niet op de hoogte zijn van de ondersteuningsmogelijkheden en rechten die er bestaan. Een onderzoek van Cole & Cawthon (2015) toont aan dat studenten met een leerstoornis die niet op de hoogte zijn van de ondersteuningsmogelijkheden hun beperking niet onthullen. Dat komt deels overeen met de bevindingen van deze studie: verschillende respondenten zijn niet op de hoogte van de verschillende ondersteuningsmogelijkheden. Volledige onbekendheid van het SBC is moeilijk te bespreken in dit onderzoek aangezien alle respondenten een reflexstatuut hebben en dus allemaal in contact zijn gekomen met het SBC om het reflexstatuut te verkrijgen. Studenten die totaal niet op de hoogte zijn van het bestaan van het SBC kwamen dus niet aan bod. Enkele respondenten vertelden dat ze pas tijdens hun opleiding aan de VUB het bestaan van de ondersteuningsmaatregelen ontdekten, net zoals in het onderzoek van Cnockaert et al (2010) genotuleerd werd.

Dat is echter een barrière waar het SBC sinds kort op inspeelt. De inschrijvingsbevraging¹¹ vraagt naar het hebben van een functiebeperking. Als hierop positief geantwoord wordt, dan neemt het SBC contact op met de studenten in kwestie (De Caluwé, persoonlijke communicatie, 18 februari 2020). Deze werkwijze speelt in op twee barrières: onbekendheid en de passieve houding¹² van het SBC. Die aanpak garandeert echter niet dat alle studenten op de hoogte zijn van alle ondersteuningsmogelijkheden, wat een blijvend aandachtspunt is, zoals blijkt uit de resultaten.

HYPOTHESE 4 ATTITUDINALE BARRIÈRES

In overeenstemming met de hypothese, blijkt uit het onderzoek dat *attitudes* een grote rol spelen bij de ondersteuning. Er zijn veel elementen die samenhangen met bepaalde attitudes. Zowel in het onderzoek van Strnadová et al (2015) als dit onderzoek werd aangetoond dat de attitude gerelateerde barrières zowel bij studenten als docenten voorkomen.

De respondenten hebben het gevoel dat docenten met negatieve attitudes zich minder flexibel opstellen en onterecht maatregelen weigeren. Dat is gelijkaardig met de bevindingen in het onderzoek van Cnockaert et al (2010) waar de respondenten ook dit soort weigeringen ervaarden en negatieve opmerkingen kregen van sommige docenten.

¹¹ Een bevraging dat elke nieuwe student aan de VUB moet invullen.

¹² De respondenten ervaren het SBC als passief omdat de studenten zelf steeds het initiatief moeten nemen. Zoals reeds besproken in punt 6 studiebegeleidingscentrum.

Negatieve attitudes bij studenten kunnen ook een impact hebben. Voorgaand onderzoek ontdekte dat sommige studenten hun beperking niet onthullen uit schrik voor negatieve reacties of uit angst om als een uitzondering gezien te worden (Cole & Cawthon en Costea-Barluti & Rusu). Dat sluit deels aan bij de bevindingen uit dit onderzoek, waaruit blijkt dat de respondenten enkel aan hun hechte vriendengroep onthullen dat ze een functiebeperking hebben. De validiteit van dyslexie wordt soms in twijfel getrokken en gezien als een strategie om een oneerlijk voordeel te krijgen (Hanafin et al., 2007). Dat komt overeen met wat de respondenten vermelden. Zo vertelden ze dat er soms neergekeken wordt op reflexstudenten omdat men denkt dat examenmaatregelen het examen gemakkelijker maken, dat er soms jaloers gereageerd wordt en dat het krijgen van de maatregelen soms pas geaccepteerd wordt als je deze 'verdiend' hebt. Om de maatregelen te 'verdienen' moet de reflexstudent een duidelijke beperking hebben en zijn/haar best doen.

Positieve attitudes bij het SBC en docenten zorgen ervoor dat ze toegankelijk zijn, openstaan, begripvol zijn en zich flexibel opstellen. In andere onderzoeken werd dat ook beschreven (Cnockaert et al., 2010). Ook positieve attitudes van studenten spelen een rol in hoe studenten reageren op reflexstudenten en het al dan niet steun vinden bij elkaar. Dat is in overeenstemming met voorgaand onderzoek (Strnadová et al., 2015) dat aangaf dat vriendschappen tussen studenten belangrijk zijn voor academisch succes. Dat vertaalt zich bijvoorbeeld in notities delen en steun vinden bij elkaar. De respondenten vinden ook steun en advies bij vrienden in hun opleiding.

HYPOTHESE 5 UDL

Weinig respondenten kwamen bewust in contact met UDL-maatregelen en weinigen zijn bekend met het begrip. Dus de hypothese dat weinig respondenten ervaring hebben met de UDL-aanpak in de praktijk blijkt te kloppen. Daaruit kan gespeculeerd worden dat de UDL-maatregelen weinig toegepast worden. Het zou echter ook anders verklaard kunnen worden, namelijk dat de respondenten niet beseften dat ze met UDL-maatregelen in contact kwamen. Bijvoorbeeld: een docent maakt zijn examen leesbaarder voor studenten met een leesstoornis en elke student krijgt dit 'leesbaarder' examen. Die maatregel wordt dan misschien niet ervaren als een (UDL-)maatregel. Deze laatste verklaring kan ook hand in hand gaan met het feit dat verschillende respondenten niet weten wat UDL inhoudt.

Er zijn zowel voor- als nadelen bij het UDL-principe. Zo biedt dit principe volgens de respondenten het voordeel dat iedereen gebruik kan maken van een maatregel en dat de maatregel niet aangevraagd moet worden en zo verder. Er komen uit de resultaten ook nadelen. Zo zijn er praktische consequenties. Als je alle studenten bijvoorbeeld meer tijd geeft op hun examen, duren de examens langer en kunnen er minder examens op een dag doorgaan. Verder kan het toekennen van een maatregel aan iedereen voordelen van deze maatregelen ondermijnen. Door bijvoorbeeld meer tijd toe te kennen kunnen aan alle studenten, blijven er meer studenten zitten in het auditorium en juist het feit dat er in de tijdsverlenging minder studenten zijn, is voor sommige reflexstudenten voordelig.

Daarnaast zijn niet alle maatregelen voordelig voor iedereen. Een examen met bijvoorbeeld op elk blad maar één vraag kan een gunstig effect hebben voor studenten met concentratieproblemen terwijl het stress kan opleveren voor sommige andere studenten omwille van de dikkere examenbundel. Die laatste twee nadelen worden verduidelijkt in bijlage I. De bevindingen sluiten aan bij het onderzoek van Griful-Freixenet et al (2017) dat vaststelde dat de noden vervullen van sommige studenten nadelen voor anderen met zich mee kan brengen, zeker als de maatregelen gelden voor de gehele studentenpopulatie.

EXPLORATIEVE BEVINDINGEN

Een element dat niet in de literatuur niet beschreven is maar in dit onderzoek aangehaald werd door verschillende respondenten is *stroeve communicatie* vanuit het SBC. Soms moet men lang wachten op een antwoord, soms krijgt men geen antwoord, is het antwoord onduidelijk, of krijgt men enkel op één van de vragen die men stelt antwoord. Voornamelijk als er een begeleider wegvalt, ontstaan er veel communicatieproblemen volgens de respondenten.

Een andere exploratieve bevinding is dat verschillende barrières en succesfactoren in verbinding staan met elkaar. Zo kan de barrière *onbekendheid* in verband staan met *stroeve communicatie*. Denk daarbij aan studenten die door stroeve communicatie niet op de hoogte zijn van de ondersteuningsmogelijkheden of docenten die door stroeve communicatie niet weten wat bepaalde beperkingen inhouden. Er worden bijvoorbeeld ondersteunende fiches rond functiebeperkingen ter beschikking gesteld voor docenten maar als men hiervan niet op de hoogte is, kunnen die niet benut worden. Verder zijn docenten soms niet op de hoogte dat er reflexstudenten in hun lessen en examens zitten. Net zoals in het onderzoek van Cnockaert et al (2010) tonen de resultaten aan dat de docenten soms uit de lucht vallen op het examen wanneer ze horen dat studenten faciliteiten hebben en dat maatregelen soms anders toegepast worden dan de studenten verwachtten. Daarop voortbouwend kan geredeneerd worden dat *onbekendheid* bij docenten in verband kan staan met : *negatieve attitudes*, het weigeren van maatregelen, zich niet flexibel opstellen en lesmateriaal niet in toegankelijke formaten voorzien. De invloed van negatieve attitudes bij het weigeren van maatregelen staat in verband met de *regelgeving*, want op basis van de resultaten wordt vermoed dat deze zo is geformuleerd dat het krijgen van maatregelen afhankelijk kan zijn van welwillendheid. Deze verbanden tussen bepaalde barrières en succesfactoren is in dit onderzoek slechts opgemerkt. Verder onderzoek is nodig om na te gaan of die verbanden er effectief zijn en hoe deze elementen elkaar beïnvloeden.

2 Beperkingen onderzoek

Messiou (2017) bespreekt verschillende beperkingen rond het bestuderen van inclusief onderwijs. De meeste artikels rond inclusief onderwijs focussen op specifieke groepen studenten, wat in essentie tegenstrijdig is met de brede definitie van inclusief onderwijs die dit soort studies vaak hanteren. De beperkingen eigen aan deze werkwijze zijn ook van toepassing op dit onderzoek: om deze studie praktisch haalbaar te maken werd er gekozen om tijdens het sampling moment te focussen op één groep namelijk studenten met een erkende functiebeperking, wat in strijd is met het EFA-gedachtegoed.

Volgens Messiou (2017) is het eerste gevaar bij het focussen op specifieke doelgroepen dat onderzoekers snel van algemene aannames uitgaan die misschien niet kloppen voor alle personen in deze categorie. Dit omdat de groep waarmee ze werken in een bepaalde categorie met gedeelde kenmerken hoort. Er kan bijvoorbeeld vanuit gegaan worden dat alle studenten met een functiebeperking moeilijkheden ondervinden met examens, wat niet per se correct is. Het tweede gevaar is dat door te focussen op de noden van één doelgroep de bredere conceptuele factoren uit het oog verloren worden, zoals politieke, sociale en economische noden. Dat onderzoek vertrekt vanuit een brede visie en vanuit het sociaal model waarbij er aandacht gegeven wordt aan contextfactoren.

Een derde gevaar dat Messiou (2017) formuleert is dat focussen op één bepaalde groep kan bijdragen aan de marginalisatie van die doelgroep. Zoals Elizabeth Walton (2011, pg83). verwoordde *"selecting some children to participate in inclusion research on the basis of disability or other marked? difference undermines the inclusive endeavor."* De respondenten in dit onderzoek werden beschermd tegen deze marginalisatie door de anonimiteit te waarborgen. Maar deze studie draagt inderdaad bij aan de veralgemeende beeldvorming over hoe studenten met een functiebeperking anders zijn, andere noden en ervaringen hebben. Die beeldvorming is jammer genoeg nog steeds nodig voor een beleid en onderwijs dat werkt met een doelgroepgerichte bril. Daarnaast spraken verschillende respondenten over de nood om reflexstudenten soms anders te behandelen om ervoor te zorgen dat een maatregel effectief compenseert voor hun beperking.

Een vierde gevaar is dat door te focussen op studenten met een functiebeperking andere studenten niet aan bod komen (Messiou, 2017). In dit onderzoek kwamen geen studenten aan bod die buiten de gehanteerde definitie van de VUB vallen. Nu de ervaringen van studenten met reflexstatuut onderzocht zijn, kan het interessant zijn om een andere studie uit te voeren die de noden van alle VUB-studenten in beeld brengt. Zo kunnen we vergelijken waar zich verschillen en/of gelijkenissen bevinden tussen deze groepen.

Op de vorige pagina werden verschillende manieren besproken die gebruikt werden om te anticiperen op de mogelijke gevaren van het focussen op één doelgroep. Desondanks blijven die valkuilen relevante beperkingen aan dit onderzoek. Tijdens de sampling vertrokken we vanuit de VUB-definitie van een functiebeperking om respondenten te vinden, wat een bepaalde bias veroorzaakt die moeilijk verenigbaar is met het EFA-concept. In het volgende hoofdstuk beschrijven we aanbevelingen voor toekomstig onderzoek die verder bouwen op hier verzamelde inzichten, wat kan bijdragen aan het realiseren van het EFA-plaatje.

3 Aanbevelingen toekomstig onderzoek

We beschouwen dit onderzoek als de eerste stap richting EFA ondanks dat het zelf elementen heeft die moeilijk verenigbaar zijn met het EFA-concept. Wanneer toekomstig onderzoek verder bouwt op de huidige inzichten omtrent de groep waarop gefocust is, en bijvoorbeeld nagaat welke overeenkomsten en verschillen er zijn met andere studenten, zowel uit de normgroep als uit andere diversiteitsgroepen, kan op deze manier het bredere EFA-plaatje gerealiseerd worden.

In dit onderzoek kwamen enkel reflexstudenten aan bod. Enkel de perspectieven van één groep stakeholders komen dus aan bod. Daarvoor is bewust gekozen om een heldere focus in het onderzoek te kunnen creëren en te behouden. Naar toekomstig onderzoek toe strekt het echter wel de aanbeveling om meerdere stakeholders en visies aan bod te laten komen. Zo kan het waardevol zijn om in dialoog te gaan met de docenten, medewerkers van het studiebegeleidingscentrum en medestudenten. Door die verschillende visies te bekijken over hetzelfde thema zou er uitgebreidere en genuanceerdere informatie verzameld kunnen worden. Met triangulatie (Harnick, 2013) zou een holistisch beeld gevormd kunnen worden, waardoor situaties uit verschillende standpunten begrepen kunnen worden.

Zoals eerder beschreven in deel vier bij exploratieve bevindingen kan op basis van de resultaten vermoeden worden dat verschillende barrières en succesfactoren in verbinding staan met elkaar. Het is dus een aanbeveling voor toekomstig onderzoek om in beeld te brengen hoe verschillende barrières en/of succesfactoren in verband staan met elkaar en/of deze al dan niet invloed hebben op elkaar. Een duidelijk zicht op de eventuele verbanden is essentieel om efficiënt en effectief veranderingen in de praktijk te weeg te brengen.

4 Praktische en beleidsaanbevelingen

Hieronder volgen enkele elementen waar men kan op inzetten om de ondersteuning van studenten met een functiebeperking te verbeteren. Hoewel deze inzichten gebaseerd zijn op een studie binnen de VUB, kunnen ze inspirerend zijn voor alle hogere onderwijsinstellingen. We geven echter graag de waarschuwing mee dat ieder instituut er goed aan doet een gedegen contextanalyse te maken alvorens deze suggesties toe te passen¹³.

4.1. SYSTEMATISCHE AANVRAAGPROCEDURE

Het is van belang dat een instituut voor hoger onderwijs zijn aanvraagprocedure onder de loep neemt en tracht dit zo eenduidig en toegankelijk mogelijk te maken zowel voor studenten als universitair personeel. Aan de VUB is voor veel respondenten de aanvraagprocedure een tijdrovende klus. Men moet dit elk semester voor elk vak opnieuw invullen. Er zijn verschillende problemen met het halen van de deadlines, het vinden van de informatie en het laat krijgen van een antwoord. Daarnaast hebben sommige respondenten het gevoel hebben dat het SBC het te druk heeft om al zijn taken goed te kunnen uitvoeren. Een geautomatiseerde aanvraagprocedure zou op die moeilijkheden kunnen inspelen. Dat platform zou als volgt kunnen functioneren. De maatregelen die de reflexstudent altijd aanvraagt zijn automatisch aangevinkt. Enkel als men die niet wil aanvragen of nieuwe maatregelen wil aanvragen moet men stappen ondernemen. Docenten zouden op dit platform een automatisch overzicht kunnen hebben met de aanvragen van verschillende reflexstudenten en die ook kunnen goedkeuren. Als de maatregelen goedgekeurd zijn, krijgen de studenten automatisch een bevestiging.

4.2. COMMUNCIATIE

Het is van belang dat een instituut voor hoger onderwijs hun communicatieflow in kaart brengt en inspeelt op zich herhalende problemen. In dit onderzoek tonen verschillende elementen aan dat de communicatie tussen de respondenten en het SBC soms stroef verloopt en onduidelijk is, voornamelijk als er een medewerker afwezig is. Dat zou aangepakt kunnen worden door collega's toegang te verschaffen tot elkaars dossiers. Zo kunnen taken van een afwezige medewerker overgenomen worden. Daarnaast is vlotte en duidelijke communicatie extra belangrijk aangezien het mogelijk is dat communicatie in verband staat met andere barrières.

¹³ Zoals reeds besproken in de discussie bij toegankelijkheidsbarrières.

4.3. ONBEKENDHEID VERMINDEREN

Onbekendheid bij docenten, studenten met en zonder een functiebeperking omtrent wetten, maatregelen en beperkingen heeft grote gevolgen. Wanneer studenten niet op de hoogte zijn van de mogelijkheden zoals een reflexstatuut, workshops en begeleiding kunnen ze die vermoedelijk niet benutten. De VUB neemt al initiatieven om de bekendheid van de ondersteuning te vergroten zoals infosessies in eerstejaarsvakken en contact opnemen met studenten met een functiebeperking (De Caluwé, 2019). Verder is het belangrijk om in te zetten op mond-aan-mondreclame. Door verschillende studentengroepen te informeren, kan de nodige informatie verder verspreid worden; Daarnaast is het essentieel om docenten grondig te informeren. Op die manier kunnen zij niet alleen studenten met vragen doorverwijzen maar kunnen vermoedelijk ook sommige negatieve attitudes voorkomen, tenietgedaan of beperkt worden. De onbekendheid bij docenten over functiebeperkingen staat namelijk in verband met misvattingen, onbegrip en vooroordelen (Cnockaert et al., 2010). Zeer concreet kunnen informatieve workshops helpen om onbekendheid over functiebeperkingen bij deze stakeholders te verminderen. Ook de systematische aanvraagprocedure kan daartoe bijdragen door een toegankelijk en duidelijk overzicht te bieden van welke studenten met welke ondersteuningsvragen in welk vak zitten. Het is met andere woorden essentieel om zowel studenten als docenten te informeren en te sensibiliseren om in te spelen op deze barrière.

4.4. THEORETISCHE KADERS I.V.M ONDERWIJSINNOVATIE

Uit dit onderzoek en uit het onderzoek van Griful-Freixnet et al (2017) blijkt dat UDL hanteren voordelen kan creëren voor studenten met en zonder een functiebeperking, maar dat UDL toepassen ook barrières kan creëren. Denk aan lesopnames: enerzijds werd in dit onderzoek aangegeven dat dit cruciaal is voor sommige studenten met een functiebeperking. Groen et. al. (2016) bevond tevens dat veel studenten indiceren dat lesopnames hun leren faciliteert. Anderzijds kunnen lesopnames van alle vakken volgens de respondenten ervoor zorgen dat sommige studenten niet naar de les gaan en te laat beginnen met lessen te verwerken. Het is dus van belang om kritisch na te denken en alle opties gepaard met de voor- en nadelen voor verschillende partijen te bekijken, vooraleer UDL-maatregelen toe te passen. Als dit wordt toegepast op het voorbeeld van de lesopnames moet de kritische vraag gesteld worden of lesopnames wel voor iedereen ter beschikking gesteld moeten worden. Een andere optie is de lesopnames voor iedereen ter beschikking stellen maar enkel als de student in kwestie dat zelf aanvraagt. Het is interessant om in een verdere studie alle concrete voor- en nadelen van UDL-maatregelen in kaart te brengen.

Het EFA-gedachtegoed kan bijdragen in het omgaan met voorgaande problemen die ontstaan als sommige maatregelen via het UDL-principe worden toegepast. Het EFA-gedachtegoed kijkt naar elke student zijn noden, sterktes en specifieke situatie. De onderwijsstructuur wordt structureel aangepast met het oog op gelijke kansen voor iedereen (Opertti et al., 2014). Er wordt dus permanent gereflecteerd en kritisch stil gestaan bij de vraag of het onderwijs al dan niet toegankelijk is voor iedereen. Hierbij worden er structurele en individuele aanpassingen gehanteerd. Die gedachtegang kan ervoor zorgen dat alle gevolgen en opties omtrent UDL-maatregelen mee in overweging genomen worden en het individuele niet uit het oog verloren wordt. Als het EFA-gedachtegoed doordrongen zou zijn in elk deel van de hoger onderwijsinstelling zou dit dus een grote meerwaarde kunnen betekenen. Dat cultiveren kan door de EFA-uitgangspunten te gebruiken om beleid vorm te geven, het EFA-gedachtegoed te communiceren en concrete richtlijnen mee te geven.

We illustreren die stelling met een praktisch voorbeeld. Uit deze studie blijkt dat er moeilijkheden zijn voor respondenten om hun lesmateriaal in een toegankelijk formaat te ontvangen. Een UDL-principe kan hier hulp bieden, de leerstof kan automatisch in verschillende formaten aangeboden worden (Griful-Freixenet et al., 2017). Dat kan bewerkstelligd worden door het lesgevend personeel infosessies te geven rondom het belang hiervan, welke formaten toegankelijk zijn en hoe die geproduceerd kunnen worden. Door hierbij het EFA-gedachtegoed te gebruiken zal er niet enkel aan studenten met een functiebeperking gedacht worden maar aan alle studenten. Daardoor zal er ook over de mogelijke nadelen van deze maatregel nagedacht worden.

4.5. ATTITUDES

Attitudes van zowel studenten als docenten spelen een rol. Attitudes van studenten staan in verband met hun reacties. Positieve attitudes staan in verband met steun verlenen en begripvol reageren; negatieve attitudes staan in verband met jaloeze en neerbuigende reacties. Dit blijkt ook uit andere studies (Cnockaert et al., 2010; Strnadová et al., 2015). Op basis van dit onderzoek kan gespeculeerd worden dat attitudes bij docenten invloed hebben op hun toegankelijkheid, flexibiliteit en het al dan niet toekennen van maatregelen. Dit bevestigt het onderzoek van Cnockaert et al (2010). Afhankelijk van de regelgeving, kan de invloed van negatieve attitudes van docenten groter of kleiner zijn. In het geval van de VUB, kunnen maatregelen namelijk geweigerd worden door docenten. Men moet deze keuze wel verantwoorden, maar daarvoor kan een drogreden opgegeven worden. Hierdoor kan men veronderstellen dat het al dan niet krijgen van maatregelen afhankelijk kan zijn van iemand zijn welwillendheid. Die gedachtegang komt deels overeen met het onderzoek van Lord & Stein (2018), dat vaststelde dat het krijgen van lesmateriaal in alternatieve formaten afhankelijk was van welwillendheid. Door de regelgeving aan te passen, kan de invloed van negatieve attitudes van een individuele docent beperkt worden. Zo zouden er bepaalde maatregelen geformuleerd kunnen worden die altijd van kracht zijn in specifieke situaties. Zo zouden studenten met een functiebeperking per definitie extra tijd kunnen krijgen bij een gesloten boekexamen.

Het is voor elke hoger onderwijsinstituut van belang om positieve attitudes te proberen behouden en te versterken en tegelijkertijd negatieve attitudes aan te pakken, omdat attitudes een grote invloed kunnen hebben op het studietraject van studenten met een functiebeperking. Om die attitudes te beïnvloeden is inzetten op communicatie, bekendheid en een accepterend klimaat essentieel. Daarnaast is het van belang om de regelgeving zo vorm te geven dat de invloed van attitudes zo klein mogelijk is.

5 Conclusie

Deze kwalitatieve studie onderzocht hoe studenten met een functiebeperking de ondersteuning, barrières en succesfactoren in het hoger onderwijs ervaren aan de hand van een studie aan de Vrije Universiteit Brussel (VUB). Concreet werd bekeken of de drempels en succesfactoren uit de internationale literatuur relevant zijn voor de VUB-context en of deze studie bijkomende factoren kan identificeren. Daarvoor zijn concrete hypothesen opgesteld op basis van enerzijds de internationale literatuurstudie en anderzijds concrete literatuur over de VUB.

Wat *toegankelijkheidsbarrières bij de digitale leeromgeving, leerstof en fysieke leeromgeving* betreft, stelde de hypothese dat die niet aanwezig zouden zijn aan de VUB. Dat blijkt niet correct wat betreft de fysieke omgeving en de leerstof. Dat resultaat komt deels overeen met andere studies (Agarwal et al., 2015; Lord & Stein, 2018; Strnadová et al., 2015). De digitale leeromgeving lijkt wel toegankelijk te zijn.

Verschillende hypothesen werden bevestigd. De hypothese (1) die luidde dat de respondenten *weinig ervaring hebben met UDL*. UDL kan een meerwaarde betekenen voor studenten met een functiebeperking maar kan ook barrières creëren. De bevindingen van het onderzoek van Griful-Freixenet et al (2017) worden dus deels bevestigd. Uit dit onderzoek kan opgemaakt worden dat (2) *attitudes een grote rol spelen in de ondersteuning* wat de hypothese stelde wordt dus bevestigd. Net als uit de onderzoeken van Cnockaert et. al. (2010) en Strnadová et. al. (2015), kan uit dit onderzoek opgemaakt worden dat positieve attitudes positieve gevolgen met zich meebrengen en negatieve attitudes negatieve gevolgen. Ook de hypothese (3) die suggereerde dat *niet goed onderbouwde, onduidelijke wet- en regelgeving* een barrière vormt op het vlak van maatregelen en beleid op universitair niveau wordt bevestigd. Zo doen de resultaten vermoeden dat er gebieden zijn waar er te weinig ondersteuningsmaatregelen zijn en dat het niet duidelijk is wat sommige maatregelen inhouden. De resultaten kunnen erop wijzen dat die barrière, *onbekendheid*, aanwezig is bij zowel lesgevend personeel als studenten, zoals ook genotuleerd in het onderzoek van Strnadová et al (2015). De hypothese (4) die stelde dat het gebrek aan kennis rond het bestaan en de inhoud van wetten, rechten, ondersteuningsvoorzieningen en beperkingen een rol speelt aan de VUB.

De resultaten van de drie voorgaande hypothesen brengen ons tot een nieuwe hypothese. Zo is het mogelijk dat bepaalde barrières en succesfactoren met elkaar in verband staan en invloed hebben op elkaar. Een voorbeeld is dat onbekendheid in verband staat met stoeve communicatie; een exploratief gedetecteerde barrière. Dergelijke en andere mogelijke verbanden zijn een waardevolle piste en verdienen dus een aanbeveling voor verder onderzoek. Daarnaast verstrekt het tot de suggestie om niet enkel studenten met een functiebeperking als respondenten te nemen, maar ook andere partijen zoals het lesgevend personeel, medewerkers van het studiebegeleidingscentrum en de gehele studentenpopulatie.

De respondenten ervaren zowel verschillende positieve elementen aan de ondersteuning als elementen die stroef verlopen. Dat zowel bij de ondersteuning van het lesgevend personeel als van het studiebegeleidingscentrum. Er zijn nog verschillende stappen te zetten om de ondersteuning te verbeteren. Hiervoor werden verschillende praktische en beleidsaanbevelingen geformuleerd. Inclusief onderwijs bereiken, vraagt meer dan een checklist afvinken. Het is van belang dat er een bepaalde denkwijze geïnternaliseerd en toegepast wordt in de volledige universiteit.

BIBLIOGRAFIE

- Agarwal, N., Moya, E. M., Yasui, N. Y., & Seymour, C. (2015). Participatory Action Research with College Students with Disabilities: Photovoice for an Inclusive Campus. *Journal of Postsecondary Education and Disability*, 28(2), 243-250. Geraadpleegd op ERIC-database. Geraadpleegd op <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1074679.pdf>
- Bampi, L. N. D. S., Guilhem, D., & Alves, E. D. (2010). Social Model: A New Approach of the Disability Theme. *Revista Latino-Americana de Enfermagem*, 18(4), 816–823. doi: 10.1590/S0104-11692010000400022
- Burgstahler, S. (2007). *Universal design in education: Principles and applications*. Washington: University of Washington
Geraadpleegd op ERIC-database
Geraadpleegd op <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED506545.pdf>
- Casterlé, B. D. d., Gastmans, C., Bryon, E., & Denier, Y. (2012). QUAGOL: A guide for qualitative data analysis. *International Journal of Nursing Studies*, 49(3), 360–371. doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijnurstu.2011.09.012>
- Cnockaert, R., De Smet, M., Caemerlinck, M., Thienpondt, L., De Snerck, G., De Munck, K., Heruckmans, N., Leyman, K., Verstichele, M., Casman, H., Andries, C., De Smet, L., & Van Hove, G. (2010). Studeren met een functiebeperking in het Vlaamse hoger onderwijs een exploratieve studie naar de beleving van (oud)studenten in drie Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs. *Ethiek & maatschappij*, 13(4), 121–140.
Geraadpleegd op https://www.ethiekenmaatschappij.ugent.be/wp-content/uploads/2012/07/EM_134-2010-Cnockaert-et-al.pdf
- Cole, E. V., & Cawthon, S. W. (2015). Self-Disclosure Decisions of University Students with Learning Disabilities. *Journal of postsecondary education and disability*, 28(2), 163–179. Geraadpleegd op ERIC-database. Geraadpleegd op <https://eric.ed.gov/?id=EJ1074663>
- Committee on the Rights of Persons with Disabilities. (2016). *General comment No. 4 on the right to inclusive education*. United Nations. Geraadpleegd op UN Treaty Body Database. Geraadpleegd op https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/GC/4&Lang=en
- Costea-Barlutiu, C., & Rusu, A. S. (2015). A preliminary investigation of Romanian university teachers' attitudes towards disabilities—A premise for inclusive interaction with students with disabilities. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 209, 572-579. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.11.289
- Crevits, h. (2017). *Schriftelijke vraag nr 632*. Vlaams Parlement. Geraadpleegd op <http://docs.vlaamsparlement.be/pfile?id=1331646>
- De Caluwé, D. (2019). *ReFLex Masterfile*. Studiebegeleidingscentrum Vrije Universiteit Brussel.
- De Caluwé, D. (2020). *ReFLex evolutie In cijfers*. Studiebegeleidingscentrum Vrije Universiteit Brussel.
- De Caluwé, D. (2020, februari 18). *Interview SBC* [Verbaal]
- European Union Agency for Fundamental Rights. (2019). *Fundamental Rights report 2019* (Jaarlijks Rapport Nr. 9). European Union Agency for Fundamental Rights. doi: 10.2811/903190

- Follette, S., M., Mueller, J. L., & Mace, R. L. (1998). Introduction. *The Universal Design File Designing for people of all ages and abilities. Revised Edition.* (pp. 2–4). North Carolina State University, Center for Universal Design. Geraadpleegd op <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED460554.pdf>
- Griful-Freixenet, J., Struyven, K., Verstichele, M., & Andries, C. (2017). Higher education students with disabilities speaking out: Perceived barriers and opportunities of the Universal Design for Learning framework. *Disability & Society, 32*(10), 1627–1649. doi: 10.1080/09687599.2017.1365695
- Groen, J. F., Quigley, B., & Herry, Y. (2016). Examining the Use of Lecture Capture Technology: Implications for Teaching and Learning. *Canadian journal for the scholarship of teaching and learning, 7*(1). doi: <https://doi.org/10.5206/cjsotl-rcacea.2016.1.8>
- Hanafin, J., Michael, S., Kenny, M., & Mc Neela, E. (2007). Including young people with disabilities: Assessment challenges in higher education. *Higher education, 54*(3), 435–448. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-006-9005-9>
- Harnick, F. (2013). Basisprincipes praktijkonderzoek (14de dr). Leuven: Garant Uitgevers.
- Jussim, L., & Harber, K. D. (2005). Teacher Expectations and Self-Fulfilling Prophecies: Knowns and Unknowns, Resolved and Unresolved Controversies. *Personality and Social Psychology Review, 9*(2), 131–155. doi: https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0902_3
- Lambrecht, B., Boon, T., Lammertyn, K., Michiels, C., & Van Overstraten, F. (2018). 5.5 begeleiding van studenten met een functiebeperking. *Jaarverslag 2018 KU Leuven*. Leuven: B. Lambrecht. Geraadpleegd op <https://www.kuleuven.be/over-kuleuven/feitenencijfers>
- Lau, W. K., Ho, D. C. W., & Yau, Y. (2016). Assessing the disability inclusiveness of university buildings in Hong Kong. *International journal of strategic property management, 20*(2), 184–197. doi: <https://doi.org/10.3846/1648715X.2015.1107653>
- Lord, J. E., & Stein, M. A. (2018). Pursuing Inclusive Higher Education in Egypt and Beyond through the Convention on the Rights of Persons with Disabilities. *Social inclusion, 6*(4), 230–240. doi: <https://doi.org/10.17645/si.v6i4.1709>
- Messiou, K. (2017). Research in the field of inclusive education: Time for a rethink? *International Journal of Inclusive Education, 21*(2), 146–159. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2016.1223184>
- Mortelmans, D. (2007). *Handboek kwalitatieve onderzoeksmethoden* (Eerste druk : 2007). Leuven: Acco. Geraadpleegd op <http://lib.ugent.be/catalog/rug01:001196837>
- Mortelmans, D., Spooren, P., & Chandesais, O. (2013) *Naar de bron* (tweede, herziene druk 2013). Leuven: Acco.
- Mutanga, O., & Walker, M. (2017). Towards a Disability-inclusive Higher Education Policy through the Capabilities Approach. *Journal of Human Development and Capabilities, 16*(4), 501–517. doi:10.1080/19452829.2015.1101410
- Ohajunwa, C., Mckenzie, J., & Lorenzo, T. (2015). Enabling disability inclusive practices within the University of Cape Town curriculum: A case study. *African Journal of Disability, 4*(1), 157–157. doi: <https://doi.org/10.4102/ajod.v4i1.157>

- Opertti, R., Walker, Z. & Zhan, Y. (2014). Inclusive education: from targeting groups and schools to achieving quality education as the core of EFA. In L. Florian *The SAGE Handbook of special education* (Vol. 2, pp. 149-169). London: SAGE Publications Ltd. doi: 10.4135/9781446282236.n11
- Protocol ten gunste van de personen met een handicap.* (2007) Antwerpen: Belgisch staatsblad. Geraadpleegd op <https://www.unia.be/files/Documenten/Wetgeving/Protocol.pdf>
- Ruts, K. (2017). 2.1. Deelname aan onderwijs. *Inclusiespiegel Vlaanderen 2016*. Brussel: Grip VZW. Geraadpleegd op https://cdn.digisecure.be/grip/20178914185011_inclusiespiegel-2016.pdf
- Sameerchand, P., Rajendra, P. G., & Upasana, G. S. (2017). Forgotten, excluded or included? Students with disabilities: A case study at the University of Mauritius. *African Journal of disability*, 3, 1–12. doi: <https://doi.org/10.4102/ajod.v6i0.359>
- SBC. (z.d.). *Documentatie voor aanvraag reflex-statuu*t. Studiebegeleingscentrum Vrije Universiteit Brussel. Geraadpleegd op https://student.vub.be/sites/vub/files/administratie_1920.pdf
- Sharma, U., Forlin, C., Deppeler, J., & Guang-xue, Y. (2013). Reforming Teacher Education for Inclusion in Developing Countries in the Asia-Pacific Region. *Asian Journal of Inclusive Education*, 1, 3-16. Geraadpleegd op <http://ajie-bd.net/wp-content/uploads/2016/08/sharma.pdf>
- Strnadová, I., Hájková, V., & Květoňová, L. (2015). Voices of university students with disabilities: Inclusive education on the tertiary level – a reality or a distant dream? *International Journal of Inclusive Education*, 19(10), 1080–1095. doi: <https://doi.org/10.1080/13603116.2015.1037868>
- The United Nations. (1989). *Convention on the rights of the child*. Geraadpleegd op <https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>
- The United Nations. (1948) *Universal Declaration of Human Rights*. Geraadpleegd op <https://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>
- Tomlinson, S. (2012). The irresistible rise of the SEN industry. *Oxford Review of Education*, 38(3), 267–286. doi: 10.1080/03054985.2012.692055
- Unia. (2019). *Richtlijnen voor artikel 24: Het recht op inclusief onderwijs*. Brussel: Unia. Geraadpleegd op https://www.unia.be/files/Documenten/Wetgeving/General_Comment_No4_Klare_Taal.pdf
- Vandelanotte, P. (2014). *Tekst VN-Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap*. Grip. Geraadpleegd op <https://www.gripvzw.be/nl/artikel/65/tekst-vn-verdrag-inzake-de-rechten-van-personen-met-een-handicap>
- Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap.* (2006). Antwerpen: Belgisch Staatsblad. Geraadpleegd op [http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/loi_a.pl?N=&=&sql=\(text+contains+\(%27%27\)\)&rech=1&language=nl&tri=dd+AS+RANK&numero=1&table_name=wet&cn=2006121354&caller=image_a1&fromtab=wet&la=N&pdf_page=35&pdf_file=http://www.ejustice.just.fgov.be/mopdf/2009/07/22_1.pdf](http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi_loi/loi_a.pl?N=&=&sql=(text+contains+(%27%27))&rech=1&language=nl&tri=dd+AS+RANK&numero=1&table_name=wet&cn=2006121354&caller=image_a1&fromtab=wet&la=N&pdf_page=35&pdf_file=http://www.ejustice.just.fgov.be/mopdf/2009/07/22_1.pdf)
- Vlor. (2014). *Advies over het digitaal leren in het hoger onderwijs*. Brussel: Vlaamse Onderwijsraad. Geraadpleegd op https://assets.vlor.be/www.vlor.be/import/rho-rho-adv-007_2.pdf
- VUB. (2015). *Vrije Universiteit Brussel Visie op onderwijs*. Vrije Universiteit Brussel. Gezien op https://www.vub.be/sites/vub/files/onderwijsvisie_rvb_15122015.pdf

VUB. (2019). *Onderwijs-en examenreglement 2019-2020, versie zoals goedgekeurd door de Academische Raad op 25 maart 2019*. Vrije Universiteit Brussel.
Geraadpleegd op https://www.vub.be/sites/vub/files/oer_2018-2019_net.pdf

Walton, E. (2011). They disclude me: Possibilities and limitations of children's participation in inclusion research in South Africa. *Perspectives in Education*, 29, 83-92.
Geraadpleegd op ERIC-Database. Geraadpleegd op
http://scholar.ufs.ac.za:8080/bitstream/handle/11660/3583/persed_v29_n1_a11.pdf?sequence=1&isAllowed=y

World Health Organization. (2011). *world report on disability*. Switzerland: WHO press.
Geraadpleegd op
https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/report.pdf?ua=1

BIJLAGEN

- A) Beschrijving respondenten**
- B) Mail naar respondenten**
- C) Geïnformeerde toestemming**
- D) Interviewleidraad**
- E) Transcript**
- F) Labellijst**
- G) Aanvraag van maatregelen**
- H) Aangevraagde maatregelen**
- I) Voor- en nadelen maatregelen**

A) BESCHRIJVING RESPONDENTEN

Leeftijd, studiejaar en specifieke opleiding wordt hier niet besproken om eventuele identificatie van respondenten te voorkomen. De informatie die wel besproken wordt, is de faculteit, ondersteuningsmaatregelen, functiebeperkingen en geslacht. Deze worden los van elkaar besproken, omdat de combinatie van deze elementen de anonimiteit van de respondenten in gevaar zou kunnen brengen. Als er namelijk gesproken wordt over een vrouwelijke student in de faculteit letteren en wijsbegeerte met ADD en dyslexie kan haar identiteit achterhaald worden.

Geslacht	Aantal respondenten
Man	6
Vrouw	9

Ondersteuningsmaatregelen	Aantal respondenten
Extra tijd op het examen (<i>Schriftelijk en mondeling</i>)	11
Tolerantie taalfouten /schrijffouten	5
Plaats in het examenlokaal kiezen	5
Niet inhoudelijke toelichting	3
1 vraag per blad	1
Computer mogen gebruiken	3
Apart examenlokaal	3
Plaspauze	1

Faculteit	Aantal respondenten
Sociale wetenschappen & Solvay business school	4
Geneeskunde en farmacie	3
Psychologie en educatiewetenschappen	2
Wetenschappen en bio- ingenieurswetenschappen	2
Rechten en criminologie	2
Ingenieurswetenschappen	2
Letteren en wijsbegeerte	0
Lichamelijke opvoeding en bewegingswetenschappen	0
Multidisciplinair instituut lerarenopleiding	0

Beperking	Aantal respondenten
ADD	5
Auditieve beperking	1
Autisme spectrum stoornis	3
Concentratiestoornis	2
Depressie	1
Dyslexie	6
Hersenbloeding	1
Hersenverlamming	1
Hoog sensitiviteit	1
Paniek aanvallen	1
Chronische ziekte	1
Visuele beperking	3

B) MAIL NAAR RESPONDENTEN

Deze mail is vanuit het Studiebegeleidingscentrum verzonden naar alle studenten aan de VUB met een herkende functiebeperking. De studenten hadden dan zelf de optie om contact op te nemen met de onderzoeker. Op deze manier kreeg de onderzoeker geen toegang tot de lijst van de reflexstudenten en hun contact informatie.

Beste medestudenten

Ik ben Ewoud De Middeleir. Mijn masterproef gaat over studenten met een functie beperking; meer bepaald hoe zij de ondersteuning vanuit de VUB ervaren. Dit onderzoek gebeurt in samenwerking met het Studiebegeleidingscentra en word begeleid door Dr. Wendelien Vantieghem.

Zit jij al in je tweede jaar hoger onderwijs of verder, heb jij een functiebeperking en kan je een uurtje vrijmaken? Contacteer mij dan zeker en dan zoeken we en moment dat past in de loop van dit semester.

Waarom zou je deelnemen? Wel, je maakt niet alleen kans op een cinematicket, je helpt ook om de ondersteuning en het beleid van de VUB te verbeteren; voor jezelf én voor andere studenten.

Heb je nog vragen in verband met het onderzoek, wil je meer informatie aarzel dan niet om contact met mij op te nemen.

Email: Ewoud.Dirk.De.Middeleir@vub.be

Facebook: Ewoud De Middeleir

Telefoonnummer: 0486725060

Promotor: Wendelien Vantieghem

Email: wendelien.vantieghem@vub.be

Vriendelijke groeten

Ewoud

C) GEÏNFORMEERDE TOESTEMMING

Geachte heer, mevrouw,

Mijn onderzoek gaat over hoe studenten met een functiebeperking de ondersteuning in het hoger onderwijs ervaren. De focus van het onderzoek ligt op de barrières en succesfactoren die zij ervaren in de ondersteuning in het hoger onderwijs. Daarbij gaat er aandacht naar twee verschillende elementen: de ondersteuning die de studenten krijgen van het Studiebegeleidingscentrum en de aanpak van de docenten.

Hiervoor wordt er met jou, een VUB student met een functiebeperking een semigestructureerd interviews gevoerd dat ongeveer een uurtje duurt.

De gegevens worden vertrouwelijk verwerkt. Dit houdt in dat je naam of andere herkenbare gegevens in geen geval in het onderzoek vernoemd worden. Indien de data aan 3^{de} personen bezorgd zou worden zou er opnieuw contact opgenomen worden en opnieuw toestemming gevraagd worden.

De verzamelde gegevens zullen enkel voor wetenschappelijke doeleinden gebruikt worden.

Overeenkomstig met de Wet ter Bescherming van de Persoonlijke Levenssfeer (8 december 1992) heeft u het recht om te allen tijde inzage te krijgen in de – bij jou– verzamelde onderzoeksgegevens. U heeft ook het recht om te allen tijde, en zonder hiervoor een reden op te geven, uw deelname aan het onderzoek stop te zetten. U heeft ook het recht om te allen tijde, en zonder hiervoor een rede op te geven, de data verzameld bij u te laten schappen uit het onderzoek. De data van dit onderzoek wordt verwijderd na 10 jaar.

We hopen dat u bereid bent deel te nemen aan het onderzoek. Indien u vragen heeft over het onderzoek kan u steeds contact opnemen met de onderzoekers op onderstaande contactgegevens.

Met vriendelijke groeten,

Ewoud: De middeleir

E-mailadres: Ewoud.Dirk.De.Middeleir@vub.be

Telefoonnummer: 0486725060

GEINFORMEERDE TOESTEMMING – INFORMED CONSENT

Ondergetekende, verleend zijn/haar toestemming voor deelname aan een gesprek in het kader van de masterproef van Ewoud De Middeleir.

Ik verklaar hierbij dat ik:

- De uitleg over de duur en werkwijze van het semigestructureerd interview heb gelezen en dat me de mogelijkheid werd geboden om bijkomende informatie te vragen;
- Totaal uit vrije wil deelneem aan het gesprek;
- Toestemming geef aan de onderzoeker om de audio van het semigestructureerde interview op te nemen.
- Op de hoogte ben van de mogelijkheid om mijn deelname aan het gesprek op ieder moment stop te zetten;
- Op de hoogte ben van de mogelijkheid om de bij mij verzamelde data op ieder moment te kunnen laten schrappen uit het onderzoek.
- De toestemming geef aan de onderzoeker om mijn gegevens te bewaren voor 10 jaar, te verwerken en te rapporteren op de manier zoals afgesproken;
- Ervan op de hoogte ben dat ik op aanvraag de verwerking van mijn gegevens in de masterproef kan opvragen.

Datum:

Naam + handtekening
van de geïnterviewde

Naam + handtekening
van de student

D) INTERVIEWLEIDRAAD

1) INLEIDING INTERVIEW

Hallo ik ben Ewoud. Mijn masterproef gaat over studenten met een functiebeperking; meer bepaald hoe zij de ondersteuning vanuit de VUB beleven, welke barrières en succesfactoren er ervaren worden. Er wordt onder andere gekeken naar de aanpak van het studiebegeleidingscentrum en de aanpak van de docenten. Ik voer dit onderzoek in samenwerking met het SBC. Het idee is dat zij de resultaten die voortvloeien uit het onderzoek kunnen gebruiken om hun dienstverlening te versterken. Dit onderzoek gebeurt onder begeleiding van Dr. Wendelien Vantieghem.

Het interview is semigestructureerd dit houdt in dat ik bepaalde vragen en topics heb die aan bod komen, daarnaast is veel vrijheid zodat je je eigen verhaal kan vertellen.

2) GEÏNFORMEERDE TOESTEMMING

De geïnformeerde toestemming wordt voorgelegd aan de respondent. Deze wordt samen overlopen dan krijgt de respondent tijd om deze na te lezen, vragen te stellen en te ondertekenen. Daarna wordt er ook expliciet gevraagd of de respondent het oké vindt dat het interview opgenomen wordt.

3) PRAKTISCHE INFORMATIE

De respondent krijgt een document voorgelegd waarin enkel praktische vragen staan. En word gevraagd deze in te vullen. Wederom wordt dit document samen overlopen en krijgt de respondent tijd om vragen te stellen.

Er wordt nogmaals expliciet vernoemd dat de data verkregen vanuit het interview vertrouwelijk verwerkt worden. Enkel de faculteit, geslacht en de ondersteuningsmaatregelen worden genoteerd in het onderzoek. De verschillende ondersteuningsmaatregelen die de respondenten krijgen worden los van de faculteit en geslacht genoteerd. De verschillende ondersteuningsmaatregelen die de respondenten krijgen worden dus los van de faculteit en het geslacht genoteerd waardoor er aparte lijsten ontstaan en anonimiteit gegarandeerd blijft.

De vragen in het document

- Naam
- Geslacht
- Faculteit
- Functiebeperking(en)
 - o Functiebeperking(en) op basis waarvan maatregelen toegestaan zijn
 - o Overige functiebeperking(en) waarop geen maatregelen zijn aangevraagd/niet-geattesteerd zijn.
- Ondersteuningsmaatregelen die de student krijgt.
 - o In het geval dat de respondent niet meteen meer weet welke ondersteuningsmaatregelen hij of zij krijgt heeft de onderzoeker een lijst met verschillende bestaande ondersteuningsmaatregelen bij zodat dit hun kan helpen om geen ondersteuningsmaatregel over het hoofd te zien.

Het overlopen en invullen van dit document fungeert als de openingsvraag van het interview.

4) VRAGEN

- 1) **Inleidingsvraag:** Hoe verliep het proces om je maatregelen aan te vragen?

Subvragen

- Was er een verschil tussen hoe je de maatregelen moest aanvragen de eerste keer en de tweede keer?
- 2) Ik zou nu graag alle ondersteuningsmaatregelen die je krijgt overlopen. Zou jij mij per maatregel kunnen vertellen wat je ervan vindt?

Subvragen

- Hoe werken deze maatregelen in praktijk? Worden deze altijd uitgevoerd?
- Creëren deze ondersteuningsmaatregelen een meerwaarde voor jou?
- Zijn er elementen die stroef verlopen?

- 3) **Sleutelvraag** Ervaar jij barrières in verband met de ondersteuningsmaatregelen die je krijgt? M.a.w. schieten de maatregelen ergens te kort, loopt het ergens stroef?

Subvragen

Ervaar je elementen die stroef lopen bij het beleid, de regelgeving van de VUB?

- Ervaar jij onduidelijkheden in het beleid van de VUB?
Bijvoorbeeld¹: Geen duidelijke regeling of afspraak rond wanneer een maatregel van toepassing is en wanneer niet.
- Heb je het gevoel dat er te hard vastgehouden wordt aan bepaalde regels, voel je met andere woorden een gebrek aan flexibiliteit?
- Heb je het gevoel dat je gemakkelijk alle informatie gevonden hebt?

Hoe ervaar je de toegankelijkheid en het gebruik van de hulpmiddelen?

- Hoe verloopt de toegang tot het aangepast lesmateriaal?
Bijvoorbeeld: Een cursus in braille die niet verkrijgbaar is.
- Heb je soms last van onvoldoende of onaangepaste hulpmiddelen?
Bijvoorbeeld: Een tekort aan gebarentolken, digitale cursussen die niet voorgelezen kunnen worden door SPRINT.
- Hoe is de toegankelijkheid op en van de campus?
Bijvoorbeeld: Oude gebouwen zonder goede infrastructuur, geen lift, veel trappen.
- Hoe verloopt het digitaal werken op de VUB?
Bijvoorbeeld: Voorleessoftware die niet werkt. Sites die niet mobiel gebruikt kunnen worden.

¹ De intentie is dat de vragen helder genoeg zijn om te werken zonder het voorbeeld. Als dit niet het geval is, is er een goed voorbeeld voorbereid zodat elke respondent hetzelfde voorbeeld krijgt. Deze voorbeelden worden enkel gegeven als de vraag niet duidelijk is voor de respondent.

- 4) Welke barrières ervaar je, los van de ondersteuningsmaatregelen?
- De maatregelen helpen misschien om bepaalde barrières (deels) te verhelpen, maar er zijn misschien nog barrières die onzichtbaar zijn voor het beleid en waarvoor er nog geen bijpassende maatregelen bestaan?

- 5) Zijn er elementen die goed verlopen in verband met de ondersteuning die voorzien wordt vanuit de VUB?

Subvragen

- Wat vind je van aangepaste maatregelen waarvan alle studenten gebruik kunnen maken, die studenten met een (functie)beperking dus niet moeten aanvragen?

Bijvoorbeeld: Voor alle studenten voldoende tijd voorzien om een examen af te werken, in plaats van te verlangen dat studenten met een (functie)beperking zelf extra tijd moeten aanvragen.

- 6) Hoe ervaar je de lesmomenten?

Dit stuk bestaat uit twee onderdelen: enerzijds de aanpak van de docenten, anderzijds de interactie met medestudenten. We zullen met het eerste beginnen.

Subvragen

Hoe verloopt de aanpak van de docenten?

- Hoe zijn hun houdingen tegenover mensen met een (functie)beperking?
- Hoe is hun houding tegenover de maatregelen van mensen met een (functie)beperking?
- Welk concreet gedrag stellen de docenten dat een meerwaarde is voor jou?
- Welke elementen verlopen stroef in de aanpak van de docenten?
 - o Heb je het gevoel dat er onbegrip is tegenover jou als student met een (functie)beperking?
 - o Heb je het gevoel dat de docenten je minder leerkansen bieden?
 - o Zijn er docenten die niet openstaan om faciliteiten te voorzien? Zo ja, welke stappen worden er dan ondernomen?
 - Hoe bemiddelt het SBC?
 - Hoe verloopt de interactie met de docenten ?

Hoe verloopt de interactie met de medestudenten?

- Hoe zijn de houdingen tegenover jou als student met een (functie)beperking?
- Hoe zijn de houdingen tegenover de maatregelen die je krijgt op basis van je (functie)beperking?

7) Hoe verloopt de ondersteuning vanuit het Studiebegeleidingscentrum (SBC)?

Subvragen

- Zijn er elementen in de aanpak van het SBC die een grote meerwaarde zijn?
- Zijn er elementen in de aanpak van het SBC die obstakels vormen, stroef verlopen?
- Hoe zijn de houdingen tegenover jou als student met een (functie)beperking?
- Hoe zijn de houdingen tegenover de maatregelen die je krijgt op basis van je (functie)beperking?

8) Besluitende vragen

- Als je nu in enkele zinnen de ondersteuning die jij krijgt vanuit de VUB moet evalueren, wat zou je dan vertellen?
- Als je één advies zou kunnen geven aan de VUB rond de ondersteuning van studenten met een (functie)beperking, wat zou je dan zeggen?
- Dit was de laatste vraag. Heb je nog iets gemist of wil je graag nog iets toevoegen? Graag wil ik je nogmaals bedanken voor de deelname aan dit interview.

AANDACHTSPUNTEN TIJDENS HET SEMIGESTRUCTUREERDE INTERVIEW

Kenmerken van het kwalitatieve interview

- Flexibiliteit in aanpak
 - o Extern: de structuur en de inhoud van het interview wordt aangepast aan de resultaten van de analyse. De fase analyse en interviewen wisselen elkaar af
 - o Intern: we leggen een bepaalde volgorde vast maar deze kan tijdens het interview nog veranderen.
- Interactief
 - o De geïnterviewde stuurt het interview.
 - o De interviewer moet er enkel over waken dat het interview niet te ver afwijkt. Want het gesprek moet ervoor zorgen dat de onderzoeker de onderzoeksvragen kan beantwoorden.
- Een non-directieve interview stijl
 - o Het verhaal van de geïnterviewde centraal zetten en dit het interview laten sturen.
- Face to face
 - o De interviews gebeuren in real life.

(Mortelmans, 2007)

VRAGENPROTOCOL

Bij de voorbereiding van het interview is er gekozen voor een *vragenprotocol*. Dit zorgt er voor de respondenten voldoende ruimte hadden om hun persoonlijk verhaal te delen en dat elke respondent ongeveer dezelfde vragen kreeg in dezelfde verwoording. De antwoorden zijn hierdoor vergelijkbaar. In tegenstelling tot een topic lijst waarin de interviewer enkel topics heeft en op basis daarvan vragen formuleert. Dat kan leiden tot verschillende vraagstellingen en ook verscheidenheid in antwoorden. In de analyse kan het dan moeilijk worden om te bepalen of verschillende antwoorden liggen aan de verscheidenheid in de vraagstelling of bij de respondenten hun beleving. Daarnaast is de gemaktheid een valkuil bij semigestructureerd interviews, hierop word extra aandacht op gevestigd, door de voorbereide vragen zo natuurlijk mogelijk te stellen (Mortelmans, 2007).

E) TRANSCRIPT

Hieronder is er één transcript ter illustratie terug te vinden. Dit transcript is geanonimiseerd. Zo wordt er in dit transcript gesproken over Cassandra. Dit is niet de echte naam van de respondent. Daarnaast werden elementen die naar de respondent zijn identiteit kunnen leiden (faculteit, studiejaar, geslacht, vakken ...) geschrapt uit dit interview. Deze elementen zien er dan als volgt uit: ██████████. Wat wel vermeld wordt is dat Cassandra een concentratiestoornis heeft, voor de duidelijkheid van de tekst. (Er wordt gesproken over concentratiestoornis en niet de specifieke diagnose zelf zoals ADD of ADHD wederom om de anonimiteit te kunnen garanderen). In het interview staat I voor de interviewer en R voor de respondent in kwestie.

CASSANDRA

De opname start pas na de algemene uitleg van het onderzoek, de informd consent en na dat expliciet de vraag is gesteld of het oké is dat het interview opgenomen wordt.

I Oke ? Goed heu die is voor u dan en die is voor mij (de interviewer verlegt de informed consent). Is dat duidelijk voor u heb je daarover nog vragen ?

R Neen

I Oké top dan het eerste dat ik u zou vragen is om dit document in te vullen, dat is gewoon praktische informatie wederom dat gaat nooit behalve u ondersteuningsmaatregelen en u functiebeperking gaat in mijn verslag komen, maar dat gaat niet aan u naam gelinkt worden en die gaan ook los staan van elkaar zodat ze dat niet kunnen terug traceren naar u.

R Oké, in welk jaar zit je dan nu ?

I Ik zit in mijn masterjaar nu? Jij ook denk ik dan?

R ██████████, welke faculteit moet ik invullen? Is dat ██████████?

I heu ██████████ ja.

I Ik heb ook, stel dat je zegt ik weet niet meer welke maatregelen dat ik allemaal krijg, ik heb een lijst van de meest voorkomende dat ge is kunt op terugvallen als ge twijfelt of dat ge allemaal nog weet.

R Heu ja ik zal eens kijken.

I Doe maar op u gemak.

R Speciaal lettertype heb ik niet nodig maar het zou wel grappig zijn alles in comic sans.

I Hahaha zo ja, ik denk dat ze bedoelen extra groot of zo.

R Ja he.

I Maar het zou inderdaad grappig zijn alles in comic sans.

R Ik zal effe mijn telefoon stilzetten.

I Das oké gewoon als het mijn telefoon is dan trilt die de hele tijd en hoor je niet wat de opname zegt.

R A ja ja , mmm van die laatste ben ik niet zeker als in ik heb dat er ik kwam ook al bij de school psychologe en ik kan oprecht ook heel slecht spellen maar ik heb mij nog nooit laten testen op dyslexie of zo dus ik zit zo van soms zet ik het erbij in mijn mail van ... Maar het is ik weet niet het is zo half.

I Ge weet niet of het?

R Effectief wordt nageleefd.

I Effectief wordt gedaan, ja goed oké bedankt heu de eerste vraag dat ik zou stellen hoe verliep het om u maatregelen aan te vragen? Om tot u reflexstatuut te komen?

R Heu ik moest naar de psycholoog van de universiteit, ik moest daar een documentje opsturen van mijn psychologe waarin bevestigd stond deze dame heeft [REDACTED]. Heu en dan vervolgens ja dan was je een reflexstudent. Ma nu elke keer als ik een examen heb moet ik zo twee weken van te vore een mail sturen naar al men professors.

I Ja

R met exact alles wat ik wil en dat is, ik vind het heel stresserend de hele manier waarop het hier gaat maar de aanvraag zelf was nog cava gewoon hier een afspraak en het was gedaan.

I En die mails sturen je vindt dat heel stresserend waarom?

R Omdat ik niet zo goed ben met deadlines,

I Ja

R dat zijn zo een van de dingen waar ik moeite mee heb met zo deadlines en dingen op orde houden en ik heb wel zo elke keer heb ik naar iedereen gemaild wordt alles goedgekeurd zodat ik niet gewoon bijvoorbeeld in secundair iedereen met reflexstudent of zo , dat noemde dan anders maar heeft een sticker of zo en dat plak je op het examen en dan weten ze van deze persoon kan extra tijd krijgen en dat soort dingen

I ja

R terwijl hier moet je telkens opnieuw aanvragen per vak en elk ook kleine zo toetsjes daar vraag ik zo het niet voor aan maar ik heb wel zo schrik dat ik te weinig tijd ga hebben en dan is het dan wel zo op een toets dat ik zo zit van van fack aaah ik moet snel zijn maar dat ik niet.

I Dus je zou het in principie voor elke toets moeten aanvragen?

R Ja voor alles ik kan niet gewoon zeggen bij stel het is iets kleins een WPO of zo kan ik niet gewoon zeggen heu ik ben reflexstudent, nee je had dat dan twee weken van te vore moeten aanvragen.

I Ja

R Ma ik heb het dan vaak, heb je dan dat het zo kleine toetsje zijn dan heb je daar niet extra tijd voor nodig maar het is wel voorgekomen dat ik dat wel had en dan is het zo wel ja wel te laat maar dat een beetje

I Heun de tweede keer dit jaar dat je u maatregelen aanvraag, aanvraag hoe verliep dat dan?

R Nee dat is gewoon doorgedaan eigenlijk heb ik het idee, dat weet ik niet, denk ik ik hoop het.

I Ge moest niets doen het was gewoon vanzelf?

R Ja volgens mij wel maar ik heb nu ook nog geen ik heb nog geen examens gehad want de blok is nog niet begonnen dus het zou kunnen dat ik zo opeens nog te horen krijgen ja je bent dit jaar geen reflexstudent maar in mijn idee loopt dat gewoon door.

I Oké

R Hopelijk, maar ik heb nu ook deze mail gekregen van u dus ik denk als ik uit dat systeem gezet was van reflex student dat had ik heb niet.

I A ja ja

R Hopelijk

I Hopelijk dan, ik hoop het ook voor u, ik zou nu dan graag u maatregelen dat we die overlopen en dat ge per maatregel zegt hoe dat dat in praktijk verloopt en wat ge daar goed aan vindt en wat dat ge daar lastig aan vindt, wat dat stroef verloopt.

R Ja oké men tijdsverlening .

I Ja

R Ik vind dat goed want ik heb dat effectief nodig, want ik ben heel vaak als ik zo een examen maak is het niet zo overzichtelijk in het begin en krijg ik zo stress van aaah, ik weet het antwoord niet en dan blokkeer ik maar ik er dan later op terug kom met men extra tijd dan opeens zie ik het antwoord en dat soort dingen dus men cijfers zijn een stuk hoger met mijn tijdsverlening.

I ja

R Heu maar het verloopt echt redelijk brak zo iedereen staat op en dan moet je zelf zo niet altijd soms weten mensen het inmiddels a ja dat is Cassandra anders komen mensen naar je toe en dan word je uit je concentratie gehaald maar sowieso zit ik er zijn niet zo veel mensen met tijdsverlening dus dan zit ik en nog één ander meisje nog in de zaal maar dan moeten we vaak nog van aula wisselen dus ik heb echt vaak zo men examen moeten oppakken en gewoon een stukje stappen in de gang en dan ergens in een lokaal gaan zitten met de professor en dan dat is op zich wel, dat is niet echt stel op zich je zet andere mensen met tijdsverlening in de aula, want op zich je hebt drie aula's voor één examen gebruikt dan hoeven ze niet zo te verplaatsen op het einde in plaats van dat ze gewoon kunnen blijven zitten heum en de tijdsverlening het staat niet vast hoeveel extra tijd je krijgt dus het is zo aan één kant is dat fijn want soms werkt dat in je voordeel want zijn mensen van a joa doe maar als je klaar bent en heu

I ja

R Maar het is ook wel dat je soms zit van is het één derde extra tijd of is het je weet het gewoon niet goed er zijn geen duidelijke regels over het is gewoon een beetje van ou je hebt tijdsverlening jau ik heb wel nog tot twee dus blijf maar zitten van dus het is zo van ja de begeleiders daar weten ook niet echt goed zij zijn er niet echt goed van op de hoogte heb ik de indruk.

I Geeft u dat stress dat ze niet weten?

R Een beetje want ik weet het zo zelf ook niet, ik moet zo zelf ook de tijd in de gaten houden maar op zich heb ik nu wel zo van ik ga gewoon door met men examen maken en ik zie wel als mensen zeggen dat ik moet stoppen, dus ik kan het wel redelijk van mij af zetten maar het is wel zeker in het begin vond ik dat zo vervelend en ja ... nu

I Snap ik

R Heu ja dat gebeurt echt bijna nooit (wijst naar de maatregel plaats kiezen in lokaal) want dan moet je ook echt vroeg bij het examen zijn heu en je zo melden van heu ik wil een stoel zetten maar ik vind dat zelf zo niet tof om zo mezelf zo hey ik ben speciaal he.

I Ja

R Dus heu soms heb ik wel eens gehad dat iemand daarvan op de hoogte was en dat die was van a je mag een stoel kiezen recht vooraan en dan het is echt een stuk fijner want anders ga ik kijken naar andere mensen wat die aan het doen zijn.

I ja

R Heu dus het helpt me wel als ik vooraan zit heu maar ja het wordt niet het gebeurt niet heel vaak ofzo meestal zit ik gewoon ergens.

I En je moet een stuk vroeger komen dan zij je of?

R Ja het is dan zoals mensen buiten aan het wachten zijn moet jij zo de prof vinden en zeggen van hallo ik ben een reflex student ik mag zelf een stoel uitkiezen.

I Ja

R Heu ja dat is het een beetje...

I En ge vind het vervelend inderdaad zoals ge zelf zij dat ge moet gaan zeggen a ik ben speciaal ik krijg een plaats?

R Ja ja ja maar ook op zich vaak krijg ik het ook wel gedaan dat ik ergens vooraan zit maar soms niet en dan zit ik een beetje plot achteraan maar het is ook niet, voor mij is de tijdsverlening is het allerbelangrijkste, de stoel weetje als dat het is gewoon fijn als ik vooraan zit en dat helpt me maar het is niet het einde van de wereld. Ik ben ook zo van ik wil ook niet te veel zagen om van ik moet dit en dit en dus nee de tijdsverlening is voor mij het belangrijkste.

I Oké

R en de stoel weetje als, das fijn.

I Denk je dat het een meerwaarde voor je examen dan als je vooraan zit?

R Ja ja want anders ja zoals ik al zij ga ik naar andere mensen kijken en dan zit ik eerder dan zie je ook meer als mensen opstaan en zo heu maar ja op zich als je vooraan zit zie je ook al die mensen hun spullen ophalen ik weet niet ja vanachter heb je toch wel meer het overzicht van de hele zaal.

I Ja

R Dan aan de zijkant of zo zit je gewoon meer in je eigen dingetje dus het heeft wel iets van een meerwaarde maar ik denk dat de tijdsverlening het belangrijkste is.

I En als je bijvoorbeeld in een apart lokaal zou zitten zou dat beter zijn of zou dat geen verschil maken?

R Mmm das een goeie vraag. Ik denk misschien, ik weet het niet ik heb het nog nooit echt moeten doen apart in een lokaal zitten, maar als er iemand bij zit is het misschien wel goed want als ik alleen ben kan ik me wel voorstellen dat ik niet ga werken, omdat ja dat klinkt heel vaag .

I Een beetje wel ja.

R Maar zo das echt zo van he ga je hier zitten en dan weet je ga je gewoon een beetje voor je uit gaan staren maar als er mensen als er een beetje zo de sociale druk is van je moet nu een examen maken en je moet juist antwoorden opschrijven terwijl anders dan ga ik zo het een beetje uitstellen van aah ik heb hier echt geen zin in, ou ik moet een essay schrijven oo nee, dus het op zich de ergens alleen in een lokaal zitten en dan iemand zeggen dat ik iets moet doen is ook zo van 'like' aah wat moet ik nu doen misschien dat ik eerst ga werken en daarna ga ik zo een beetje om mij een kijken ...

I Ja

R Maar ja ik weet niet misschien wel als je de specialeke zo in één lokaal propt met zen alle maar ik had dat op men, het is moeilijk het is gewoon moeilijk om die reflexstudenten te allemaal de juiste dingen te doen op mijn secundair hadden we zo op mijn eindexamens [REDACTED]

I Ja ik heb daar al eens van gehoord maar

R Daar gingen alle speciale mensen in één lokaal maar echt speciale speciale mensen iemand met een koptelefoon op met muziek, iemand die eerder moest stoppen iemand die heel veel tikte of zo dat was ook een beetje chaos, want iedereen moest iets anders hebben ik zou zelf niet echt één op lossing hebben. Ik denk dat we wel de examen kunnen afleggen bij de rest maar gewoon dat het zo is dat we het niet zelf moeten aanvragen, dat de begeleiders en proffen beter op de hoogte zijn.

I Ja

R Heu ja en dat het gewoon effectief goed wordt nageleefd, dat is van de stoel dat is ook meer op mijn initiatief, ik snap ook dat je niet een stoel kan reserveren dat is gewoon raar, maar de tijdsverlening gewoon dat dat duidelijker is en meer op orde maar het zou kunnen dat het misschien gewoon op mijn faculteit is omdat het zowat kleiner is dat het minder goed geregeld is dan hier (verwijst naar campus Etterbeek) maar dat weet ik niet.

I En je zij daarstraks zij je van dat het niet zo goed wordt nageleefd

R mm

I Hoe bedoel je dan zijn er dan soms wordt daar soms dan geen rekening mee gehouden met die faciliteiten?

R Ja heu dat is wanneer zij ik dat?

I Daarstraks bij de opsomming van voor een nadelen van een klein lokaal waart ge dan aan het zeggen dat ze beter op de hoogte moeten zijn.

R A ja dat de tijdsverlening soms zijn er proffen die dat niet weten en dan moet je het zo gaan vertellen midden in je examen van ja ik heb tijdsverlening ou en hoe lang is dat ongeveer? Ongeveer 1/3^{de} van de tijd dus nog een uurtje ongeveer o oké. Soms moet je hun zo gaan inlichten over maar ze hebben er meestal wel begrip voor maar ik heb ook wel vaak van lokaal moeten wisselen zo tussen deuren met men examen moeten wandelen en dat was een beetje vreemd.

I Snap ik en dan de laatste?

R Heu ja daar heb ik dus geen idee van want dat gebeurt ook allemaal achter de schermen maar ik heb ook het idee dat als we een schrijffout maken dat we daar überhaupt worden op afgerekend misschien als ik Nederlands studeerde maar dat ik weet niet ik heb geen idee ik zet dat er gewoon soms bij zeker als het vakken zijn met moeilijke woorden a begrip op schrijffouten dat is heel louche zo in mijn mail en zo [REDACTED] en [REDACTED] die zijn zo wel gelinkt aan elkaar.

I Ja

R Maar ik heb geen ding voor dyslexie maar toch zijden ze toen bij de psycholoog van : a ja sommige mensen zetten ook van begrip voor schrijffouten erbij dus ik van oké mooi meegenomen maar zo van ja ik weet niet , ik heb daar geen idee van.

I Van dat dat echt gebeurd?

R Ja

I Vindt ge dat lastig dat dat onduidelijk is?

R Heum Ja?

I Je twijfelt?

R Ja want het zou voor mij fijner zijn als het gewoon duidelijk is maar aan de andere kant kan van men hoofd denk ik misschien kan ik daar wel ooit mijn voordeel uit trekken dat ze wel gewoon begrip gaan houden met schrijffouten maar ik stel ik moet het zo hard maken van a ja hier is iets fout gerekend maar ik heb dit en dit dan weet ik niet zeker of ik dat effectief hard kan maken want ik weet niet zeker het is zo een beetje van aaah moet je rekening houden met schrijffouten of niet dat ik zelf niet zeker weet dat het hoe het het officieel is

I Ja

R dat ik daarop terug kan vallen ja of nee dus op zich ik denk dat ik het wel vervelend vind dat het niet duidelijk is ik moest er lang over nadenken.

I Ja ik snap wat je bedoelt probeer je te zeggen het is vervelend dat het onduidelijk is maar langs de andere kant stel dat ze het niet goed keuren nu zit je nog zo in de tussen zone ergens.

R Ja het is exact dat stel dat ze keuren het niet goed dan ben ik dat kwijt maar ik weet niet of het nu überhaupt gebruikt wordt ja of nee en stel ik moet daar ooit op terug vallen dan kan ik het niet hardmaken denk ik omdat ik in de tussenzone zit.

I Ja oké goed ervar je bepaalde barrières in verband met de ondersteuningsmaatregelen die jij krijgt? Maatregelen die ergens te korst schieten of ergens stroef verlopen?

R Mmm die aanvraag heb ik zes vakken dan stuur ik daar mijn mailtje zo van een tabelletje met allemaal dingen in en dan krijg ik om de zoveel tijd een mail terug van per ding dat is goedgekeurd.

I Ja

R Maar vaak heb ik het idee dat de proffen daar nooit iets op tegen hebben en vaak heb ik het idee dat het beter kan zijn dat het automatisch word goed gekeurd en stel van prof heeft er ooit iets op tegen je geeft zo de lijst van die jij net had dit zijn maatregelen die mensen kunnen aanvragen heb je met één van deze maatregelen een probleem en dat dan wordt ge zo van a ja eigenlijk niet en is er zo ééntje van ja ik wil eigenlijk niet dat iemand een ander lettertype wordt gebruikt dat er dan van de studiebegeleiding wordt gemaild naar de mensen die die aanvraag er standaard bij hebben zitten van nee dat gaat niet kunnen bij dit examen.

I Dus dat zou er dan voor zorgen dat je minder mails moet sturen en minder als student moet doen

R Ja dan moet je als student eigenlijk niks te doen behalve als ervanuit de prof gezegd wordt vanuit dit examen kan dit niet en vanuit dit examen kan dit niet want als je dat gewoon standaard geeft van he dit is mijn lijstje dat ik bij al mijn examens wil hebben of bij al mijn mondelingen examens of ik weet het niet dan is het duidelijk bij de reflex organisatie studie ding.

I Ja das goed

R Ja en dan kunnen zij gewoon zeggen vanaf de prof zegt eu dan kunnen zij contact op nemen met jouw en contact op nemen met die prof van ja neen voor deze student is het toch echt nodig want als het niet gaat dan gaat het niet zoiets.

I Is het bij u ooit al voorgevallen dat een prof heeft gezegd neen die maatregelen krijgt ge niet.

R Hem ja maar dat was op een mondeling examen dat we geen tijdsverlening kregen

I en wat is er dan gebeurd? Alle gij stuurt een mail naar de prof en die prof zegt alle gij stuurt naar reflex, reflex stuurt naar de prof en de prof zegt neen ge krijgt een mail terug.

R Ja.

I En dan?

R Eigenlijk niks er is eigenlijk niks gebeurd ik was zo van oké geen tijdsverlening het was voor [REDACTED] had ik het idee maar dat examen is ook super slecht verlopen maar dat stond er wel los van denk ik maar ik had gewoon het was niet een goed examen.

I En denkt ge van toen ge die mail kreeg van die maatregel krijg ik niet hebt ge toen van alle denkt ge dat dat mogelijk is om dat aan te vechten of?

R Heu ... Ja ik denk dat het mogelijk is, maar ik heb niet het gevoel dat het kan of zo want je hebt zo niet het , Je wilt niet dat mensen het zo weten. Ik vind het niet zo leuk omdat te doen of zo ik heb zoiets van weetje als het niet kan, kan het niet ik ga niet moeilijk doen ik accepteer het denk ik zelf wel snel maar ik denk mensen willen het zelf aanvechten dat die mogelijkheid der wel is.

I Jja oké goed, denk je aan nog barrières die je ervaart ? Stel dat je zegt ik kom er niet direct op ik heb ook een hele resem aan sub vragen die we overlopen dus dan kan dat wel zo nog aan bod komen.

R Ja doe maar doe maar de sub-vragen.

I Oké heu ervaar je elementen die stroef verlopen aan het beleid of de regelgeving van de VUB?

R Het beleid of de regelgeving? Hoe bedoel je dat?

I Bijvoorbeeld geen duidelijke regelgeving of afspraak wanneer een maatregel van toepassing is of niet.

R Heu ja dat vind ik het is gewoon niet heel duidelijk zowel bij de proffen als bij mij zowel bij de schrijffouten, dat is zo een voorbeeld van wat niet duidelijk is maar verder schiet mij echt niets te binnen.

I Oké heb je het gevoel dat er heel hard wordt vastgehouden aan bepaalde regels dat er een gebrek is aan flexibiliteit?

R Heu nee ik heb het idee dat mensen vrij flexibel zijn maar zeker omdat ze het zo niet weten van zo van op het eind van het examen o ja ik zal blijven zitten zeker, hupla top, mensen zijn wel heel begripvol ik heb nog nooit gehad dat mensen zo waren van heu ja schiet eens op of zo.

I Ja

R Dus neen ik vind wel dat de proffen en de begeleidsters heel begripvol zijn.

I Oké hum heb je alle informatie gemakkelijk gevonden rond hoe je u aanvraag kon doen waar je beroep kon op doen dat soort dingen?

R Heu ja omdat ik vind sowieso de site van de VUB echt verschrikkelijk JA zo vind je echt zo van he dit is een universiteit er zijn hier mensen die dingen weten over computers en websites laat ze het maken dus ik heb daar de site is gewoon verschrikkelijk dus ik had daar wel een beetje moeite mee weet je wel dat ik dat niet zo goed kon vinden maar zodra ik die afspraak had met die psychologe mevrouw heeft die mij alles gewoon verteld van a ja je moet dit naar me doorsturen en dit naar me doorsturen en dan vervolgens elke keer twee weken van te voren dat je u dingetje moet doorsturen.

I Oké goed gebruik jij iets van specifieke hulpmiddelen om jezelf te helpen studeren zoals bijvoorbeeld heu sprint of ...

R sprint?

I Zo voorlees software is dat

R neen nope.

I Neen, niets specifiek ?

R Nee

I Nee, oké goed wat denk je van de toegankelijke op de campus en dan gaat effectief van de toegankelijkheid op de campus maar ook de toegankelijkheid naar de campus toe?

R Bedoel je de bussen en heu ...

I onder andere

R Ja goed , ja het is zo der zijn veel heuvels dat is vervelend maar de bussen komen tot redelijk dichtbij trams ook het is ook omdat het naast het ziekenhuis is.

I Ja

R Dus dat is allemaal qua infrastructuur wel goed geregeld heu ja ons gebouw is ook gewoon wel vindbaar.

I Vindbaar ?

I Ja oké goed, één vraag dat we al een beetje gezegd hebben het digitaal werken op de VUB hoe verloopt dat voor u we hebben al gezegd de site maar zijn er andere elementen die aan bod komen voor u?

R Oooh oke wacht de , oke de website is een verschikking maar bijvoorbeeld het inschrijven van vakken oof zo je cijfers die site ik weet niet hoe het noemt ook weer iets met een O..

I Nee ik weet het ook niet

R O orakel dacht ik

I Ja dat zou kunnen ?

R en dat is echt een verschrikkelijk systeem. Ik snap niet hoe zo je een heel vaag ding want ik heb er echt super lang over gedaan toen ik hier kwam als student heu en toen had ik blijkbaar enkel mijn eerste semester aangevraagd voor men tweede semester had ik schrik dat ik men tweede semester niet meer kon maar het is echt een moeilijk systeem het staat wel goed stap per stap uitgelegd maar die stappen zijn wel vaag en die site is gewoon raar ik snap niet waarom we niet gewoon standaard het vakken pakket krijgt en dat ge dan stel je wil zelf kiezen weet je dan het zelf gaan aanvragen of zo niet dat elke student gewoon zo werkknopje en dan moet je 18 keer klikken voordat je één vak hebt gekozen dus heu die site die is echt zo alsof hij komt uit 2008.

I Ja een beetje hetzelfde systeem als bij de maatregelen eigenlijk dat het eigenlijk automatisch in orde is en als je een uitzondering wilt of er is iets specifiek dat je het dan moet regelen ?

R Ja

I Omgekeerd ?

R Ja eigenlijk is het dat gewoon om het simpeler te maken voor de student.

I En lesopnames of zo , werkt, gebruik je daar mee ik weet niet of je faculteit daar mee werkt.

R Heu ja we hebben één vak gehad vorig jaar met lesopnames en dat stond op canvas dacht ik dat ging redelijk oké

I Ja

R Das leuk om de lessen te zien.

I Hoezo ?

R Omdat ik naar die lessen niet te veel was geweest en sowieso heb ik moet met op te letten in de les , dit jaar heb ik medicatie voor ██████ dus dit jaar gaat het echt goed.

I Mag ik vragen wat je neemt?

R ja ██████

I ja dat ken ik niet

R ja het is zo niet rituline of relatine zoals jullie het noemen het is zo net iets anders maar het lijkt er wel op maar niet voor dat maar dat neem ik dan sinds dit jaar maar vorig jaar had ik dus echt kei veel moeite met opletten dus dan zat ik wel in de lessen en zo ma dan is het zo allemaal niet binnengekomen en ik ga heel snel babbelen of voor me uitstaren of überhaupt niet dus dan als ik die lessen kon terugkijken en er zelf voor kon zitten dan kon ik zo al de lessen zien en dan had ik z o iets van a oké het is eigenlijk een grappige prof ook en leuke stof dus dat vond ik wel leuk natuurlijk alleen was het wel een beetje dat ik het zo last-minute aan het doen was zo de week voor men examen dus het was wel veel haast maar ja.

I Dus stel dat alle vakken opgenomen zouden worden dat zou weer een beetje een nadelig effect hebben omdat je alles een beetje zou uitstellen ?

R heu ik denk wel dat alle vakken worden opgenomen dat mensen dan inderdaad misschien niet naar de les zouden komen want ou ik kan het toch terug kijken als het bij een paar vakken is dan oke maar als het bij alle lessen zijn dan gaan mensen echt dan weet niet dan verlies je zo de grip op de situatie zo a ja ik kan dat gewoon terugkijken waarom zou ik nu gaan.

I Ja

R En dan ik weet niet ik heb het idee als het één of twee vakken zijn die worden opgenomen dat het dan wel handig is maar zodra het bij te veel gebeurt dat mensen gewoon niet naar de les komen.

I En dan bijvoorbeeld zou u voorkeur uitgaan naar twee moeilijke vakken of zo?

R Ja eigenlijk wel want dan komen mensen sowieso nog naar de les omdat het toch moeilijk is en dan kan je hem nog terugkijken ook omdat het nog moeilijk is.

I Oké goed ervaar je ook barrières los van de ondersteuningsmaatregelen in het algemeen dat je zegt met studeren met dingen waarin je graag ondersteuning zou krijgen maar die je niet krijgt?

R Mmm we hebben wel zo een studiebegeleidingscentrum waar ik echt al heel lang bezig ben met zo een afspraak te maken maar telkens kan ik zelf niet ik heb de laatste 7 keer een afspraak geannuleerd omdat ik op het laatste moment niet kon , heu maar dat licht niet bepaald aan hun ik weet niet , ik weet niet ik heb niet echt.

I en de laatste 7 keer wat gebeurt er dan of wat komt ertussen? Of hoe?

R Dan blijkt het dat ik zo met de kring iets moet doen of toch les heb of dat ik de bus ██████ ██████ dat ik die eerder moet nemen het is gewoon echt en zo allemaal dingen en nu durf ik echt niet meer ik weet wel dat het moet maar ik ga wel gaan, maar zo volgende week ja.

I Ja en voor wat maak je dan een afspraak als ik dat mag vragen?

R O ik vond die mevrouw wel gewoon aardig en ze was me aan het helpen met zo heu ze kon me niet super goed helpen dat ze wist waarover men vakken gingen of zo maar ze zij zo iedere keer dat ze me zag a ja hoe gaat het notitie nemen en zo maak je een helder verhaal als je begint te studeren en als je gaat studeren begin op tijd. Ze was gewoon een beetje de rots in de brandig die zij van neen neen blijf goed studeren dus daarvoor maakte ik n vorig jaar die afspraken en nu aan het eind van vorig jaar heb ik ze zo proberen maken toen gingen die allemaal niet door en nu in het begin van dit jaar heb ik het ook één keer gehad nu ik moet het wel een keer doen maar op zich ik heb niet heel veel begeleiding nodig met men huiswerk wat zou kunnen is dat ik zo elke week zo kom zo van hey ik heb dit en dit gedaan of ik moet dit en dit doen dat was eigenlijk het idee dat ik elke week zou komen maar dat is er nooit van gekomen maar dat op zich het zou wel helpen dus misschien moet ik dat weer doen maar ja.

I En als je een afspraak maakt moet je lang wachten tegen dat je u afspraak hebt?

R Heu dat verschilt zoals je het van tevoren doet niet maar in de week zelf dan zit het soms gewoon al heel vol en dan moet je gewoon de week er na of de week daarna maar dat valt wel mee.

I Oké goed zijn er dingen die goed verlopen aan de ondersteuning van de VUB-dingen die je zegt van .

R Heu het wordt wel redelijk veel gepromoot dat vind ik wel goed dat er zo posters hangen je krijgt zo mailtjes over van hier moeten studenten en ook zo op onze site heb je zo van die dingen die ze ook doorschuiven.

I Ja

R Staat zo altijd van : heb jij stress of wil je van je studie veranderen kom praten ik vind wel dat het goed gepromoot wordt heu en ja ik ben al blij dat het er is überhaupt heu ja dat zijn de dingen.

I Oké zijn er nog dingen waar je aan denkt of niet specifiek?

R Nope.

I Oké stel dat je later merkt a ik kom toch nog op iets, op alles trouwens dat aan bod komt dan moogt ge dat zeker zeggen

R ja

I Dus stel dat je ooit in u bed wakker wordt en denkt ooh dat is ook nog kei belangrijk dan mocht ge dat ook nog altijd mailen.

R Ja oké

I Wat vind je van het concept van een maatregel die toepasbaar is op iedereen zodat jij specifiek als student met een functiebeperking hem niet meer moet aanvragen?

R Wat ?

I Moet ik een voorbeeld geven?

R Ja

I Bijvoorbeeld die extra tijd die jij krijgt in plaats van dat nu krijgt ge drie uur voor een examen en dat is voldoende om een examen te maken in plaats van dat jij moet zeggen a ik

heb nood aan extra tijd en dat dat moet aanvragen dat iedereen bijvoorbeeld zo 4 uur krijgt.

R Heu ja das een goede vraag heu ..

I Ge moogt er zeker op u gemak over nadenken.

R Ja want aan de ene kant denk ik zo van als iedereen vier uur krijgt dat is goed maar ja ik weet niet het idee dat het zoiets is dat het een extra gedeelte is maakt ook dat ik zo ja dat ik daar soort van rekening mee hou van ja nu zou ik eigenlijk klaar moeten zijn en dan kan ik misschien nog men antwoorden gaan overlopen en dan vul ik nog extra dingen in

I Ja

R Ik weet niet het feit dat het zo extra is maakt het zo in mijn hoofd van oké we hebben de normale tijd gehad en dan zijn we nu en dan gaan we mijn antwoorden optimaliseren of zo ik weet niet maar het is misschien ook niet handig voor de begeleider zelf want alle examens zouden langer duren en ik maar ja er zijn vast ook mensen die geen functiebeperking hebben maar die wel heel perfectionistisch zijn die zelf nog drie of vier keer over hun examen willen gaan maar dan duurt wel volgens alles ook langer en dan heb je van a ja we kunnen normaal gezien drie examens op een dag doen en nu twee bij wijze van

I Ja.

R En dan ik weet niet of ja ik heb geen idee dat is een goede vraag , das een goeie vraag.

I Het was gewoon een denkoefening.

R Ja

I Goed bedankt het is een zeer interessant antwoord dat ge gegeven hebt

R Dank u dank u

I Heu nu komt er een stukje rond de les momenten en dat gaat eigenlijk in twee delen een deel rond de professoren en dan een deel rond de studenten.

R Ja

R Heu

I Ik zal beginnen met een kleine vraag hoe is de houding van de professoren tegenover u als student met een functiebeperking?

R Heeeuu ja we goed van oké ja , je krijgt extra tijd het zal wel het is goed het is niet neerbuigend of zo iets of heu ze zeggen wel gewoon van ik snap het niet helemaal maar het is goed dus ja gewoon wel prettig eigenlijk en heu in de lessen ja merk ik niet echt vaak of zo met een stikker van hallo een reflex student dus ja nee he en bij de examens als zij dan begeleid zijn ze ook gewoon van a reflex student das goed.

I Ge zij dat de professoren zoiets hebben we snappen het niet helemaal denk je dat er weinig bewust zijn is? Rond de verschillende leerstoornissen functiebeperkinge dat er bestaan?

R Ja ik denk het gewoon als je er niet zelf mee bent als je het niet zelf hebt of zo of niet iemand in je naaste omgeving die het hebt dan heb je gewoon zo iets van a ja ADD en adhd en stuff en bijvoorbeeld dat ADD dat dat anders is dan ADHD das volgens mij iets dat niet

veel mensen direct weten heu en heu go gewoon mensen hebben er niet super veel kennis voor maar wel veel begrip misschien een rare vergelijking mensen met de LGBTQ+ community weet je dat dat bestaat en zo dat weet ik maar wat die al die dingen apart betekenen dat weet ik niet maar ik heb er wel zo van he top weet je iedereen heb je zo van evereboddy be you die ik denk dat dat het een beetje is wat de proffen zo hebben ze zijn niet allemaal expert op het gebied van van leerstoornissen en zo maar ze zitten wel zo van ik weet dat het bestaat en ik weet dat we daar rekening mee moeten houden.

I Oké goed en het is niet nodig dat ze meteen bepaalde alle dat ze weten waarvoor het staat? de openheid en het respect op zichzelf is al voldoende?

R Ja dat vind ik van wel ja, want ja anders zouden die allemaal moeten verplichten om een soort cursus te doen zo een paar van die oudere proffen ik zie die dat niet snel doen gewoon zo an he alhoewel het zou misschien wel handig als ze weten wat het inhoud ma ja ik weet niet of je dat of dat ze dat weten hoeveel dat het verschil dat het gaat maken terwijl als ze gewoon respect gaan hebben misschien dat ze er wel effen een kleine inlichten over kunnen krijgen zo van hey dit jaar gaan we de reflex dingen anders aanpakken het is belangrijk om rekening te houden met deze studenten maar gewoon zo klein en niet zo een ganse cursus om alle dingen uit te gaan leggen.

I Ja , dat het niet belangrijk is dat ze alles in detail weten maar dat ze wel een bepaald begrip hebben.

R Ja.

I en toegang hebben tot inhebben als he nodig is ?

R ja ja

I oké

R Van je kan altijd naar studentencentrum komen met vragen.

I Zijn er concrete dingen dat de proffen doen in de les of in de examens dat een meerwaarde zijn voor u?

R Heu in de les is het als ze zo heu een groot stuk vertellen en dan effe zo naar weet ik veel na 5 minuten of misschien zelf na 10 minuten een korte samenvatting geven bijvoorbeeld gewoon één keer opnieuw overlopen want je hebt sommige maar het ding is je hebt leraren op het secundair en die hebben gestudeerd voor leraar te zijn.

I Ja

R En de proffen op de universiteiten dat zijn geen leraren dat zijn gewoon mensen die expert zijn op hun vakgebied dus als die jouw iets uitleggen is dat zo gaan sommige proffen gaan niet terug naar de basis en beginnen gewoon meteen met van a ja tuurlijk weet je dit en weet je dit omdat je gewoon ja sommige kunnen het gewoon niet zo goed maar dus is wat ik goed vind aan proffen als ze zo een verhaal vertellen ze leggen zo iets uit en je kunt het opschrijven en vervolgens zeggen ze nog de belangrijkste dingen eigenlijk effen een heel korte herhaling heel veel proffen doen dat maar er is ook een groot deel die dat gewoon niet doen die gewoon doorgaan met hun verhaal terwijl die kleine verhaling zorgt er voor dat veel meer mensen het kunnen onthouden.

I Ja

R Heu bij de examens je hebt zo aan het begin van een examens als de proffen zo zeggen van heu ja der zijn zo veel vragen en heu deze vraag hier moet je zo invullen dat ze het een beetje doorlopen voor alle studenten sommige proffen doen dat ik vind dat altijd wel fijn want dan weet je wel waar je aan toe bent en de manier waarop ze daar over spreken kan je ook altijd wel informatie uit halen hoe je er moet op antwoorden.

I Ja

R ja

I En denk je dat dat specifiek met u [REDACTED] te maken heeft of denk je dat dat gewoon is als student zijnde?

R Ja ik denk dat dat nuttig is voor iedereen maar ik denk voor met de lessen het herhalen dat dat voor mij wel met [REDACTED] en nog belangrijker is want ik merk zo van als ik iets probeer mee te volgen en als ik schrijf zelf al heb ik mijn medicatie dat dat iemand zo een moeilijk woord zegt dat ik nog niet eerder heb gehoord corino spinale banen vorige week dat ik echt dacht zo van oké ja heu wat en dan men buurvrouw hebben het altijd wel het woord opgevangen en ik heb die herhaling voor mij echt wel maar ik kijk dus vaak bij hun dan a oké het is dit of dit. Maar tis als ze dat herhalen dan klikt het voor mij dan pas klikt het voor mij.

I Ja heu met u [REDACTED] denk ik dan ook aan pauzes geven is dat speelt dat een heu mee?

R Pauzes zijn fijn want ik merk wel dat ik echt als proffen zo doorgaan en zo van a ja ik zal geen pauze geven maar eerder stoppen dan is het wel echt, als medicatie niet heb genomen dan ban ik like i am out maar met het is trouwens ook raar om medicatie te nemen het is anders maar heu dan heu ik moet gewoon meer men best doen maar het gaat wel het is gewoon wel vermoeiend.

I Goed heu heb je het gevoel dat er onbegrip is tegenover u als student met een functiebeperking dat hebben we wel al een beetje aangekaart maar toch specifiek nog eens vragen.

R Heu ik kom daar alleen niet zo veel mee in aanraking wat mensen daar over zeggen of over denken

I Ja

R Heu ik ervaar mezelf wel een beetje schaamte daarover maar ik denk niet ik vind ik praat er niet ik zeg het wel als mensen het vragen heu maar voor dat ik medicatie neemt dat vond ik echt ik vind het zelf medicatie dat is wel een beetje zielig maar ik had het voor mezelf een beetje verantwoord als ik ben door het secundair geraakt zonder [REDACTED] [REDACTED] zonder men eerste jaar zonder dus om gewoon mijn leven gemakkelijker te maken ga ik het nemen maar ik heb zo eerst een tijdje gewacht voor ik het aan vrienden vertel of zo maar proffen ja die weten dat ook niet he.

I Ja

R Daar kom ik echt niet mee in aanraking van vrienden en dan komt he a zoals ik al zij op het einde van het examen ik ben reflex studenten zeggen ze oké ... ja dus heu nee der is niet echt veel onbegrip voor zover ik weet.

I Heb je het gevoel dat ge minder leerkansen krijgt omdat ge een student met een functiebeperking zit?

R heu ... nee niet persé maar ik heb wel het idee dat soms heu omdat ik het zowat trager klikt bij mij of zo.

I ja

R dat bij mondelinge examen niet persé examens maar zo ja [REDACTED]

I [REDACTED]

R [REDACTED]

I [REDACTED]

R [REDACTED]

I [REDACTED]

R [REDACTED] komen we er zo te staan met zo vier rond de tafel en komt zo één soort van assistent.

I Ja

R Die komt ons zo langs om dingen met ons te overlopen.

I Ja

R En dan gaat ze me zoiets uitleggen van deze drie hoek hier deze heu dat noem je de triachonefascarpaat en dan zegt ze dan en dan zo komt ze dat zo later opnieuw vragen.

I Ja

R En als ik dat niet zo opgeschreven zie en ik kan dat gewoon moeilijk onthouden

I Ja

R dan kom ik gewoon echt of dom of ongeïnteresseerd over

I Ja

R maar ik heb iets van wat is die tri... go nne en ik heb dat echt maar die mevrouw is ook lastig die is zo ik wist het niet en dan gaat die zo : TRI, tri ... en dan moet ik zo van tri granie ... en zo per lettergreep ging ze het zo af ze is zo wel dat ze dus ik heb soms het idee dat heum als ze dat soort dingen vragen dat ik soms minder slim overkomen dan ik dan ik ben

I Ja

R Dat ik gewoon mijn leerproces duurt gewoon ietsje langer voor dat ik het snap. Heu maar dat dat het mijn leerkansen beperkt algemeen denk ik niet. Ik denk wel dat ik over zo van hier probeer het nog maar een keer maar het is gewoon heu in de praktijk is het soms wel zo van heu nee ik snap het straks wel maar je moet het gewoon vier keer uitleggen en dan snap ik het wel zo bijvoorbeeld bij routine werk bij de verpleeg stage vorig jaar bij de prikken welke je moet pakken en zo dat soort dingen vind ik moeilijk om dan zo meteen over te nemen.

I Ja

R Ik weet niet of dat de vraag is of dat een antwoord is op je vraag van leerkansen ma.

I Ja eigenlijk wel dit interview gaat ook zeer hard over je eigen ervaring.

R mmm

I Dus het gaat niet enkel over dit zijn de maatregelen en ... maar ook over hoe bekijkt gij dat hoe ervaart ge dat dat speelt ook een heel grote rol.

R Ja mmm

I Dus het proces dus u ervaring is zeker heu waarde vol. Heum nu het stukje van de mede studenten dat is ook gewoon een beetje aangehaald maar ik ga er toch graag nog eens over hoe is de houding van u medestudenten tegenover u als student met een functiebeperking?

R Heu ik had zo wel een beetje je blijft altijd zitten en er zijn ook mensen die nog niet klaar zijn met een examen of die nog niet gedaan zijn en dan merk je wel dat die zo zijn van hoezo want je ziet niet echt aan iemand dat die [REDACTED] heeft dus als ik het uitleg van a ja ik heb moete met me te concentreren en ik kan soms moeilijk informatie opnemen dan zitten mensen a ja ik heb dat ook. Ik heb uitstel gedrag en dan a ja ik heb dat ook maar iedereen heeft dat het is gewoon net iets sterker bij mensen van [REDACTED] bijvoorbeeld één van mijn goede vriendinnen die heeft het super neig en ik denk eigenlijk dat die ADD heeft maar die heeft de diagnose niet dus het is zo verwarrend die grens wanneer is het onderdeel van je karakter en wanneer is het effectief een deficiëntie die is gewoon super vaag en dat is ook raar om te verantwoorden aan mensen neen neen ik zit echt in dit gedeelte ik heb het echt of zo

I Ja

R Terwijl met a ja maar ik ben ook echt uitstel gedrag tjonge tjonge je moet niet weten terwijl ik ben zo van dat maakt niet persé dat je [REDACTED] hebt maar dat ook met die vriendin die heeft dus eigenlijk ook extra tijd nodig en begeleiding nodig met studeren en zo die maakt echt alle fouten die ik zo maakte in het begin van het secundair heu en ik weet niet dat is zo lastig om jezelf te verantwoorden van neen ik heb het echt nodig

I Ja

R Weet je wat het is als ik het niet krijg red ik mezelf ook wel en dan is het gewoon een stuk zwaarder.

I Ja

R en een stuk stresserend voor mij bijvoorbeeld ook van dat ik ik ben pas dit jaar begonnen met medicatie nemen maar ik merk nu zo van als ik men opdrachten niet maak wow ik heb een toets gedaan en het is een 18 op 20 en daarvoor was het zo een 12 Op 20 want dan is het gewoon zo van als ik dat neem dan kan ik gewoon effectief werken op die momenten want anders kan ik mij neerzetten achter mijn bureau daar 10 uur zitten en dan het werk van twee uur heb gedaan en dat is geen grap dat is gewoon omdat ik het ofwel zo heel lang ga uitstellen ofwel dat ik het zo aan het doen maar dat ik zo de verkeerde dingen aan het doen ben of niet goed de opdracht heb gelezen het is heu ik weet niet het is zo moeilijk om uit te leggen aan andere studeten waarom je het nodig hebt maar ik heb wel het idee dat mijn vrienden zo wel duidelijk maak van het is anders het is een complex verhaal ik heb geen zin om het uit te leggen en zo dat een beetje en zo van ja als ik blijf zitten en zo merk ik ook wel dat mensen zo kijken van in het begin maar nu zijn die wel gewoon van a Cassandra die blijft zitten dus ja.

I Ja

R Ik krijg niet zo mensen die naar me toekomen van a dit en dat the mind their business.

I Denk je dat er weinig bewust zijn is van heu van bestaan van leerstoornissen en wat dat allemaal inhoudt? bij de studenten dan?

R Ja ik heb het idee dat een paar zo bekender zijn zo dyslexie en ADHD zijn de bekende ik weet zelf dat er nog meer zijn maar ik zou ze ook niet kunnen benoemen het is enkel omdat ik die van mij heb dat ik die van mij weet.

I Weer zoals de LGBTQ+ ?

R Ja ja het is exact dat ma ja het is ook niet nodig denk ik dat iedereen dat weet of dat iedereen daarvan op de hoogte is bij ons op het secundair werden we daarover ingelicht van he er zijn verschillende dingen of misschien zelf de basisschool maar het is gewoon van we hebben dat ooit wel gehad en ooit wel geleerd heu maar tja ik denk niet dat dat persé meer moet of zoiets.

I Heu goed wilt ge daarover over de proffen of over de studenten graag nog iets kwijt?

R Heu niet dat ik nu kan bedenken

I Goed dan is het nu een stukje over het studiebegeleidingscentrum, het SBC.

R mmm

I Heu zijn er dingen dat het SBC doet dat echt een grote meerwaarde zijn voor u?

R Mmm heu misschien de manier dat ze me opvangen zodra je daar komt is het a ja dit is compleet normaal en ze doen er niet zo vreemd over a ja jij hebt ██████ dan kunnen we je dit aan bieden en dit aan bieden ik vind wel dat ze heel open er in zijn alleen is het zo dat ze een deel van het werk zo bij ons leggen terwijl door als stel wat ik eerder voorstelde ik denk niet dat het veel meer werk voor hun zou zijn maar dat gewoon voor ons minder wordt dat vind ik niet zo prettig maar verder ze bieden kei veel aan er zijn allemaal cursussen en dat soort dingen dat vind ik allemaal heel goed.

I J zegt er zijn cursussen blijkbaar je bent er niet van op de hoogte of?

R Nauw ik weet dat ze er zijn maar ik heb ze zelf ik heb zelf niet het idee dat ik denk wel dat ze nuttige dingen zeggen maar ik heb wel vaker zelf zo met de psycholoog toen ik men ██████ ging laten testen heb ik ook wel leerstrategieën overlopen en ik heb ook wel met de psychiater het ook opnieuw gehad over men leren en dingen ik kan zo een deel verdragen over praten over men ██████ en zo en men leren en hoe werk je het efficiënts en op een gegeven moment heb ik daar geen zin meer in en ben ik niet naar de cursussen gegaan.

I Dat moet ook niet als ge dat niet wilt , als je zegt ik heb het meeste al gezien dan.

R Nee this dat inderdaad ik heb wel echt al veel gezien over hoe studeer je goed en hoe order je dingen maar ik heb wel het idee dat het nuttige informatie is voor andere.

I Zijn er nog dingen die je zegt die verlopen echt goed of die verlopen echt niet goed?

R Mmm de afspraken het afspraken systeem dat je zo je agenda kunt zien dat vind ik wel mooi.

I Ja

R en verder heb ik wel het idee dat zo de mensen van het studiebegeleidingscentrum dat ook misschien logisch maar van bijvoorbeeld welke vakken je hebt en wat die vakken effectief inhouden en dan moet je altijd zo uitleggen van a ja ik heb dit vak dit jaar en daarin behandelen we dit en dit maar het is ook logisch dat zij niet op de hoogte zijn van onze lesstof.

I Ja

R En dat soort dingen maar ik heb wel het gevoel dat dat zou vergemakkelijken zo dat moet je leren voor dit vak maar dat kost voor het SBC ook een stuk meer moeite lijkt me zo moet ik van elk vak weten a dat is over dit en dit type examen ik weet niet of dat mogelijk is om voor alle vakken te leren maar ik denk als ze dat zouden doen zou dat wel helpen voor heel veel studenten maar nu heb je wel zo van dit vak vraagt eigenlijk voornamelijk dit en dit en dit kan je beter zo en zo studeren dat horen wij zo nu van de ouderejaars zo via de kring heb je een peten en meter in het jaar boven je.

I Ja

R En daarvan krijgen wij dat soort informatie maar ik denk dat dat fijn is om te weten van a ja dit vak gaat eigenlijk zo en zo dat zij daar een overzicht van hebben of dat er iemand is die daarvan een overzicht van heeft dat dat wel een grote toevoeging zou zijn aan het SBC.

I Oké goed, daarstraks zij je zo van die agenda van die agenda in te plannen goed vindt wat vindt ge daar specifiek goed aan dat ge u lessen kunt zien of ik weet niet ... ?

R Ja je ziet gewoon van als je klikt op maak een afspraak dan krijg je gewoon een agenda van de week van de lessen μ , de tijdstippen die nog beschikbaar zijn en dan krijg je gewoon tussen die en die en dan kan je gewoon klikken en dat gaat allemaal online en dat gaat allemaal super gemakkelijk en dan krijg je een bevestigingsmail van je hebt dan en dan een afspraak ik ben dat wel al een paar keer vergeten maar ja.

I Maar het systeem is wel handig ?

R Het systeem is goed!

I Oké goed. Wat vind je van de houding van het SBC tegenover u student met een functiebeperking?

R Ja wel heel open ze willen graag helpen en ze hebben veel begrip heb je gewoon goed.

I Oké goed we zijn er bijna we komen nu zo bij een paar afrondende vragen maar als ge zegt ik wil er eventjes over nadenken dan moogt ge dat zeker op u gemak doen.

R Oké

I De eerste vraag is als je nu in enkele zinnen de ondersteuning die je vanuit de VUB krijgt zou moeten evalueren zou moeten bespreken wat zou je dan vertellen?

R Wacht zeg die vraag nog eens.

I Als je nu in enkele zinnen de ondersteuning die je nu krijgt vanuit de VUB krijgt zou moeten bespreken alle evalueren wat zou je dan zeggen?

R Heb de ondersteuning die ik nu krijg moet evalueren mmm het oké moet ik het opsommen ...

I Ge moogt het gewoon..

R Het aanvraag proces is stresserend en veel werk heu maar en de proffen en de assistenten zijn niet goed op de hoogte van de maatregelen zelf maar alle mensen met wie ik in contact komt zowel studiebegeleidingscentrum als proffen en assistenten zijn wel heel begripvol en flexibel ook met a zo van je hebt dat en dat blijf maar zitten dan dat een beetje.

I Oké goed als ge nu één advies zou kunnen geven wat het SBC, alle het SBC-reflex maatregelen zou kunnen verbeteren ?

R Ja dus zo voor de mensen die een uitzondering nodig hebben op heu bijvoorbeeld dat de prof zegt van deze maatregel kan absoluut niet bij dit examen dat dat zo gaat in plaats van dat constant al die proffen moeten goed keuren en wij dat constant moeten aan vragen dat het gewoon is van neen het staat standaard aangevraagd je krijgt een soort groene sticker die je op je examen plakt zodat mensen die rondlopen die weten diegene met groene stickers hebben reflex dingen.

I Ja

R En dan kan je daar bijvoorbeeld stel je hebt dyslexie en je hebt dus begrip met je taal fouten dan heb je een D van dyslexie dat mensen ook weten van a die heeft wel geen extra tijd of zoiets dat het wel overzichtelijk blijft voor heu zowel de mensen die de examens nakijken als voor degene die daar rondlopen tijdens de examens.

I Oké goed ik ga juist heel snel eens nagaan ik heb het gevoel dat ik een vraag vergeten ben.

R Je weet niet welke ?

I nNe ik weet niet welke inderdaad ... houdingen maatregelen neen we hebben ze allemaal gehad dat was de laatste vraag zijn er nog dingen die jij zegt dit in verband daarmee vind ik nog belangrijk is niet aan bod gekomen.

R Neen eigenlijk echt niet je hebt veel vragen gesteld dat is echt goed

I Veel vragen inderdaad dat was het

R Oké

I Bedankt

R Dank je wel

I Ik ga mijn opname stilzetten.

F) LABELLIJST

Succesfactoren

- Toegankelijkheid
 - o Docenten
 - o SBC
- Maatregelen
 - o Niet inhoudelijke toelichting
 - o Rekening houden met schrijffouten
 - o 1 vraag per blad
 - o Computer gebruiken tijdens het examen
 - o Apart examenlokaal
 - o Plaats mogen kiezen
 - o Tijdsverlening
- Positieve attitudes
 - o Docenten
 - o SBC
 - o Medestudenten
- Infrastructuur
- Digitaal werken
 - o Canvas
 - o Lesopnames
- Bekendheid
 - o SBC
 - o Docenten
- Proberen zichzelf te verbeteren
- Aanvraagprocedure
- Begeleiding docenten
- Begeleiding SBC
- Hulpmiddelen
- Flexibiliteit
- Communicatie
- Onduidelijkheid in VUB-beleid en regelgeving
- Initiatief

Knelpunten

- Ontoegankelijkheid
 - o Docenten
 - o SBC
- Maatregelen
 - o Niet inhoudelijke toelichting
 - o Rekening houden met schrijffouten
 - o 1 vraag per blad
 - o Computer gebruiken tijdens het examen
 - o Apart examenlokaal
 - o Plaats mogen kiezen
 - o Tijdsverlening
- Negatieve attitudes
 - o Docenten
 - o SBC
 - o Medestudenten
- Infrastructuur
- Digitaal werken
 - o Canvas
 - o Lesopnames
 - o Website VUB
 - o Inschrijven vakken
- Onbekendheid
 - o SBC
 - o Docenten
- Proberen zichzelf te verbeteren
- Aanvraagprocedure
- Begeleiding docenten
- Begeleiding SBC
- Onvoldoende of Onaangepast(e) (aan) hulpmiddel(en)
- Gebrek aan flexibiliteit
- Communicatie
- Onduidelijkheid in VUB-beleid en regelgeving
- Initiatief
- SBC te druk
- Blinde vlekken

G) AANVRAAG VAN MAATREGELLEN

Onderstaande kader moet de reflexstudent elk semester per vak invullen en mailen naar het Studiebegeleidingscentrum. Als de reflexstudent geen maatregelen wilt moet hij voor dat vak geen kadert invullen.

Studiedeel	
Titularis(sen)	
Examenvorm	
Maatregelen	- -

De reflexstudent vult deze tabel dus in voor elk studiedeel waarvoor hij/zij maatregelen wenst aan te vragen. Een voorbeeld:

<i>Studiedeel</i>	<i>Sociologie</i>
<i>Titularis(sen)</i>	<i>H. Jacobs (titularis), B. De Vos (co-titularis)</i>
<i>Examenvorm</i>	<i>Schriftelijk (open vragen + meerkeuzevragen)</i>
<i>Maatregelen</i>	<i>- Voldoende tijd om het examen af te leggen - Begrip voor mogelijke spelfouten - Een computer mogen gebruiken op het examen</i>

H) AANGEVRAAGDE MAATREGELEN

Examens

- Het examen in een specifiek lettertype voorzien, bij voorkeur <Open veld>;
- Voldoende plaats voorzien tussen de examenvragen, bij voorkeur <Open veld>;
- Het examen in voldoende groot lettertype voorzien, bij voorkeur <Open veld>;
- Op vraag van de student examenvragen voorlezen;
- Niet-inhoudelijke toelichting kunnen krijgen bij een examenvraag;
- Meer tijd om het schriftelijk examen af te leggen of het mondeling examen voor te bereiden (richtlijn 30% meer tijd dan de gemiddelde student nodig heeft);
- Begrip voor mogelijke schrijffouten (enkel bij examens en conform curriculumvereisten);
- Als eerste het mondeling examen mogen afleggen;
- Gericht bijvragen stellen wanneer u merkt dat de student vastloopt op een bepaald detail;
- Het examen in een apart lokaal mogen afleggen, dat kan in het StudieBegeleidingsCentrum;
- Zelf een plaats in het examenlokaal kunnen kiezen, bij voorkeur <open veld>;
- De mogelijkheid om rond te lopen/recht te staan tijdens het examen;
- Gebruik maken van een eenvoudig rekentoestel;
- Gebruik maken van een formularium;
- Het examen op computer/tablet mogen afleggen. De Studiebegeleiding kan een 'lege' computer zonder internettoegang voorzien;
- Het examen op eigen computer/tablet mogen afleggen. Dat omwille van het feit dat de student afhankelijk is van bepaalde software;
- Het examen mogen afleggen op computer met sprint-software (voorleessoftware);
- Het examen mogen afleggen op computer met andere software, namelijk <Open veld>;
- Oordopjes of een hoofdtelefoon (zonder audiotoeegang) mogen gebruiken;
- De toelating om tijdens het examen naar het toilet te gaan;
- Het examen mogen afleggen op een ander moment, namelijk (met invulvakje om voorkeur aan te geven);
- Een andere examenvorm te voorzien, bij voorkeur <Open veld>.

Tijdens het semester

- De toelating om een computer te gebruiken tijdens de lessen van dit opleidingsonderdeel;
- De toelating om het lokaal vroegtijdig te mogen verlaten;
- De toelating om het leslokaal te verlaten om naar het toilet te gaan;
- Het cursusmateriaal digitaal aan de student te bezorgen <Open veld>;
- Presentaties voor de les ter beschikking te stellen;
- Gebruik kunnen maken van de lesopnames;
- De lessen van het vak mogen volgen met de werkstudenten;
- Aanpassing van de deadlines, namelijk <Open veld>;
- Begrip indien de student niet altijd aanwezig kan zijn tijdens de lessen;
- Alternatieve presentaties? Vb. enkel voor docent;
- De student vroeg ons expliciet om u op de hoogte te brengen van zijn situatie: <Open veld>;

I) VOOR- EN NADELEN AAN DE MAATREGELEN

In deze tabel worden op basis van de resultaten de voor- en nadelen in verband met de maatregelen beknopt weergegeven. Die zijn natuurlijk niet generaliseerbaar tot de volledige studentenpopulatie en het is steeds belangrijk om deze opmerkingen in de context van de ervaring van de respondent te beschouwen. Desondanks biedt de tabel inzicht in enkele mogelijke barrières, illustreert het nuances en toont het aan dat maatregelen voor sommige studenten positief zijn en voor andere negatief. Vanuit deze overweging wordt deze tabel toch meegegeven.

Maatregel	Algemeen	Voordelen	Nadelen
Tijdsverlenging	<p>De student krijgt meer tijd op het examen. De richtlijn is daarbij 30% meer tijd dan de gemiddelde student nodig heeft. Deze maatregel is de meest aangevraagde maatregelen op de VUB. Namelijk 48% van alle aanvragen zijn aanvragen voor deze maatregel (De Caluwé, 2020). Ook bij de groep die in dit onderzoek bevestigd werd was dit de meest voorkomende maatregel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Rustgevend gevoel, ook als men de tijd niet gebruikt. • Meer tijd om na te lezen. • Meer tijd om het examen af te werken. • Minder stress. • Minder overzichtsfouten. • Minder dingen vergeten. • Wanneer de extra tijd ingaat zijn er minder studenten waardoor de overgebleven reflexstudenten zich beter kunnen concentreren. • Deze extra tijd compenseert voor de tijd die de reflexstudenten verliezen door hun bekering, ondersteunende software of andere tijdrovende elementen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Als de extra tijd ingaat worden de reflexstudenten afgeleid door de studenten die weggaan en door de docenten die hen aanspreken, waarbij zij moeten uitleggen dat ze meer tijd hebben. • Als de extra tijd ingaat moeten de reflexstudenten soms van lokaal verwisselen. Dat is afleidend. • Als de student als enige in het examenlokaal zit, geeft dit voor sommigen stress omdat de docent graag naar huis wil. • De hoeveelheid extra tijd is niet duidelijk en de student krijgt niet altijd overal evenveel extra tijd. Die onduidelijkheid geeft stress.

Rekening houden met schrijffouten	Deze maatregel houdt rekening met schrijffouten bij examens en conform de curriculumvereisten.	<ul style="list-style-type: none"> • Zeer belangrijk voor studenten met dyslexie omdat ze naar eigen woorden niet zouden slagen zonder deze maatregel. Zij spellen soms zaken verkeerd terwijl ze de inhoud wel kennen. 	<ul style="list-style-type: none"> • Niet duidelijk hoe en of deze maatregel toegepast wordt.
Plaats mogen kiezen in het examen lokaal	Met deze maatregel mag de reflexstudent zelf kiezen welke plaats hij/zij wil in het examenlokaal.	<ul style="list-style-type: none"> • De student kan een minder afleidende plaats kiezen. Voor sommige studenten is bijvoorbeeld vooraan in het auditorium zitten minder afleidend. 	<ul style="list-style-type: none"> • In realiteit gebeurt dat (meestal) enkel als de reflexstudent er zelf voor zorgt door als één van de eersten aan het lokaal te staan. • Respondenten vinden het moeilijk om een plaats op te 'eisen' op basis van hun beperking.
Niet-inhoudelijke toelichting	Hierbij gaat het om het krijgen van niet-inhoudelijke toelichting bij een examenvraag. De respondenten die deze maatregel gebruiken, vragen dit aan omdat ze door hun beperking vaak de vragen verkeerd begrijpen en bijgevolg ook fout antwoorden.	<ul style="list-style-type: none"> • Voorkomt dat vragen verkeerd geïnterpreteerd worden • Deze maatregel werkt ook als back-up voor wanneer tabellen of foto's niet leesbaar zijn op de computer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gebeurt vaak niet in de praktijk • Docenten zijn niet op de hoogte; • Docenten zeggen de vragen niet te kunnen beantwoorden zonder het antwoord te verklappen

<p>één vraag per blad</p>	<p>Deze maatregel houdt in dat er maar één vraag per blad op het examen staat.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sommige studenten kunnen zich beter focussen op de vraag. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dit kan voor sommige studenten stress creëren omdat ze een dikere examenbundel krijgen. <p>Maatregel gebeurt niet altijd in de praktijk want</p> <ul style="list-style-type: none"> • De docenten begrijpen niet wat 'één vraag per blad' inhoudt; • Docenten vergeten het; • Docenten nemen het niet in acht.
<p>Computer gebruiken op het examen</p>	<p>Door deze maatregel mag de reflexstudent het examen op een computer of tablet maken. De studiebegeleiding kan een 'lege' computer, zonder internet toegang voorzien.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Voor studenten met schrijfproblematiek is dit noodzakelijk zodat ze hun examen kunnen invullen . • De computer leidt niet af want alles is geminimaliseerd. • Voorleessoftware of vergrotingssoftware is bruikbaar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Soms lopen er technische dingen mis.
<p>Apart examen lokaal</p>	<p>Hierbij mag de student zijn examen afleggen in een apart examenlokaal.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sommige studenten kunnen zich beter concentreren; er zijn minder afleidende factoren. • Het biedt een rustgevend gevoel. 	<ul style="list-style-type: none"> • Sommige studenten missen het groepsgevoel. • Soms is er miscommunicatie: de student in het apart lokaal krijgt niet dezelfde informatie als de studenten in het auditorium. • Weigering van deze maatregel¹⁵

¹⁵ Bij de nadelen van de laatste maatregel staat "weigering van deze maatregel" als nadeel. Het niet toegekend krijgen van een maatregel is volgens de respondenten bij elke maatregel een obstakel. Maar bij de maatregel 'een apart examen lokaal' is een weigering meerdere keren door verschillende respondenten expliciet benoemd als nadeel.

