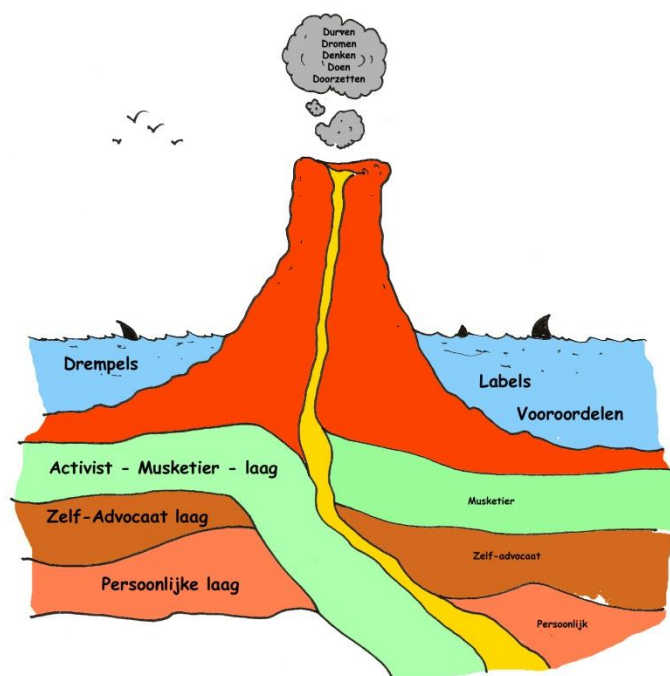




Studeren met een verstandelijke beperking in het hoger onderwijs?

“Ik denk dat de beperking meer der kunnen uithalen als gewone mensen eh, da’s gewoon denken-dromen, denken-durven, zeggen dat onderwijs ook bestaat als goeie kracht van uzelf.”



Masterproef neergelegd tot het behalen van de graad van master in de Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Orthopedagogiek

Toon Maillard

00705422

Co-onderzoekers:
Ludo Schoeters

Promotor:
Prof. Dr. Geert Van Hove

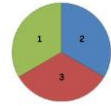
Didier Peleman

Marc Callebaut

Academiejaar: 2011-2012

“[Student] Dat zij ge ook in het dagdagelijkse leven, maar wilt ge op de hogeschool doen. Eerst als student en later misschien als onderzoeker. Maar ge kunt het ook in het dagdagelijkse leven doen. He? In het gewone dagdagelijkse leven leert ge ook vanalles, ge leert van alle mensen iets. iets. Al mijn kernleden leren iets, of al mijn coachen leren iets. Er zijn heel veel plaatsen om te leren, bijvoorbeeld in dit onderzoek. Daar heb ik al veel uit geleerd. Maar ook in het dagdagelijkse leven, kan je veel leren. We noemen dat de universiteit van het leven. Maar er is ook een plaats in het dagdagelijkse leven waar ge zegt hoger onderwijs is vanaf nu belangrijk.”

Ludo Schoeters, 24 maart 2012



Woord vooraf

Beste lezer,

Deze masterproef¹ over ‘Studeren met een verstandelijke beperking in het hoger onderwijs?’ werd geschreven door Toon Maillard in samenwerking met Ludo Schoeters.

Ook Didier Peleman en Marc Callebaut werkten hieraan mee als co-onderzoekers en redactie van deze thesis.

Zij zorgden zowel voor theoretische en praktische insteken, alsook voor de eindcontrole op toegankelijkheid.

We hebben geprobeerd deze tekst zo toegankelijk mogelijk te schrijven.

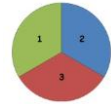
Eerst wilden we elke nieuwe zin op een nieuwe regel schrijven, maar we merkten dat het werk daarvoor te lang werd. We hebben steeds geprobeerd korte zinnen te gebruiken en korte paragrafen.

Toch vooraf een waarschuwing:



Figuur 1: Waarschuwing niet-toegankelijk taalgebruik

¹ Masterproef: het eindwerk van een student voor de masteropleiding aan de universiteit. Hiermee bewijst de student dat hij/zij een persoonlijk werkstuk in de vorm van een wetenschappelijke tekst kan opstellen. Hierin maakt de student een wetenschappelijke reflectie op een originele en relevante vraag die aansluit bij het vakgebied van zijn/haar masteropleiding. (Naar het reglement masterproef pedagogische wetenschappen, Faculteitsraad FPPW, 2012)



[Toegankelijkheid](#) is voor iedereen anders.

Soms kan één woord ook heel veel betekenen, woorden zoals: [inclusie](#), [zelf-advocaat](#), [Disability Studies](#), [wisselwerking](#), [inter-afhankelijkheid](#), ...

Daar zitten veel ideeën en invullingen achter. Hierbij helpt het als je op de hoogte bent van die ideeën.

Deze helemaal uitleggen maakt een tekst soms moeilijk te volgen, soms maken moeilijke woorden een tekst soms beter te volgen (Leyseele, 2011).

Soms is een moeilijk woord gewoon een woord dat je niet kent, dan kan je het opzoeken in bijvoorbeeld een woordenboek of een encyclopedie. Zo voorzien ook wij een [woordenlijst](#) aan het einde van deze tekst. Hierin kan de lezer het concept/woord opzoeken en de bijhorende pagina vinden.

We verduidelijken en/of verklaren daarom vaak de woorden onderaan de pagina in een voetnoot². Ook hebben we bij woorden die op andere plaatsen in het werk verklaard worden er telkens voor gezorgd dat je in de digitale versie kan doorklikken.

We gebruiken vaak citaten, deze moeten op een bepaalde manier worden weergegeven, net als andere bronnen. We gebruiken de referentiestijl van de American Psychological Association, kortweg: APA. We hebben er wel telkens voor gekozen om de citaten te vertalen naar het Nederlands. Dit wordt aangegeven met de vermelding tussen vierkante haakjes: '[eigen vertaling]'. De originele tekst kan je ook terugvinden in de voetnoten.

We willen in dit werk verduidelijken waar onze titel over gaat. Waarom we deze titel gekozen hebben, en wat op weg gaan met deze vraag ons geleerd heeft.

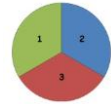
‘Wij’, dat zijn:

Toon, Ludo, Didier en Marc.

Alle vragen en antwoorden die je aan het einde hebt horen we graag.

Alvast veel leesplezier!

² Hier komt de verklaring van bepaalde woorden. Een overzicht van al deze woorden vind je aan het einde van de tekst in bijlage: [hier](#)



Dank aan **Ludo**.

Co-onderzoeker en co-schrijver.

Dank voor zijn deel van het werk, zijn geduld en vertrouwen.

Dit is evengoed zijn thesis.

Dank aan **Didier**,

Dank voor de prachtige beelden en voor de liters koffie.

Dank aan **Marc**,

Dank voor je wijsheid en ervaring.

Dank aan **Marijke & Patrick**.

Mijn lieve vrienden bij **Onze Nieuwe Toekomst**.

Om hun eerlijke meningen en dromen met mij te delen.

Dank aan *de vrienden van de vakgroep*

Elisabeth, Katrien, Ariane en alle anderen bij wie ik terecht kon met vragen en wie ik vaak met meer vragen verliet dan waarmee ik gekomen was.

Dank aan professor **Geert Van Hove**, als promotor en als inspiratiebron.

A warm thanks and hug to **Dan, Shaun, Jenny, Rebecca, Katherine & Andrea** and all my other friends at Manchester Metropolitan University.

Thanks **Lou, Rohss**, and the other wonderful and inspirational people at the University of Manchester and the Partnership Steering Group.

Cindy, Tamara, Saskia, Lieke, Gustaf, Patrick, Danny (again) et les autres à DisABILITY MUNDUS. Zowel voor de – kritische – input als voor het nachtelijk gezelschap op de trappen van de Cité Universitaire.

Al wie ons te woord stond in persoon of via mail en de data die we mochten gebruiken.

Dank aan de hogescholen die ons uitnodigden. Aan **Lien** bij Handicum voor de interesse en om een waardige bondgenoot te zijn in de zoektocht naar mogelijkheden.

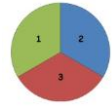
Ann-Sophie, Cynthia, Elies, Jolien, Lenie, Lieselotte, Marieke, Melle & Stéphanie, dank om ons een uitgebreide basis te geven om onze zoektocht mee te beginnen.

Vrienden en familie: **Moeke, Vake** (ook voor de last-minute illustraties), **Marieke & Rik**, zij die dit proces mee vanop de eerste rij konden volgen, en soms - fijn - verwonderd toekeken.

In het bijzonder:

Femke, als de persoon die me doet geloven in de goedheid van dokters.

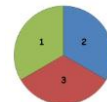
Katrien en **Tinne**, dank, zowel om me scherp en (zelf-)kritisch, als om me recht te houden. (Want je hebt zo van die dagen...)





Inhoud

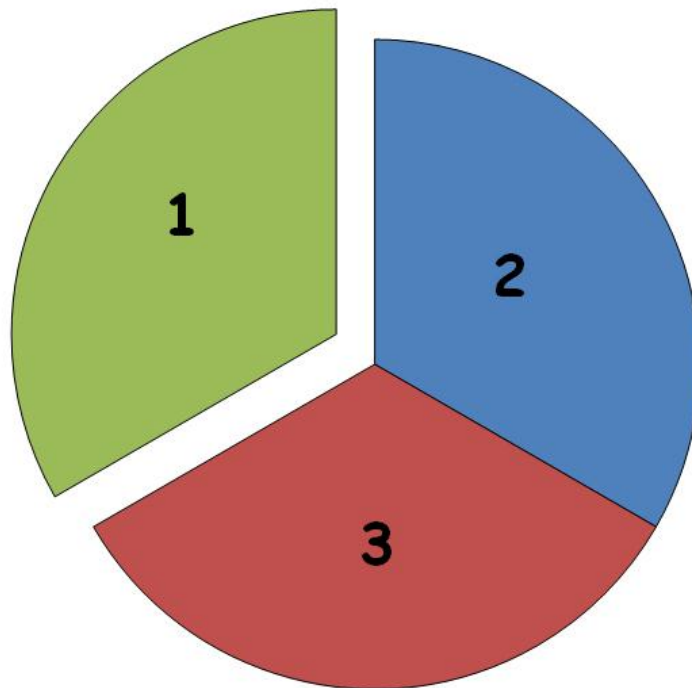
Woord vooraf	5
Deel 1: Het Algemene Deel – Denken	11
Aanleidingen tot... ..	13
Een schets van Toons context	13
Te gast bij Onze Nieuwe Toekomst vzw	16
Een onderzoek, waar te beginnen?	18
Dit had de kortste thesis ooit kunnen zijn.....	20
Misschien toch het juiste moment?	27
Ik ga op reis en ik neem mee?	29
Samen op weg gaan	60
Kwalitatief onderzoek.....	62
Kwaliteitsvol onderzoek	64
Deel 2: Het Gewone Deel – Doen.....	93
Vooronderzoek I: “Kunnen wij als persoon met een verstandelijke beperking gaan studeren in het hoger onderwijs?”	95
Vooronderzoek II: Een toegankelijke weergave van Hoger Onderwijs	103
Wat wil ik studeren?.....	107
Waar ben ik goed in?	108
Waar ben ik minder goed in?	109
Hoe kan ik mijn minpunten zelf opvangen?	110
Wie en wat helpt me bij mijn studie?	111
Heb ik nog ondersteuning nodig?	112
Welke kansen biedt mijn studie mij?	113
Waar heb ik het moeilijk mee tijdens mijn studie?	114
Wat is hoger onderwijs voor mij?	115
Deelnemen aan het hoger onderwijs als persoon met een verstandelijke beperking	116
Als lesgever.....	117
Als onderzoeker.....	131
Als Student	141
Deel 3: Het Geleerde Deel – Reflecteren	154
Wat hebben we geleerd? – Wat willen we delen met anderen?.....	156
Studeren als persoon met het label van een verstandelijke beperking?	156
Leren als persoon met een verstandelijke beperking?	160



Over zelf-advocaten en leer-krachten!	161
Samen onderzoeken = samen sterker worden.....	166
Niets over ons, zonder ons.....	167
Onderzoek brengt onderzoek voort	168
Slechts een deel, van een complex geheel.....	171
Uitleiding	172
Woord achteraf	173
Bibliografie	177
Bijlagen	191
Woordenlijst.....	192
Toestemmingsverklaring Opdracht Disability Studies.....	199
Toestemmingsverklaring Masterproef II: Studeren met een verstandelijke beperking in het hoger onderwijs?	200
Overzicht overlegmomenten.....	201
Figurenlijst	213
Samenvatting.....	217



Deel 1: Het Algemene Deel - Denken



Deel 1 is het algemene deel van dit [onderzoek](#).

In dit deel wordt allereerst beschreven waarnaar we op zoek zijn en waarom.

Hoe zijn we tot ons onderzoeksopzet gekomen?

Dit is het deel waarin je literatuur zoekt.

Je leest veel en denkt na over hoe deze dingen samenhangen.

Je gaat na en legt bloot waar je onderzoek op steunt.

Je denkt na over hoe je je onderzoek doet.

Je legt uit waarom je bepaalde keuzes maakt.

“Het eerste deel is ook een belangrijk deel. Ik noem dat het deel voor de universiteit. Het algemene deel. Het zijn de wortels van het onderzoek. Ik ben vooral geïnteresseerd in wat we leren uit een onderzoek, dat is deel 3. Maar het eerste deel is ook heel erg belangrijk. Dat is heel erg belangrijk. Dan weet je waarover je spreekt...”

(Ludo Schoeters, 30 januari, 2011)



Inhoudsopgave: Het algemene deel

Deel 1: Het Algemene Deel – Denken	11
Aanleidingen tot... ..	13
Een schets van Toons context	13
Te gast bij Onze Nieuwe Toekomst vzw	16
Een onderzoek, waar te beginnen?	18
Dit had de kortste thesis ooit kunnen zijn.....	20
Misschien toch het juiste moment?	27
Ik ga op reis en ik neem mee?	29
Disability Studies	31
DSE – Disability Studies in Education	35
Inclusie en Inclusief Onderwijs	37
Mensenrechten	40
Burgerschapsmodel.....	44
Kwaliteit van Bestaan	49
Zelf-advocaten.....	53
Bevrijdingspedagogiek.....	56
Over postmodernisten en bescheiden verhalen	59
Samen op weg gaan	60
Kwalitatief onderzoek.....	62
Kwaliteitsvol onderzoek	64
1. Betrokkenheid	66
2. Belangen	74
3. (Nieuwe) manieren om onderzoek te doen	76
Actieonderzoek.....	76
Onderzoekscyclus	77
Data verzamelen.....	79
Data verwerken	80
4. (Nieuwe) manieren om onderzoek te presenteren	86
Wetenschappelijke publicaties.....	86
Toegankelijkheid.....	87
5. Samen onderzoeken = samen sterker worden.....	92



Aanleidingen tot...

Volgens Devlieger, Rusch en Pfeiffer (2003) zijn ons handelen, onze gedachten, en ons onderzoek ingebed in de context van waaruit men als onderzoeker vertrekt en de context waarvan men deel uitmaakt. Ik vind het dan ook belangrijk om te beginnen met een schets van mijn (Toon) eigen context. Hoe kwam ik tot op het punt van een onderzoek te *moeten* doen voor mijn masterproef en hoe het ertoe kwam van deze te *kunnen* en *mogen* doen in samenwerking met enkele geweldige en inspirerende mede-onderzoekers.

Een schets van Toons context

Waarschijnlijk is het iets wat momenteel ongeveer alle studenten uit mijn richting doormaken, maar als je zoals ik aan het einde van je opleiding komt en voor je *het grote, zwarte gat* begint te dagen, dan reflecteer je wel eens op de voorbije jaren en je komt tot het besef dat je een dikke 21 van je 24 levensjaren in het onderwijssysteem zit. Net als het merendeel van de kinderen in Vlaanderen ging ik op mijn tweeënhalf jaar naar de kleuterklas en zo volgde ik het modeltraject kleuter-lager-secundair onderwijs tot ik aan het hoger onderwijs moest beginnen. Allemaal zeer vanzelfsprekend...

Mijn basis en secundaire opleidingen gingen vlot, maar hebben me, tot mijn grote frustratie nooit echt weten aanspreken. Mijn dank gaat uit naar die paar – zeldzame – inspirerende leerkrachten. School was iets verplicht, dus kon het maar best zo snel en pijnloos verlopen. Iets wat voor mij gelukkig ook het geval was. Maar ik besepte van jongs af maar al te goed dat dit niet bij iedereen zo was. Zo kwam ik op een avond na school thuis met een test die getekend moest worden, want zo gaat dat nu eenmaal. Mijn lieve moeke vroeg of er iets scheelde, ik leek immers niet tevreden. Ik zei haar dat mijn negen misschien wel goed was, maar dat het eigenlijk toch niet eerlijk was... Ik moest de leerstof maar eens nalezen, terwijl Zippo³ er zoveel tijd en inspanning instak. Hier hield een test echter geen rekening mee, waardoor hij uiteindelijk maar net een vijf op tien scoorde. Ergens knaagde dit aan mijn rechtvaardigheidsgevoel.

Het hele onderwijssysteem bleef iets waarmee ik weinig vrede kon nemen tot ver in mijn secundair. Bedenkingen bij lesmethoden en lesinhouden werden vaak teruggespeeld met opmerkingen van leerkrachten als: “Je hebt gelijk Toon, maar dat is nu eenmaal hét systeem.” Of: “Ja, maar dat is het leerplan, daar kan ik niet onderuit.” Of leerkrachten uit hogere jaren werden bij het overgaan gewaarschuwd voor een moeilijke leerling die het

³ Pseudoniem, als eerbetoon aan mijn vaders kleutervoorstelling van dat moment.

Over een kermiseendje dat tegen de stroom inzweemt: <http://www.froefroe.be/nl/production/35/zippo>.



systeem in vraag stelde. Ik heb altijd vermoed dat er een grote stempel ‘moeilijke leerling’ op mijn leerlingendossier stond.

Dit soort situaties deden bij mij kleine vonkjes ontstaan. Buiten een poging tot een leerlingenraad oprichten, hadden zij vooral op dat moment als resultaat dat ik me dan maar vooral op vrijwilligerswerk in de jeugdbeweging zocht te concentreren en ook van daaruit besloot van iets te gaan doen waarbij ik me wel moest engageren, en maar verder niets meer met het onderwijs te maken wilde hebben. Met een moeder die kleuterjuf was – later directeur – en een vader met een poppentheater, ben ik ook opgevoed in een thuis waar non-profit en in ‘met mensen werken’ niet vreemd was.

Onder het motto van: “Wat je niet kan veranderen, moet je accepteren, moet je aanvaarden”. Ging ik weg van het onderwijssysteem en ik startte in de biomedische wetenschappen met de idee mijn achterstand wetenschappen op te halen en toelatingsexamen arts te doen. Na een jaar besloot ik toch maar de abstracte wereld van de medische wetenschappen vaarwel te zeggen en me op een andere manier voor personen te willen inzetten om hen te helpen.

Dit bracht me in de opleiding pedagogische wetenschappen aan de Universiteit Gent, waar ik onder andere kennis maakte met [Disability Studies](#), onderwijspedagogiek en iets dat dat met beide kanten leek te raken, namelijk de idee van [inclusie](#). Op dit moment begonnen de vonkjes die eerder ergens in mijn achterhoofd ontstaan waren weer op te flakkeren en vormde stilletjes aan de overtuiging dat: “wat je niet kan accepteren, je moet proberen veranderen.”⁴

Om vanuit de biomedische wetenschappen plots tekeer te gaan tegen een individueel en medisch model vanuit een Disability Studies-perspectief was niet evident. De plotse mogelijkheid – en noodzaak – om vanuit verschillende visies te kijken naar en werken rond situaties, was geen evidente idee. In de biomedische wetenschappen was immers alles (af-)gemeten, meetfouten en waarschijnlijkheidsfactoren werden berekend, en ‘één plus één’ moest gelijk zijn aan ‘twee’ – niets meer, niets maar ook zeker niets minder.

Gelukkig had ik nog mijn talenachtergrond om op terug te vallen. Verschillende lezingen van een tekst waren me niet vreemd en ik vond ook aansluiting bij de binding met de praktijk vanuit de orthopedagogiek als handelingswetenschap (Broekaert, 2009).

Aan het einde van mijn stage in derde bachelor merkte mijn stage-mentor op dat ik wel enorm veel aandacht had besteed aan hoe het samenwerken verliep op mijn stageplaats, en dan vooral vanuit een soort van onbegrip hoe moeilijk het wel bleek te zijn om met

⁴ Naar een uitspraak van de Nederlands komiek Theo Maassen in zijn zaalshow Functioneel Naakt (2002)



verschillende mensen samen te werken. Hoe verschillende ervaringen, expertises en visies eerder als een struikelblok gezien werden, dan als een verrijking voor een team.

Zo komen we op een punt in 2010 dat je als student moet beginnen nadenken over een thesisonderwerp. Enkele belangrijke zaken hebben op dat moment bijgedragen tot mijn keuze:

- Een zekere voeling met het vakgebied van de – Critical – **Disability Studies** – in Education;
- Een opdracht voor het vak Disability Studies, waarbij we het educatief spel '**Malinese Millennium Mundopoly**' ontwikkelden, sterk gericht op een zo breed mogelijke toegankelijkheid;
- Een nood aan een **praktijk-gebonden vraag**, om naast enkel bij te dragen aan mijn eigen kennis en de theorievorming, ook iets te doen 'waar iets mee kan gebeuren nadien';
- Een gevoel dat **samenwerken** met anderen nodig was om verschillende ervaringen, expertises en visies te kunnen binnenbrengen, deels ingegeven door mijn stage-ervaringen.



Te gast bij Onze Nieuwe Toekomst vzw

Voorgaande bedenkingen en een mailtje via professor Geert Van Hove zorgen voor een eerste contact in december 2010. Zo kom ik in februari 2011 te terecht als gast op de kernvergadering van Onze Nieuwe Toekomst – ook afgekort als ‘ONT’.

Onze Nieuwe Toekomst is een [zelf-advocatenbeweging](#) door en voor personen met een verstandelijke beperking. **Ludo Schoeters**, voorzitter van ONT en mede-onderzoeker, legt duidelijk de nadruk op het feit dat ONT niet gewoon een organisatie is, maar een beweging:



Figuur 2: Ludo (rechts) en Toon (links) op de Disability Studies in Education Conferentie in Chicago tijdens de workshop rond hoger onderwijs

“Onze Nieuwe Toekomst zet mensen en dingen in beweging. Ik zet mijn kernleden in beweging! Door wat wij doen en door wat ze zelf doen”.

(Ludo, 9 februari, 2012)

Op deze eerste kernvergadering⁵ maak ik kennis met de kernleden en met hun coachen. Bij ONT is er al veel ervaring aanwezig rond het begeleiden en meewerken aan masterproeven. Ik vertel hoe ik op zoek ben naar een thema dat niet enkel voor mij interessant is om te onderzoeken, maar ook voor anderen. Ten slotte vraag ik of iemand zou willen samenwerken. Er zijn enkele kernleden kandidaat om mee te werken. Ze zullen nog bekijken wat er eventueel interessant kan zijn qua onderwerp, zodat ze mij enkele thema's kunnen voorstellen.



Figuur 3: Het logo van Onze Nieuwe Toekomst

Een maand later ben ik opnieuw te gast op de kernvergadering en voorzitter Ludo wil graag met mij samenwerken.

Hij wil iets onderzoeken en heeft een interessante vraag:

“Kunnen mensen met een verstandelijke beperking studeren in het hoger onderwijs in Vlaanderen?”

(Ludo, 5 februari, 2011)

⁵ De kernvergadering is het hart van de zelf-advocatenbeweging. Ludo de voorzitter leidt deze vergadering van kernleden (en hun coachen). Hier worden de activiteiten en bezigheden van de beweging besproken en uitgewerkt. Ook worden er soms nieuwe voorstellen of ideeën aangebracht door kernleden of coachen.



Hier had ik zelf nog nooit bij stilgestaan. Interessant...

Ludo wil naast deze praktische vraag ook verschillende mensen uit het hoger onderwijs aan de tand voelen wat zij daarvan denken: dat iemand met het label van een verstandelijke beperking wil gaan studeren?

Hij vat het plan samen:

“Waarom samen onderzoeken? Dat wil ik eens weten? Waarom werk jij met mij? En ik met u? Ik werk met u, omdat ik van jou leer. En jij leert van mij? Just he? We leren van elkaar. Ik van u, maar jij ook van ons. En dan, als we alles weten, kunnen we dat delen met anderen, wat we geleerd hebben. Met mijn kernleden. En met andere personen met een verstandelijke beperking. En met professors. Zodat zij van ons kunnen leren en wij weer van hen. Da’s een wisselwerking he.”

(Onze Nieuwe Toekomst vzw, 2012, p. 44)

Gedurende onze zoektocht krijgen we hulp van vele kanten en van over de hele wereld:

- Van andere zelf-advocaten,
- Van studenten,
- Van lesgevers en onderzoekers,
- Van het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs
- Van familie en vrienden,
- Van onderwijspersoneel,
- ...



Figuur 4: foto Marc

En we krijgen versterking van nog twee kernleden die zeer geïnteresseerd zijn in ons onderwerp: Marc (boven) en Didier (onder).

Marc en **Didier** hebben beiden ervaring als onderzoeker en als lesgever. Dit zal een grote meerwaarde blijken verder in ons onderzoek.



Figuur 5: foto Didier



Een onderzoek, waar te beginnen?

Ludo en Toon begonnen met het schrijven van Masterproef I: 'Inclusie van personen met een verstandelijke beperking in hoger onderwijs – Den Kleinen Thesis' (Maillard & Schoeters, 2011) waarin we de vragen, probleemstelling, eigen positie en planning van het onderzoek vorm gaven.

We werken verder in dit onderzoek samen een onderzoekscyclus uit waarin we afwisselend denken en doen, afwisselend samen werken en alleen werken binnen onze samenwerking. We reflecteren doorheen het hele onderzoeksproces.

Volgens de principes van de Critical Community Psychology groep in Manchester (Kagan, Burton, Duckett, Lawthom, & Siddiquee, 2011) bestaat elk actieonderzoek uit drie fasen, die elkaar cyclisch opvolgen, maar ook, eens gestart, continu in elkaar beginnen overgaan.

Deze fasen zijn 'Think', 'Act' en 'Reflect'.

'Denken', 'doen' en 'reflecteren'.

Ook dit onderzoek en dit werk volgt deze structuur:

'Denken' is [deel 1](#),

het algemene deel:

We begonnen ons onderzoek met na te denken over het onderwerp en de vragen (probleemstelling en onderzoeksvragen),

We gingen na wat onze theoretische basis was en of er al eerder onderzoek rond ons thema gedaan was (theoretische basis).

We bepaalden hoe we op zoek zouden gaan naar antwoorden op onze vragen (methodologie).

'Doen' is [deel 2](#),

het gewone deel:

Wat hebben we gedaan?

Wat hebben we gevonden?

(Resultaten)

'Reflecteren' is [deel 3](#),

het geleerde deel:

We evalueren ons proces.

Wat hebben we geleerd uit ons onderzoek?

Wat kunnen we verder onderzoeken?

En wat kunnen we leren uit ons proces voor volgende projecten?

Wat doen we opnieuw, wat doen we anders?



Wat willen we delen met anderen?
(Discussie & Conclusie)

Ludo verwijst naar een eerder onderzoek waaraan hij meewerkte (De Winne, 2007). Hierbij werd het onderzoek centraal gesteld als gemeenschappelijk doel van hem en de student. De drie basisvaardigheden die hij toen aangaf als nodig voor een coöperatief onderzoek waren: brainstormen (voorafgaand aan het onderzoek), dialoog (doorheen het onderzoek tussen beide onderzoekers) en een permanente reflectie om het onderzoeksproces te bewaken. De omschrijving van Ludo uit eerder onderzoek en de omschrijving van actieonderzoek die Toon meebrengt uit Manchester lijken ons sterk verwant.

Deze drie delen vormen samen ons onderzoek, alle drie zijn ze belangrijk. Elk op zich, maar ook alle drie samen. Het resultaat is ook meer dan gewoon maar de som van de delen. Zoals herhaaldelijk zal worden aangehaald in dit werk is het immers het geheel van de verschillende relaties tussen de delen die betekenisvol is.

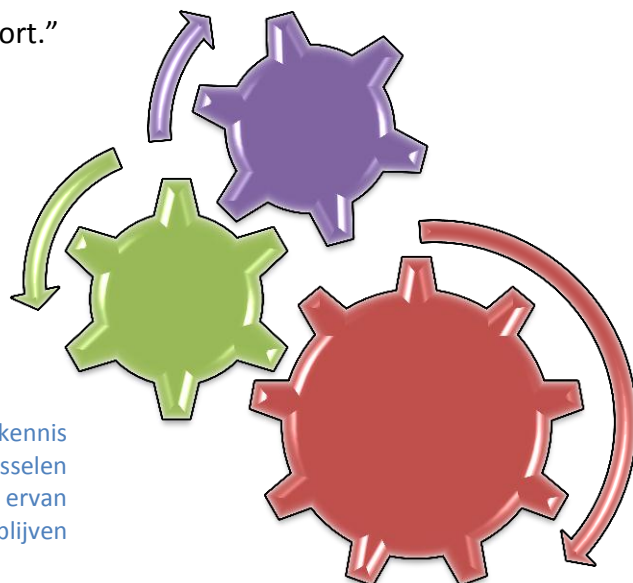
Men zegt wel eens: 'het geheel is meer dan de som van de delen'. Het is echter correcter om te zeggen dat het geheel iets geheel anders is dan de som van de delen, gezien het louter samentellen een zinloze procedure is. Het zijn juist de relaties tussen de delen die iets tot een geheel maken, welke betekenisvol zijn.

(Kurt Koffka, 1935)

Want je leert tijdens je onderzoek ook andere dingen, naast wat je aan het zoeken bent. En aan het einde van deze tekst is het niet afgelopen. Dit is nog maar het begin. We kunnen dan met onze nieuwe kennis aan de slag. We kunnen deze informatie uitwisselen en erover praten met anderen. Vragen wat zij ervan denken. En zo blijft het wielkje altijd draaien. En blijven wij nieuwsgierig op (onder-)zoek.

"Onderzoek brengt onderzoek voort."

(Ludo, 16 juni 2012)



Figuur 6: "We kunnen dan met onze nieuwe kennis aan de slag. We kunnen deze informatie uitwisselen en erover praten met anderen. Vragen wat zij ervan denken. En zo blijft het wielkje altijd draaien. En blijven wij nieuwsgierig op (onder-)zoek."



Dit had de kortste thesis ooit kunnen zijn.

In de studiegids voor leerlingen in het secundair onderwijs lezen we als antwoord op de vraag:

"Kan ik werken of voortstuderen na het buitengewoon secundair onderwijs?"

Volgde je opleidingsvorm 1, dan kan je meestal niet gaan werken of voortstuderen. Je verblijft in een gezinsvervangend tehuis of je blijft thuis en kan naar een dagcentrum voor volwassen gehandicapten.

Heb je opleidingsvorm 2 gevolgd, dan kan je werken in een beschutte werkplaats.

Beëindigde je opleidingsvorm 3 met succes, dan kan je gewoon gaan werken. Of je kan een jaar alternerende beroepsopleiding volgen. Tijdens die opleiding combineer je lessen op school met werk in een bedrijf. Zo doe je ervaring op. Aan het einde van het schooljaar behaal je een getuigschrift van alternerende beroepsopleiding.

Ben je afgestudeerd in opleidingsvorm 4, dan kan je gaan werken of hoger onderwijs volgen. Er bestaat geen buitengewoon hoger onderwijs. Maar de meeste universiteiten en hogescholen doen extra inspanningen voor studenten met een beperking. Of misschien kom je in aanmerking voor geïntegreerd onderwijs in je hogeschool? Dan krijg je steun en hulp van leraren uit een school voor *buitengewoon onderwijs*."

(Vlaamse Overheid, 2012b, p. 7, schuingedrukte woorden in origineel)

Als we dan op de website van het Vlaams ministerie van onderwijs kijken naar hoe deze opleidingsvormen binnen de type-indeling van het buitengewoon secundair onderwijs – verder afgekort als BuSO – passen, krijgen we volgende tabel:

Buitengewoon secundair onderwijs

Overzicht van de opleidingsvormen en types

	Type 1	Type 2	Type 3	Type 4	Type 5	Type 6	Type 7
Opleidingsvorm 1: sociale aanpassing	nvt	opleidingsvorm 1 type 2	opleidingsvorm 1 type 3	opleidingsvorm 1 type 4	nvt	opleidingsvorm 1 type 6	opleidingsvorm 1 type 7
Opleidingsvorm 2: sociale aanpassing en arbeidsgeschiedmaking	nvt	opleidingsvorm 2 type 2	opleidingsvorm 2 type 3	opleidingsvorm 2 type 4	nvt	opleidingsvorm 2 type 6	opleidingsvorm 2 type 7
Opleidingsvorm 3: beroepsonderwijs	opleidingsvorm 3 type 1	nvt	opleidingsvorm 3 type 3	opleidingsvorm 3 type 4	nvt	opleidingsvorm 3 type 6	opleidingsvorm 3 type 7
Opleidingsvorm 4: algemeen, beroeps-, kunst- en technisch onderwijs	nvt	nvt	opleidingsvorm 4 type 3	opleidingsvorm 4 type 4	opleidingsvorm 4 type 5	opleidingsvorm 4 type 6	opleidingsvorm 4 type 7

Figuur 7: Buitengewoon Secundair Onderwijs: Overzicht van de opleidingsvormen en types (Vlaamse Overheid, 2012a)

Wat uiteraard meteen opvalt en een antwoord biedt op onze uitgangsvraag: "Kunnen mensen met een verstandelijke beperking studeren in het hoger onderwijs in Vlaanderen?",



is dat de eerder vernoemde opleidingsvorm 4 nvt – niet van toepassing – is voor BuSO type 1 en type 2. Dit zijn de types ingericht voor respectievelijk: “jongeren met een licht mentale handicap” en “jongeren met een matig of ernstig mentale handicap” (Vlaamse Overheid, 2012a). En laat het net deze opleidingsvorm zijn waarvan we eerder al lazen dat deze als enige toegang gaf tot het hoger onderwijs.

Bij dezen had ons onderzoek afgesloten kunnen zijn alvorens het goed en wel begonnen was...

Of toch niet?

Misschien is dit juist dé vaststelling om vanuit te vertrekken?

Op een studiedag van het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs in 2009 rond Inclusieve Cultuur & Hoger Onderwijs (7 mei te Brussel) wees Beno Schraepen van Plantijn Hogeschool op een lezersbrief van ondertussen 15 jaar geleden:

“Waarom kan of mag Kurt niet naar een hogeschool wanneer hij na het buitengewoon onderwijs nog wil leren of studeren. Kurt heeft het syndroom van Down.”

(Schraepen, 2009)

Vanuit het hoger onderwijs krijgen we de reactie op onze vraag:

“Personen die aan de voorwaarden voldoen, ongeacht welke beperking, hebben het recht om zich in te schrijven.”

(Persoonlijke communicatie met dienst studentenvoorzieningen, januari 2012)

“Louter het feit dat een persoon een verstandelijke beperking heeft, is geen reden om iemand al dan niet de toegang tot de opleidingen van [onze hogeschool] toe te kennen. Voor deze persoon geldt - zoals voor elke andere kandidaatstudenten - de algemene toelatingsvoorwaarden zoals die vermeld staan in het Onderwijs- en Examenreglement”

(Persoonlijke communicatie met dienst studentenvoorzieningen, januari 2012)

De aard van de beperking speelt dus op papier geen rol. Echter de decretale [toelatingsvoorwaarden](#) bepalen dat een diploma secundair onderwijs vereist is om toegelaten te worden tot het Vlaams hoger onderwijs⁶, wat in het buitengewone onderwijs

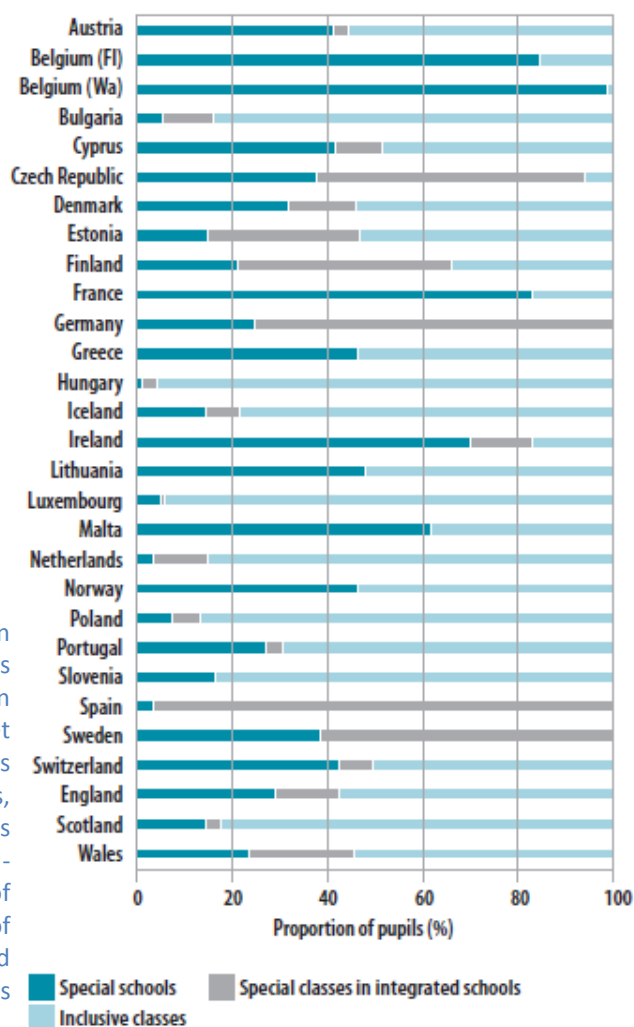
⁶ De studiecentra van de Open Universiteit aan de Vlaamse universiteiten vormen hierop een uitzondering. Zij willen zich extra profileren als *Open* voor iedereen (persoonlijke communicatie, januari 2012). Gezien het om een Nederlandse instelling gaat zijn de [Vlaamse decretale toelatingsvoorwaarden](#) niet van toepassing en dient een kandidaat-student enkel 18 jaar te zijn om zich te kunnen inschrijven. Voor meer informatie: www.openuniversiteit.nl



(voor personen met een label van een verstandelijke beperking) niet te behalen is. Het lijkt dan ook dat kinderen met een label van jongs af in een afgescheiden systeem geplaatst worden, waar hun mogelijkheden en toekomst al vast liggen.

Hoewel er geen één enkele wereldwijd aanvaarde algemene en correcte definitie bestaat van concepten als 'buitengewoon onderwijs' en 'inclusief onderwijs' (WHO, 2011, p.209), wordt in het Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Beperking⁷ gesteld dat iedereen recht heeft op inclusief onderwijs (Verenigde Naties, 2006), België ratificeerde dit verdrag in 2009. Uit de statistieken van de Wereldgezondheidsorganisatie blijkt echter in 2011 dat België aan de top staat in Europa wat betreft leerlingen met bijzondere opvoedings- en onderwijsbehoeften in een gescheiden, 'buitengewoon' systeem te plaatsen. Vlaanderen wordt hierin enkel voorafgegaan door onze zuiderburen in Wallonië. (WHO, 2011, p.211)

Figuur 8: Overzicht van de percentages leerlingen met een beperking in het onderwijs volgens buitengewoon onderwijs, geïntegreerd onderwijs en inclusief onderwijs. - Fig. 7.3. Delivery of education by type of model for selected European countries (WHO, 2011, p.211)



Afgezien van deze sterke scheiding tussen 'gewoon' en 'buitengewoon' onderwijs, wordt er binnen het buitengewone circuit nog een verdere opdeling gemaakt in acht types:

⁷ Onze Nieuwe Toekomst vzw maakte hiervan een toegankelijke versie, voor meer informatie: www.ont.be.



“type 1: voor kinderen met een licht mentale handicap
type 2: voor kinderen met een matig of ernstig mentale handicap
type 3: voor kinderen met ernstige emotionele en/of gedragsproblemen
type 4: voor kinderen met een fysieke (= lichamelijke) handicap
type 5: voor kinderen die opgenomen zijn in een ziekenhuis of op medische gronden verblijven in een preventorium
type 6: voor kinderen met een visuele handicap
type 7: voor kinderen met een auditieve handicap
type 8: voor kinderen met ernstige leerstoornissen”

(Vlaamse Overheid, 2012)

‘Type 8’ is er enkel op het niveau van het buitengewoon lager onderwijs.

In september 2011 werd door het kabinet van Vlaams minister van onderwijs en vorming Pascal Smet bekend gemaakt dat het leezorgkader er voorlopig niet zou komen (Klasse voor Leraren, 2011; Schooldirect, 2011; Vlaamse Confederatie voor Ouder Verenigingen, 2011). Een hervorming van het buitengewoon onderwijs en een verlaten van de acht types bleef hiermee uit. Deze hervorming was als voorontwerp goedgekeurd door de Vlaamse regering. Het leezorgkader kwam er naar aanleiding van het [Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap](#) (sic), wat op 2 juli 2009 door Vlaanderen geratificeerd werd en waarin te lezen is:

“De Staten die Partij zijn erkennen het recht van personen met een handicap op onderwijs. Teneinde dit recht zonder discriminatie en op basis van gelijke kansen te verwezenlijken, waarborgen Staten die Partij zijn een inclusief onderwijssysteem op alle niveaus en voorzieningen voor een leven lang leren”

(Verenigde Naties, 2006, Artikel 24, p.14)

En:

“De Staten die Partij zijn waarborgen dat personen met een handicap, zonder discriminatie en op voet van gelijkheid met anderen, toegang verkrijgen tot het tertiair onderwijs, beroepsopleidingen, volwassenenonderwijs en een leven lang leren. Daartoe waarborgen de Staten die Partij zijn dat redelijke aanpassingen worden verschaft aan personen met een handicap.”

(Verenigde Naties, 2006, Artikel 24, p.15)

De toegankelijke versie door Onze Nieuwe Toekomst verwoordt het als volgt:

“Landen moeten een inclusief onderwijssysteem voorzien op ALLE niveaus”



(Callebaut & Schoeters met ondersteuning van Huylebroeck, 2010, geciteerd in Maillard & Schoeters, 2011)

Het leezorgkader werd in de ijskast gestoken en in plaats van weg te sturen van de typeopdeling in het buitengewoon onderwijs, werd besloten een 'type 9' in te richten tegen 2013 voor leerlingen met een label van Autisme Spectrum Stoornis (Klasse 2011, Vlaamse Vereniging voor Autisme, 2011).

Vlaanderen lijkt op de weg naar [inclusie](#) een zijweg ingeslagen te zijn die eerder naar meer scheiding en afzondering van leerlingen leidt. Daarbij komt nog de eerder vermelde verdere onderverdeling van het buitengewoon secundair onderwijs in vier subtypes, vier opleidingsvormen, die keuzemogelijkheden en ook de toekomstperspectieven voor leerlingen met een label sterk voor structureren en beperken. Op basis van dit label wordt voor deze leerlingen de mogelijkheid om deel te nemen aan het hoger onderwijs bij voorbaat al uitgesloten. Hoewel leerlingen in het BuSO type 1 en type 2 dagelijks de voordelen ondervinden van enthousiast en gemotiveerd onderwijspersoneel in het buitengewoon circuit, lijken ze structureel niet geïnformeerd te worden. De vraag is dan ook in hoeverre leerlingen in het buitengewoon onderwijs gemotiveerd en gestimuleerd worden om nog verder bij te leren na het behalen van hun getuigschrift.

We vragen ons af of dit misschien een symptoom is van een onderwijssysteem dat wel sterk gefocust is op kennis, prestaties, competenties en talent, maar dit op een zeer specifieke manier? Een onderwijssysteem dat enkel nog lijkt te dienen om diploma's af te leveren zodat mensen inzetbaar zijn op de arbeidsmarkt? Dit onder meer vanuit de doelstellingen vooropgesteld door de Europese Commissie (2003). Van kennisontwikkeling en kennisproductie lijkt er nog maar weinig sprake, zo blijkt ook uit reacties op de Studietoelatingen:

"Jamaar, als je gewoon een vak gaat volgen, dan ga je geen diploma krijgen he."

"Misschien ben je beter af in het hoger beroeps, aan de hogeschool heb je toch nog grote pakken theorie."

"Stel dan nog dat je afstudeert als persoon met een mentale handi... allez, beperking. Dan ga je toch geen werk vinden. Allez, wie gaat er nu zo zot zijn van u aan te nemen? Allez, niet slecht bedoelt he, maar ge begrijpt toch wat ik bedoel?"

(Sid-In, 13 maart 2012)

Ja, we begrijpen u perfect. Deze reacties worden ook immer gecounterd met Ludo's antwoord:



“Ik wil een vak volgen. Om bij te leren. Ik wil geen job leren. Ik heb al een job. Ik wil gewoon een vak volgen, een makkelijk vak of een moeilijk vak, dat maakt niet uit. Wat belangrijk is, is dat het een interessant vak is.”

(Ludo, 13 maart 2012)

Ludo legt uit dat hij wil bijleren: “Hoger onderwijs is toch een plaats om te leren he? Waar je een vak kan volgen over hoe mensen met elkaar praten en luisteren? Dan kan ik dat onderzoeken en vertellen aan mijn kernleden en aan anderen he?” Kennis opdoen om zijn onderzoek en lessen te verbeteren. Ook dan blijft het voor de mensen op de Sid-in moeilijk te begrijpen wat Ludo juist wil. Velen blijven vastlopen op het feit dat er sprake is van een label.

Bij Marc en Didier vinden we een andere motivatie. Zij zien hogere studies als een toegangspoort tot kwaliteitsvol werk:

“Ik denk dat ik in hoger onderwijs, ik aan het hoger onderwijs, legeven aan het hoger onderwijs, dat ik zelf les geef aan die mensen en dat wil ik ook als mens met een beperking, een doctoraat kan halen. En kunnen wij om die job? Aan hoger onderwijs? Om hier [de universiteit] te komen werken in feite... Om onderzoeker te worden. Onderzoeken en nog meer, allez, onderzoeken dan werkt ge hier en dan doe je, dan kunnen andere mensen met een beperking ook verder studeren. Daarvoor moet ge eerst studeren he? Kunnen wij dat?”

(Marc, 14 januari 2012)

“Als ik wil lesgeven voor studenten. Die studeren voor [te werken met] mensen met beperking. Waar moet ik dan gaan? Waar kan ik studeren voor leerkracht? Dat moeten we onderzoeken!”

(Didier, 25 januari 2012)

Op verschillende bezoeken en studiedagen horen we steeds vaker spreken over talenten. Steeds vaker krijgen we te horen dat leren niet stopt met het aflopen van de leerplicht. En dat ook voor het einde van de leerplicht er naast aandacht voor competenties meer aandacht moet komen voor talenten. Het boek van Luk De Wulf: ‘Ik kies voor mijn talent’⁸ is overall uitverkocht en blijkt, toch kort, de status van ‘een nieuwe Bijbel’ te krijgen voor diversiteitsmedewerkers en talentcoaches in het onderwijs. Internationaal heeft Sir Ken Robinson⁹ het al enkele jaren over creativiteit en talent en welke – vernieuwde – rol onderwijs daarin dient op te nemen. Ook in het kader van levenslang leren is er steeds een groter draagvlak voor voortgezet onderwijs, zowel op formeel als informeel vlak. Op

⁸ ISBN: 978-90-774-3231-0

⁹ [Ken Robinson: RSA Animate - Changing Education Paradigms](#)



internationaal vlak begint onderzoek zich ook stilletjes aan te richten op voortgezet onderwijs voor personen met een – verstandelijke – beperking, daarover [verder](#) meer.



Misschien toch het juiste moment?

We besluiten daarom toch met onze vraag aan de slag te gaan:

“Kunnen personen met een verstandelijke beperking studeren in het hoger onderwijs in Vlaanderen?”

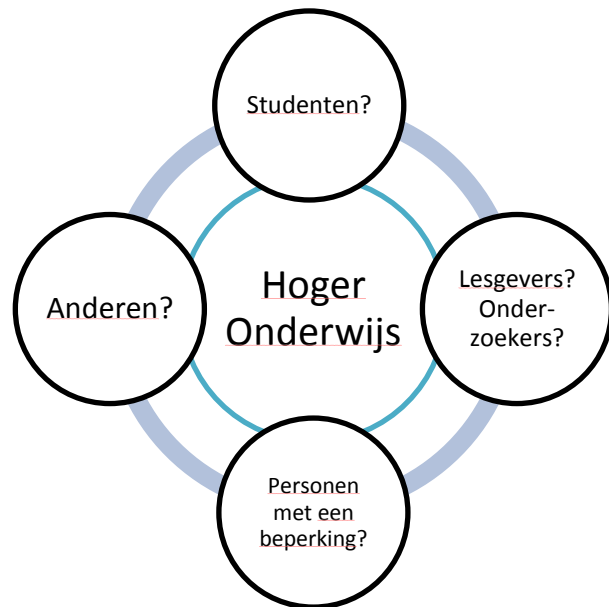
We stellen deze vraag aan studenten, om te zien wat zij ervan denken.

We stellen deze vraag aan de verschillende instellingen voor hoger onderwijs.

We stellen deze vraag aan specifieke personen in het hoger onderwijs.

We stellen deze vraag aan personen met een label van een verstandelijke beperking.

Ludo vraagt ook hoe we het hoger onderwijs systeem toegankelijk kunnen weergeven, zodat het duidelijk wordt voor anderen, wat het nu eigenlijk is: hoger onderwijs? Wat betekent dit voor de mensen?



Figuur 9: Uit Masterproef I: welke betrokkenen willen en kunnen we allemaal bevragen rond Hoger Onderwijs?

Dit materiaal verzamelen we en analyseren we. Vanuit onze gesprekken hier rond wordt duidelijk wat voor de mede-onderzoekers de betekenis kan zijn van hoger onderwijs. Wat voor hen manieren van deelnemen kunnen zijn. En waarom zij het zo belangrijk vinden om deel te nemen.

Dit leidt tot de eigenlijke onderzoeksvragen van dit werk:

- ✓ **Hoe kunnen personen met een label van verstandelijke beperking deelnemen aan het hoger onderwijs?**
- ✓ **Welke betekenissen geven personen met een label van verstandelijke beperking aan hun deelname in hoger onderwijs?**

Dit werk is zoals eerder beschreven een [actieonderzoek](#). Dit betekent dat we constant reflecteren op ons onderzoeksproces. Onze beginvragen kunnen veranderen, evolueren, maar er kunnen ook nieuwe vragen bijkomen.

Er kwamen vele nieuwe vragen naar boven. Eén daarvan vonden we extra belangrijk en is daarom ook opgenomen in dit onderzoek:



“Ik denk dat het onderzoek zegt dat, (...) dat kwaliteit bestaat van onderzoek, kwaliteit van onderwijs en kwaliteit wil zeggen: kwaliteit de ruimte geven van onderwijs met beperking, dat wil zeggen dat een muur gebouwd moet worden met alle relaties erin, naar lesgeven, naar onderzoeken, naar studeren, naar inclusie, naar deelnemen in onderwijs: wel dit is wat ik wil bereiken, kwaliteit van onderwijs met beperking. Dat is kwaliteit van bestaan, da's eigenlijk euhm, heel belangrijk dat ge dat meeneemt. Hehehe, mooi he?”

(Didier, 25 januari 2012)

Inderdaad, bij de analyse van onze gesprekken en reflecties, bleek er een sterke brug te maken tussen onze bevindingen en de [acht levensdomeinen van kwaliteit van bestaan volgens Robert Schalock](#). We nemen zijn kader mee in de bespreking van onze onderzoeksresultaten.

Hiermee hopen we een voorbeeld te geven van een onderzoeksproject waarbij personen met een label van een verstandelijke beperking een bijdrage leveren aan de academische theorievorming.

Onze laatste vraag wordt hiermee:

- ✓ **Kan ons samenwerkend onderzoeksproject een voorbeeld zijn van een ‘goede praktijk’?**¹⁰

Deze vragen en andere zullen in wat volgt besproken worden. We staken met deze drie vragen het vuur aan de lont en ons onderwerp ontplofte waardoor vele invalshoeken, mogelijkheden, vragen, twijfels, ... zichtbaar werden.

Deze masterproef is enerzijds een syntheseswerk aan het eind van een academische opleiding in de orthopedagogiek en andere pedagogische wetenschappen. Misschien is het juist daarom wel dat het anderzijds ook vooral een neerslag is van een samen op weg en een samen op zoek zijn rond thema's die ertoe doen voor mensen.

¹⁰ Goede praktijk definieerden wij zelf als zijnde een manier van handelen welke een waardevolle bijdrage levert aan het te bereiken doel. In ons geval: een onderzoek opzetten en voeren rond –verstandelijke – beperking.



Ik ga op reis en ik neem mee?

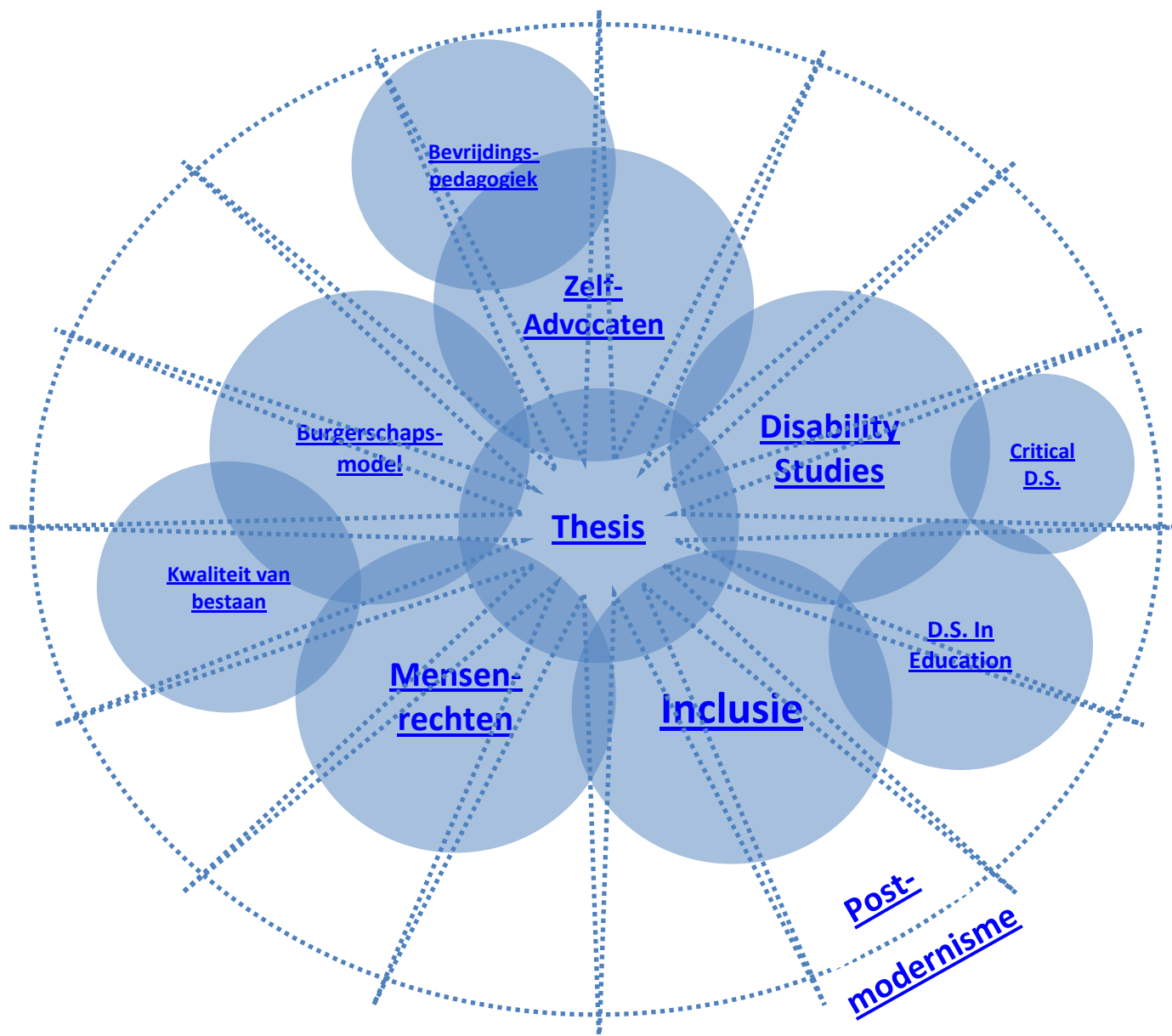
Deze zoektocht is gebouwd op een basis van theoretische kaders en inzichten. De positie van waaruit we naar iets kijken en de bril die we daarbij opzetten is immers bepalend voor hoe we de zaken zien (Bouverne-De Bie, 2007, lesnota's sociale agogiek). Deze bril wordt vanuit verschillende hoeken bepaald. Onder andere door de eerder beschreven persoonlijke context, zeker en vast door de inter-persoonlijke context en ook door grotere en kleinere theoretische kaders:

“Dit zijn drie valiezen. De eerste valies is de info die je in de loop van je schoolcarrière hebt behaald. De tweede valies is de info die je in de loop van je niet-schoolcarrière hebt behaald. En de derde koffer is nog leeg. Maar dat is de koffer van de info die je deze drie jaar kan behalen.”

(Student 3de bachelor fotografie, 2011)

In ons geval zal de derde koffer gevuld worden met wat we leren uit deze masterproef.

Ik zal hier eerst de ruimere theoretische kaders bespreken. De geschiedenis, inhoud en samenhang of overlap met andere kaders. Daarna ga ik over naar de manier waarop ons onderzoek vorm gekregen heeft en verlopen is.



Figuur 10: Theoretische kaders in deze Masterproef



Disability Studies

De voornaamste theoretische basis waarop deze masterproef gebouwd is, is deze van de Disability Studies. Gedurende mijn vijfjarige opleiding aan de uGent werd ik langzaam, meer en meer vertrouwd met dit denkkader. Dit kwam dan nog in een stroomversnelling toen ik in 2011 op de Critical Disability Studies Research Unit van Manchester Metropolitan University in het Verenigd Koninkrijk terechtkwam. Maar wat is dat dan juist, 'Disability Studies'?

"Disability Studies wil mensen sterker maken door samen na te denken over hun leven en hun plaats in de samenleving.

Ludo:

'Vroeger dacht ik dat Disability Studies 'beperkt leren' betekende. Je leert maar van één kant. Eigenlijk wil Disability Studies juist op meerdere manieren leren. Je kunt leren uit boeken en citaten. Je kunt leren van wetenschappers, die onderzoek doen. Maar aan de andere kant kan je ook leren door het aan de mensen zelf te vragen. Wat vinden de mensen met een beperking zelf van een bepaald onderwerp? Wij willen in onderzoek spreken met mensen, niet over mensen. Dit is een kenmerk van de Disability Studies.' "

(Ludo Schoeters in Huylebroeck, 2011, p. 20)

Disability Studies wordt omschreven door Dan Goodley als een breed veld van theorie, onderzoek en praktijk, met als doel weg te gaan van de idee dat door het leven gaan met beperking een 'persoonlijke tragedie' is voor mensen (Goodley, 2011). Lang werd er in onderzoek en hulpverlening vastgehouden aan deze idee waarin een beperking als persoonlijk probleem, of beter: een probleem eigen aan de persoon, gezien werd. Disability Studies probeert deze dominante zienswijze onder druk te zetten en het concept 'beperking' te benaderen als een sociaal probleem. Disability Studies is nog steeds groeiende als trans-disciplinair onderzoeksgebied, waarbij (ortho-)pedagogen, sociologen, psychologen, rechtsgeleerden, onderwijskundigen, historici, artiesten, theologen, therapeuten, ethici, (para-)medici en ervaringsdeskundigen onderzoek doen rond beperking.

Beperking als een sociale probleemconstructie werd mee vorm gegeven vanuit het Verenigd Koninkrijk, waar Mike Oliver, de eerste professor in de Disability Studies, mee aan de wieg stond van het sociaal model van beperking. Het sociaal model plaatst men tegenover het individueel model, waarin het 'probleem' van iemands beperking in de persoon zelf wordt gezocht en de oorzaak wordt toegeschreven aan de hinder in functioneren of het psychologisch verlies dat men ondervindt door de beperking. Dit is wat Oliver de 'persoonlijke tragedie' noemt. Als 'oplossing' wordt vaak medische zorg of ingrijpen opgelegd aan de persoon door 'experts' en 'professionelen'. Oliver stelt dan ook dat



beperking een van de sterkste stigma's is waarmee iemand geconfronteerd kan worden. (Oliver, 1996).

Daarom brengt Disability Studies verschillende, radicale visies samen rond beperking op het vlak van kennis, maar ook op het vlak van activisme en praktijk (Barnes, Barton & Oliver, 2003 in Goodley & Van Hove, 2005). Het heeft daarnaast ook vele raakvlakken en kruispunten met andere studievelden en bewegingen, zoals de vrouwen-, migranten-, holebi- en ethnische minderhedenbewegingen (Van Mens-Verhulst, g.d.; Garland-Thomson, 2002; Sherry, 2004, Goodley, 2011; Goodley, in druk). Verschillende bewegingen binnen de Disability Studies zijn hun eigen weg gegaan en gaan van het ontkennen van het bestaan van bepaalde labels tot het zelf (opnieuw) toe-eigenen, herwaarderen en vieren van een bepaald label. Dit sluit aan bij wat Fisher en Goodley (2007) stellen dat definities en betekenissen nooit permanent vaststaan en altijd bekritiseerd en opnieuw ingevuld kunnen worden. Toch heeft men binnen de Disability Studies ook altijd geprobeerd een aantal gemeenschappelijke dwarsverbindingen te behouden over verschillende doelgroepen en labels heen (Goodley & Van Hove, 2005).

Campbell & Oliver (1996) benadrukken dit eveneens en stellen dat Disability Studies naast een wetenschappelijk paradigma ook een emancipatorisch paradigma is, verbonden aan het ontstaan van de zelf-advocatenbewegingen in verschillende landen. In het Verenigd Koninkrijk ontstonden de zelf-advocaten beweging uit het verzet tegen beperking als een individueel en gemedicaliseerd probleem. Deze lezing van beperking, als een defect en persoonskenmerk, laat de deur immers wijd open voor de discriminatie en onderdrukking van zij die 'anders' zijn (Oliver, 1996; Rush 2003; Goodley, 2011). Het is immers de samenleving die een beperkend effect heeft op mensen door hen te isoleren en uit te sluiten van volledige en volwaardige participatie.

"Personen met een beperking zijn daarom een onderdrukte groep binnen de samenleving."¹¹ (UPIAS, 1976, p.14 in Oliver, 1996, p. 33 [eigen vertaling]).

Samen met de grond voor de eerste People First bewegingen werd hier ook de basis gelegd voor de verdere uitwerking van het sociaal model, met in 1975 de publicatie van de 'Fundamental Principles of Disability' (UPIAS, 1976) door de Union of the Physically Impaired Against Segregation. Ook hier wees men op hoe barrières in de samenleving de een aanleiding kunnen geven tot een beperking in het dagelijks leven van een persoon.

Andere auteurs uit het Disability Studies werkveld hebben andere modellen uitgewerkt en leggen de focus op andere plaatsen. Het cultureel model, dat sterk aanwezig is in de Verenigde Staten bijvoorbeeld, legt oorzaken en oplossingen in de culturele vormgeving van 'beperking' door onder andere beeldvorming en culturele attitudes (Davis, 1995; Mitchell & Snyder, 1995; Thomson, 1997 in Goodley, 2011). Dit model kwam dan weer voort uit een

¹¹ "Disabled people are therefore an oppressed group in society." (UPIAS, 1976, p.14 in Oliver, 1996, p.33)



model dat personen met een beperking als minderheidsgroep ziet, wat aanleiding gaf tot activisme en wetsvoorstellen in de Verenigde Staten en Canada (Goodley, 2011). Het relationeel model ziet beperking als iets wat tot stand komt en gedefinieerd wordt in de omgang tussen personen onderling, hun omgeving en de bredere culturele, sociale en historische context (Tøssebro (2002 in Goodley, 2011, 2004); Traustadóttir (2004, 2006); Goodley, 2011).

Turnbull en Turnbull (2002, in Paul, Lavelly, Cranston-Gingras, & Taylor, 2002) schrijven dat dit als gevolg heeft dat beperking moet bekeken worden als het resultaat van de wisselwerking tussen de persoon, de natuurlijke, gebouwde, culturele en sociale omgeving en dat onderzoek zich op deze structuren dient te richten om attitudes te verbeteren en barrières te verwijderen.

Vanuit het contextueel-relationeel model wil ik daar, samen met Van Hove (2000), O'Brien en O'Brien (1997), en Taylor en Bogdan (1989) nog aan toevoegen dat het niet enkel deze natuurlijke, gebouwde, culturele en sociale structuren zijn die we moeten onderzoeken. Maar dat een belangrijk aandachtspunt ook de relaties tussen deze structuren onderling en hoe mensen hiertoe in relatie staan.

Deze gedachte is ook terug te vinden bij Elisabeth De Schauwer (2011): Disability Studies, met zijn vele invalshoeken probeert de mogelijkheden en talenten van mensen te benadrukken eerder dan tekorten en gebreken. Het is dan ook een zeer dankbaar kader om vanuit te vertrekken met samenwerkend onderzoek, het ziet verschil als een meerwaarde en “embraces possibilities [omarmt mogelijkheden]” (De Schauwer, 2011, p. 4, [eigen vertaling]).

Hier ligt dan ook de uitdaging voor het studiegebied van de Disability Studies om zich als een inter-disciplinair werkveld binnen de wetenschap op te stellen. Een studiegebied waarin men met een kritische blik de dynamische relaties tussen persoon, samenleving en het concept van ‘disability’ kan doorlichten. (Gabel, 2006) Thomas (2007, in Goodley 2011) noemt het een trans-disciplinaire ruimte dat niet enkel grenzen tussen disciplines overschrijdt, maar deze ook openbreekt.

Goodley en Van Hove (2005, p. 16, eigen vertaling, *eigen nadruk*) geven een opsomming van de doelen binnen Disability Studies¹²:

¹²

- “Work alongside and augment the politicization and expertise of disabled people
- Theorise and *attempt to* understand the conditions of disablement, exclusion, oppression and marginalization of disabled people.
- Develop social theories of disability that expose the relational, material, cultural, political and social conditions of disablement.
- Promote professional and lay practices that enable rather than disable.
- Critique and inform disability legislation and policy that is anti-discriminatory.



- Aan de zijde van personen met een beperking werken en bijdragen tot het verhogen van de politieke kracht en de expertise van personen met een beperking;
- Het in theorie vatten en *proberen* te begrijpen van de wijzen waarop personen met een beperking beperkt, uitgesloten, onderdrukt en gemarginaliseerd worden;
- Het ontwikkelen van sociale theorieën die de relationele, materiële, culturele, politieke en sociale processen van beperking blootleggen;
- Het promoten van professionele en informele praktijken mogelijkheden creëren, eerder dan ze te beperken;
- Het bekritisieren en informeren van wetgeving rond beperking en een anti-discriminerend beleid;
- Het ontwikkelen van praktijken waardoor personen met een beperking meer kunnen deelnemen aan het onderzoeksproces;
- Het aanmoedigen van de individuele en gezamenlijke verantwoordelijkheid van personen zonder beperking en/of label om beperkende praktijken te veranderen;
- Het werken vanuit en verder ontwikkelen van een sociaal onderdrukkingsmodel van beperking;
- Het promoten van een inclusieve gemeenschap.”

In deze opsomming komt het belang van samenwerking met personen met een beperking binnen de Disability Studies sterk naar voren.

Waar ook een grote nadruk op ligt is enerzijds de nood aan theorievorming, maar ook en zelfs vooral de verantwoordelijkheid en het politiek en sociaal engagement dat de onderzoeker moet opnemen tegenover de mensen die deel uitmaken van het studiegebied. Binnen Disability Studies is het dan ook erg van belang om partnerschappen en allianties (Barnes, 1996; Chapman & McNulty, 2004; Goodley, 2004; Goodley, Lawthom, Clough & Moore, 2004; Roets, Van de Perre, Van Hove, Schoeters & De Schauwer, 2004; Townson et al., 2004; Goodley & Van Hove, 2005; Schoeters et al., 2005 in Goodley & Van Hove, 2005; Docherty et al., 2005 in Goodley & Van Hove, 2005; Kagan, Burton, Lawthom, Duckett, & Siddiquee, 2011) aan te gaan met deze mensen om vanuit hun ervaringen ten strijde te trekken tegen onderdrukkende structuren en houdingen in de samenleving. Een idee dat we ook bij Paolo Freire (1998) terugvinden:

“... Onderwijzers moeten zichzelf ervan zien te overtuigen dat zij niet enkel leerkrachten zijn... Wij zijn politieke militanten, juist omdat we leerkrachten zijn...

-
- Develop practices through which disabled people participate more fully in the process of research
 - Encourage the individual and collective responsibility of non-disabled people to change conditions of disablement.
 - Build on and develop a social oppression model of disability
 - Promote an inclusive community.”



Ons werk vereist ook onze betrokkenheid in en toewijding aan het overwinnen van sociaal onrecht.”¹³ (Freire, 1998, p58, eigen vertaling)

Zelf-advocaten spelen hierin een belangrijke rol en zijn zeer waardevolle bondgenoten voor onderzoekers. Zeker binnen de Critical Disability Studies, waarin men extra zelf-kritisch tracht te zijn om verdere uitsluiting van personen met een beperking te voorkomen (Goodley, 2011; Goodley, in press). Het zijn immers de zelf-advocaten die, net door voor zichzelf op te komen, hun stem te laten horen en hun krachten en talenten te laten zien, bijdragen tot een positieve beeldvorming (Goode, J., 2007a).

“Krachten: dat zijn de krachten die in mensen zitten, om mensen sterker te maken, bijvoorbeeld veer-kracht is zo’n kracht.

Prachten: dat is gewoon samen van alles kunnen doen. En iets laten zien van wat je gedaan hebt.

Machten: dan heb je het over dat het er niemand de baas is. Iedereen heeft evenveel te zeggen. Ook al werk je samen met studenten, professoren, onderzoekers, de minister of de koning, iedereen heeft evenveel te zeggen. Het gaat erom dat je samenwerkt.”

(Ludo Schoeters, 9 juni 2012)

DSE – Disability Studies in Education

Zonder te willen vervallen in hokjes-denken, wil ik toch één stroming binnen Disability Studies nader bekijken en dat is deze van de Disability Studies in Education, om zo makkelijk de brug met [inclusief onderwijs](#) te kunnen maken.

Gedurende de laatste 10 jaar hebben wetenschappers uit de Disability Studies en andere velden elkaar gevonden en hebben het onderzoeksgebied van de Disability Studies in Education beginnen vormgeven. Hun missie, zoals te vinden op hun website: www.disabilitystudiesineducation.org en in het artikel van Connor, Gabel, Gallagher en Morton (2008) over de Special Interest Group (SIG) omschrijft hun doelen en bestaansredenen:

Hun doel is om beperking (en het begrip daarvan) te promoten, bekeken vanuit het sociaal model van beperking. Hierbij beroepen ze zich op sociale, culturele, historische, discursieve, filosofische, literaire, esthetische, artistieke, en andere tradities om zo de medische,

¹³ “... Educators need to convince themselves that they are not only teachers... We are political militants because we are teachers... our job also requires our involvement in and dedication to overcoming social injustice...” (Freire, 1998, p58)



wetenschappelijke en psychologische modellen van beperking rond onderwijs uit te dagen (Connor et al, 2008).

Disability Studies in Education wil grensoverschrijdend werken. Binnen onderzoek wil Disability Studies in Education een plaats bieden aan onderzoek vanuit: sociaal constructivistische of interpretivistische, materialistische, postmodernistische, poststructuralistische, juridische en structureel-functionalistische hoek. Men beroept zich hiervoor op kennis en expertise uit andere studiedomeinen uit de sociologie, literatuurwetenschappen, kritische theorievorming, economie, rechten, geschiedenis, kunst, filosofie en anderen, zoals: genderstudies, cultuurstudies, queer studies, mensenrechtenstudies en andere. (Taylor, 2006; Van Hove, 2009). Een van de belangrijkste inzichten binnen de Disability Studies en het onderzoek daarin blijft dat 'beperking' een sociaal construct is (Connor et al., 2008). Andere auteurs omschrijven beperking naast sociaal ook verder in termen van haar culturele, historische en relationele constructie (Devlieger, Rusch & Pfeiffer, 2003).

Maar ook over fysieke grenzen heen, wil Disability Studies in Education een internationaal netwerk bieden voor onderzoekers in het werkveld en de stem van Disability Studies verhogen in het grotere geheel van onderzoek rond onderwijs (Connor et al., 2008). Het is een studiegebied dat de uitdaging aangaat om los te komen en breder te kijken dan een opdeling in labels, doelgroepen of types. Het wil een kritische blik werpen op de verschillende relaties tussen een persoon, zijn of haar context, cultuur, geschiedenis en de bredere samenleving. Zo kan een breed licht geworpen worden het complexe fenomeen van 'beperking' in samenspel met dat andere fenomeen: 'onderwijs', welke de complexiteit van beiden ook erkend. Belangrijk hierin is dat de betrokkenen erkend worden als ervaringsdeskundigen en er ruimte is of, indien deze er niet is, gemaakt wordt voor hun stem, hun verhaal en hun expertise (Gabel & Peters, 2004; Goodley & Van Hove, 2005; Connor et al, 2008; Van Hove, 2009; De Schauwer, 2011).



Inclusie en Inclusief Onderwijs

De sociale constructie-gedachte werd verder meegenomen in de conceptualisering van het inclusiebegrip. Het biologische en/of psycho-pedagogische worden erkend als belangrijke elementen die meespelen in wie een persoon is en wordt, maar er wordt een aandacht gevraagd voor mogelijke posities waarin men door sociaal geconstrueerde barrières gedwongen kan worden (Van Hove, 2000).

D: “Da’s eigenlijk heel belangrijk, enfin inclusie omdat dat een moeilijk woord is, inclusie dat is samen met een beperking naar onderwijs gaan.”

T: “Ja”

D: “Ik denk dat de beperking meer der kunnen uithalen als gewone mensen eh, da’s gewoon denken-dromen, denken-durven, zeggen dat onderwijs ook bestaat als goeie kracht van uzelf.”

(Didier & Toon, 25 januari 2012)

Connor et al. (2008) stellen dat wereldwijd ‘inclusief onderwijs’ omschreven wordt als volledige participatie van alle leerlingen in algemene klassen en programma’s met zo weinig mogelijk tot geen scheiding in ‘speciale’ of ‘buitengewone’ klassen of onderwijsdiensten.

Ook het eerder aangehaalde artikel 24 van het Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Beperking (Verenigde Naties, 2006) stelt dat inclusief onderwijs voor iedereen beschikbaar en toegankelijk moet zijn op alle onderwijsniveaus (VN, 2006), want, gewone, inclusieve scholen zijn het meest effectieve middel om discriminerende houdingen tegen te gaan en te helpen om onderwijs voor iedereen en een inclusieve samenleving te realiseren (UNESCO, 1994), zo stelt de UNESCO Verklaring van Salamanca (1994). Ook wordt hierin het belang benadrukt van het beschikbaar en toegankelijk maken van het reguliere onderwijs voor kinderen met speciale zorg- of onderwijsbehoeften. De scholen moeten het kind centraal stellen in hun schoolplan om zo te kunnen tegemoet komen aan elk kind zijn of haar specifieke noden (UNESCO, 1994).

De idee achter inclusief onderwijs is dat het voor alle leerlingen mogelijk dient te zijn om samen onderwijs te volgen, los van individuele moeilijkheden of verschillen (UNESCO, 1994). In [Disability Studies](#) worden verschil en diversiteit als sterkte gezien en als een kans om de kwaliteit van bijvoorbeeld onderwijs te verbeteren, eerder dan een hindernis, “...het is een vorm van onderwijs die de verschillen tussen kinderen als waarde weet op te nemen in het hele onderwijsleerproces” (De Vroey & Mortier, 2002).

Een inclusieve school erkent daarom de verschillen in manieren van leren, verschillende stijlen en tempo’s van informatie verwerken en verzekert zo kwaliteitsvol onderwijs door



afgestemde leerplannen, flexibele organisatiestructuren, onderwijsstrategieën, goed gebruik van middelen en samenwerking met de gemeenschap (UNESCO, 1994).

In deze en andere visieteksten valt vaak het concept 'inclusie', vaak als tegengestelde van uitsluiting van een persoon of een groep. Geert Van Hove omschrijft inclusie het als het fundamentele recht van elke persoon om 'erbij te horen en deel uit te maken van...' wat ons in het midden in het mensenrechtendiscours plaatst (Van Hove, 2000). Het erbij horen verbindt het sociale met het emotionele en maakt van inclusie bij uitstek een relationeel concept en gaat dus – veel – verder dan integratie. Waarbij het bij integratie gaat om het aan- en inpassen van een persoon in bestaande systemen en structuren, gaat het bij inclusie om een volledig nieuw denkkader. Dit denk- en handelingskader gaat voorbij aan een wij-zij denken (Bogdan & Taylor, 1989; Taylor & Bogdan, 1989 en O'Brien & O'Brien, 1996 in Van Hove, 2000) waarbij 'de andere' niet langer in een afhankelijkheidsrelatie wordt geplaatst, maar waarbij verschillende mensen betekenisvolle relaties aangaan met elkaar.

Volledige sociale inclusie werd als een van de eisen naar voren geschoven in Fundamental Principles of Disability (UPIAS, 1976), steunende op ervaringen van leden zowel als personen met een beperking¹⁴, alsook vanuit ervaringen met andere soorten discriminatie¹⁵.

Inclusie blijkt meer te zijn dan een louter te implementeren methodiek. O'Brien & O'Brien (1995) geven zelfs aan dat inclusie als methodiek implementeren een absolute doodsteek kan betekenen voor dit denkkader en het al snel op de hoop met geprobeerde goedbedoelde maar gefaalde onderwijshervormingen doet belanden. (Cnockaert et al., 2010) geven aan in een studie voor het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs dat zowel studenten als instellingen voor hoger onderwijs twee aspecten onderscheiden. Er blijkt nood aan zowel een structuur als een cultuur voor inclusie.

De structuur ligt op het institutionele vlak en is onder andere verankerd in visieteksten en beleidsmaatregelen van de onderwijsinstellingen, de verklaring van Salamanca (UNESCO, 1994), decreten rond gelijke onderwijskansen en flexibilisering van het hoger onderwijs (Vlaamse Regering, 2002, 2004c) en het verdrag van de rechten van personen met een beperking (Verenigde Naties, 2006). Het leezorgkader leek een goede kans te maken, maar zoals eerder aangehaald is dit momenteel 'on hold' geplaatst.

De cultuur voor inclusie ligt eerder op het relationele vlak tussen mensen (Tinklin, Riddell & Wilson (2004) in Cnockaert et al., 2010) en blijkt moeilijker te verwezenlijken, maar minstens even belangrijk. Het kan geen kip-of-ei-verhaal zijn, aan deze twee dient tegelijk te gewerkt te worden. Structurele veranderingen kunnen grote drempels betekenen voor leerkrachten als er niet gewerkt wordt aan een cultuur van en voor inclusie. Net zoals een gedragen

¹⁴ Michael Oliver, een van de leden raakte fysiek beperkt na een ongeval.

¹⁵ Vic Finklestein, een van de leden, ging in ballingschap in het Verenigd Koninkrijk tijdens het Apartheidsregime in Zuid-Afrika.



cultuur van en voor inclusie zeer snel tot frustraties kan leiden indien men tegen structurele drempels blijft opbotsen. Het gaat hier om een EN-EN-verhaal.

Douglas Biklen schrijft dat inclusie uitgaat van vier basisveronderstellingen:

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

(naar Biklen, 1992, pp. 117-125 in Van Hove, 2000)

Diezelfde Douglas Biklen is decaan van de School of Education aan de Universiteit van Syracuse, New York in de Verenigde Staten van Amerika. Daar loopt sinds de start van het academiejaar in 2000 een project genaamd ‘[OnCampus](http://oncampus.syr.edu/aboutus.htm)’¹⁶. Het OnCampus-project kan enerzijds een illustratie zijn van hoe men aan deze structuur en cultuur werkt vanuit deze basisveronderstellingen. Tegelijk is het ook een goed praktijk voorbeeld van hoe de idee van inclusie van personen met een verstandelijke beperking ook stilaan in universiteiten rond de wereld begint vorm te krijgen. In het OnCampus-project worden de basisveronderstellingen van actief deelnemen, aanvaarding en behoren tot een gemeenschap concreet invulling gegeven om personen met een beperking leermogelijkheden te bieden die ze in gescheiden, speciaal onderwijs niet kunnen hebben. Zo kan men leren van, over en met elkaar.

¹⁶ Zie ook: <http://oncampus.syr.edu/aboutus.htm>



Mensenrechten

Hierboven werd reeds een aantal keer verwezen naar het denken in termen van mensenrechten. Meggie Verstichele (2007) beschrijft hoe dit mensenrechtendiscours een sterke internationale groei gekend heeft sinds de eerste Universele Verklaring van de Rechten van de Mens in 1948. In het bijzonder de laatste jaren voor personen met een beperking.

In 1992 vaardigde het Europees Parlement de resolutie over de rechten van personen met een verstandelijke beperking (Resolutie A3-0231/92 van 16.09.1992 in Broekaert, De Fever, Schoorl, Van Hove, & Wuyts, 1997). Twee jaar later, in 1994, kwamen de Verenigde Naties met de resolutie over de 'Standaardregels over Gelijke Kansen voor Personen met een Handicap', waarin rechten als gelijke kansen, menswaardig en kwaliteit van bestaan, onafhankelijk leven en de basis voor inclusie gelegd wordt (Resolutie 48/96 van 04.03.1994 in Broekaert et al., 1997). De inclusiegedachte in het onderwijs krijgt datzelfde jaar verder vorm in de Salamanca Verklaring van de UNESCO, de organisatie voor onderwijs, wetenschap en cultuur van de Verenigde Naties. De Vlaamse Onderwijsraad (VLOR) buigt zich vanaf 1998 ook over het inclusievraagstuk en formuleert een adviestekst. Vervolgens volgen verschillende decreten waaronder het Gelijke Onderwijskansendecreet (Vlaamse Regering, 2002) dat gelijke onderwijskansen voor alle leerlingen wil garanderen.

Voor het hoger onderwijs zijn daaropvolgend in 2004 drie decreten van bijzonder belang. Deze volgen kort op elkaar en zijn sterk met elkaar verbonden in het kader van de democratisering van het hoger onderwijs:

Het Financieringsdecreet (Vlaams Regering, 2004a) wat meer middelen ter beschikking stelt voor het hoger onderwijs voor studenten met een beperking (ingeschreven bij het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap) te ondersteunen;

Het Participatiedecreet (Vlaams Regering, 2004b) wat de instellingen voor hoger onderwijs de mogelijkheden biedt en wil aansporen om een beter diversiteitsbeleid uit te werken en ondervertegenwoordigde 'doelgroepen' de kans te geven om deel te nemen aan het hoger onderwijs;

Het Flexibiliseringsdecreet (Vlaamse Regering, 2004c) dat in het kader van een levenslang leertraject studenten de mogelijkheden biedt om een geïndividualiseerd leertraject op te stellen en zo meer flexibiliteit wil bieden bij het invullen van een eigen opleiding.

Eind 2006 kwam de Verenigde Naties met het de VN-Conventie voor de Rechten van Personen met een Beperking (Verenigde Naties, 2006) welke geratificeerd werd door België in 2009. In artikel 24 werd nogmaals het recht op onderwijs voor personen met een beperking erkend. Op alle niveaus, op voet van gelijkheid en zonder discriminatie (Verenigde



Naties, 2006). Met artikels 2 en 24 wordt ook het recht op redelijke aanpassingen gegarandeerd.

In Vlaanderen wordt dit mee gegarandeerd door het decreet houdende een kader voor het Vlaamse gelijkekansen- en gelijkebehandelingsbeleid (Vlaamse Overheid, 2008). Artikel 20 van dit decreet stelt dat zowel directe als indirecte discriminatie op alle domeinen in de Vlaamse Gemeenschap en het Vlaamse Gewest verboden zijn, dit betekent onder andere binnen het onderwijs, beroepsopleidingen en economische, sociale, culturele of politieke activiteiten buiten de privésfeer. In artikel 15, paragraaf 6 wordt ook aangehaald dat het weigeren van redelijke aanpassingen aan personen met een beperking als directe discriminatie verstaan wordt. In de beleidsnota Gelijke Kansen van Vlaams minister Pascal Smet (Vlaamse Regering, 2009) worden de gelijke kansen voor en de participatie en sociale inclusie van personen met een beperking als een van de beleidsprioriteiten naar voren geschoven onder invloed van de VN-Conventie.

Van Hove formuleerde immers de bedenking bij een mensenrechtenmodel “of de informatie over de rechten wel voldoende gedifferentieerd, voldoende verstaanbaar bij de cliënten [sic] zelf terecht komt.” (Van Hove, 1997, in Broekaert, et al., 1997). Van zowel de Universele Verklaring, de Standaardregels en de VN-Conventie maakten Onze Nieuwe Toekomst vzw een toegankelijke versie in begrijpbare taal voor personen met een verstandelijke beperking, inclusief audio-CD. Ook bieden aan organisaties en voorzieningen voordrachten en een mensenrechtenspel aan, onder meer om het recht op informatie voor personen met beperking te garanderen.

Bij deze verdragen en decreten wil ik nog het volgende opmerken:

Al deze verdragen en decreten dragen vanuit het mensenrechtendenken ook bij tot de structuur voor [inclusie](#). Zoals eerder aangehaald is het ook van belang te werken aan een [cultuur voor inclusie](#).

Verder merk ik ook op dat er in de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens in artikel 26, paragraaf 1 rond onderwijs gesteld wordt dat:

“Hoger onderwijs zal openstaan voor een ieder, die daartoe de begaafdheid bezit.”

(Verenigde Naties, 2012, eigen nadruk)

Een interessante vraag kan dan zijn wie bepaalt wat deze ‘begaafdheid’ is, en ook hoe deze bepaald wordt?

Daarbij komt ook dat in de de VN-Conventie voor de Rechten van Personen met een Beperking, artikel 24, paragraaf 5 staat:

“De Staten die Partij zijn waarborgen dat personen met een handicap, zonder discriminatie en op voet van gelijkheid met anderen, toegang verkrijgen tot het



tertiair onderwijs, beroepsopleidingen, volwassenenonderwijs en een leven lang leren. Daartoe waarborgen de Staten die Partij zijn dat redelijke aanpassingen worden verschaft aan personen met een handicap.”

(Verenigde Naties, 2006)

Het lijkt hier dat de uitvoering van de verdragen op dit vlak sterk van de interpretatie door de lezer afhangen.

Over de VN-Conventie schrijft Jolien Soetaert in haar masterproef:

“Bijzonder aan dit verdrag is dat het afdwingbaar is. Bijgevolg kunnen individuen dit verdrag en hun rechten voorleggen aan een rechter. Hierdoor worden instellingen voor onderwijs verplicht stappen te ondernemen om de rechten van personen met een functiebeperking te garanderen.” (Soetaert, 2011, p.10)

Niet alleen de afdwingbaarheid van het verdrag, ook de juridische basis in de aangehaalde decreten maakt dat deze rechten inderdaad afdwingbaar zijn. Dit biedt ongetwijfeld een verlossing voor vele studenten met een functiebeperking. Zij zijn immers niet langer volledig afhankelijk van de goede wil van lesgevers. Immers zoals Judith Snow ooit zei:

“Welwillendheid is geen vervangmiddel voor vrijheid”¹⁷

(Judith Snow in O’Brien & Murray, 1997, p.81, Eigen vertaling)

De vraag kan hierbij gesteld worden hoe er hier over rechten gedacht wordt? Zijn mensenrechten louter iets juridisch-technisch dat afgedwongen en verplicht kan worden? Of bieden zij een kader om vanuit te vertrekken en in dialoog te gaan?

Volgens professor Maria Bouverne-De Bie ligt hier een spanningsveld tussen het politieke en het sociale. Op politiek-juridisch vlak is iedereen gelijk voor de wet. Dus ook in het kader van [inclusie](#) moet iedereen gelijke kansen krijgen, welke juridisch afdwingbaar zijn. Wanneer men op het sociaal vlak gaat kijken komt juist naar boven dat iedereen verschillend is, en gelijke kansen ook op een verschillende manier invult (Bouverne-De Bie, 2012, lesnotities sociale pedagogiek). De pedagogische zoektocht rond [inclusie](#) en [redelijke aanpassingen](#) situeert zich naar mijn inzien op dit spanningsveld. Ook bij Onze Nieuwe Toekomst komt de aandacht voor het onderscheid tussen gelijkheid en gelijkwaardigheid van personen naar boven. “Elk mens is uniek” (Onze Nieuwe Toekomst vzw, in druk). Geert, een van de leden van Onze Nieuwe Toekomst verwoordt het als volgt:

“Ik twijfel... er zijn zoveel wetten. Ze worden niet altijd nageleefd. Een wet moet soepel zijn. Er moeten achterpoortjes zijn. Een wet ziet iemand op dezelfde lijn. Dat is niet altijd eerlijk. Iedereen is anders.”

¹⁷ “Goodwill is no substitute for freedom.” (Judith Snow in O’Brien & Murray, 1997, p.81)



(Onze Nieuwe Toekomst vzw, in druk)

Ook Vlaams minister Smet wijst in zijn gelijke kansennota op het feit dat een formeel kader niet genoeg is om sociale inclusie te garanderen. (Vlaamse Regering, 2009) Hiervoor is een verschuiving naar een inclusief denken en een houding tegenover personen met een beperking als volwaardige, deelnemende burgers. Het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap stelt op haar website dat de basis voor de VN-Conventie in het burgerschapsmodel ligt. Het burgerschapsmodel kan volgens mij een aanvullend denkkader rond rechten bieden, naast de juridische lezing, vertrekkend vanuit de idee van gelijkwaardige burgers.



Burgerschapsmodel

“De VN-Conventie wil ervoor zorgen 'dat personen met een handicap het volledig en gelijk genot hebben van alle mensenrechten. Het verdrag heeft als basisgedachte dat personen met een handicap volwaardige mensen met gelijke rechten zijn.' De basis voor dit streven is terug te vinden in het 'burgerschapsmodel'. Daarin staat de 'kwaliteit van het leven' centraal.”

(Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap, 2007)

In bovenstaande uitspraak wordt nogmaals de gelijkheid van rechten voor volwaardige en gelijkwaardige mensen benadrukt.

De historische context van het burgerschapsmodel moet gezien worden in de evolutie naar een visie op personen met een beperking als volwaardige burgers. Dit brengt ons onvermijdelijk bij de Nederlandse Ad Van Gennep, wie beschreef hoe een veranderende visie op beperking, voor veranderingen in de zorgsector zorgde en hoe het begrip van ‘zorg’ naar ‘ondersteuning’ verschoof. Gezien ook het burgerschapsmodel een sociaal, historisch en cultureel construct is schets ik eerst kort deze context alvorens naar de inhoud over te gaan.

Van Gennep (1997; 2001; 2007) beschrijft hoe het burgerschapsmodel weg gaat van een individueel en medisch geïnspireerd model van beperking. Personen met een beperking werden doorheen de geschiedenis als ‘afwijkend van de norm’ gezien en ter bescherming van de maatschappij opgesloten in afgelegen voorzieningen of gevangenissen. In een individuele interpretatie van de beperking(-en) van een persoon, wordt deze persoon als beperkt gezien door een persoonlijk tekort of defect. Het organische, sociale en psychologische wordt als een geheel gezien en de gehele persoon wordt als beperkt beschouwd. De oplossing hiervoor wordt gezien in een medisch ingrijpen en zorg, deze zorg wordt opnieuw georganiseerd in grote instellingen en de verantwoordelijkheid en beslissingen worden buiten de persoon, bij – voornamelijk medische – experts gelegd.

In de jaren ‘60 en ‘70 ontstaat in verschillende landen kritiek op deze lezingen van beperking. In de Verenigde Staten van Amerika verschijnt in 1961 het boek *Asylums* (Goffman, 1961, in Van Hove, 1997) waarin Goffman de effecten van het medisch model en de totale instituties beschrijft en hoe deze mee het gedrag van personen bepalen. Wolfensberger (1972 in Van Gennep, 1997) beschrijft hoe de sociale omgang met mensen een gelijkaardig effect heeft. Wie gezien wordt als minderwaardig of afwijkend en continue zo aangesproken wordt, zal zich zo ook gaan gedragen. Deze en andere auteurs stonden mede aan de wieg van de deïnstitutionalisering in de VS. Ook kent de sociale psychologie in de jaren ‘70 een grote crisis waardoor de ‘experts’ onder druk komen te staan (Gergen, 1973) en komt vanuit de minderheidsbewegingen steeds meer de stem van personen met een



beperking naar voren voor gelijke rechten. In Europa ontstaat in het Verenigd Koninkrijk het eerder beschreven sociale model vanuit de zelf-advocatenbewegingen (UPIAS, 1976; Oliver, 1996). In het noorden van Italië vindt onder invloed van de Psichiatria Democratica – de Democratische Psychiatrie-beweging (Minguzzi, et al., 1973) een grote, structurele deïstitutionalisatiegolf plaats, en ook het normalisatiedenken vindt stilaan ingang in de Scandinavische landen (Van Gennep, 1997) met onder andere Nirje en Bank-Mikkelsen als grondleggers (Van Hove, 1997 in Broekaert, et al., 1997).

Vanuit het normalisatiedenken worden personen met een beperking niet langer als patiënt en afhankelijk gezien, maar als personen met mogelijkheden die, mits ondersteuning, een zo ‘normaal’ mogelijk bestaan kunnen leiden. In een normale woning, met normaal werk, met een normaal inkomen, enzovoort (Van Hove, 1997 in Broekaert et al., 1997). Dit heeft als effect dat men gaat investeren in kleinschalige zorginitiatieven ingebed in de ‘normale’ maatschappij. In de Verenigde Staten vertrekt men binnen het normalisatiedenken niet zozeer vanuit de leefsituatie van personen met een beperking, maar eerder vanuit de sociale rollen die zij opnemen. Onder andere Wolf Wolfensberger geeft aan dat personen met een beperking vaak ondergewaardeerde rollen opnemen. Nadruk komt te liggen op de capaciteit van personen om te leren (Van Gennep, 1997) en daardoor op de juiste vaardigheden die zij aan moeten leren om in de ‘normale’ maatschappij te leven en sociaal en cultureel gewaardeerde rollen op te nemen. Een bekend voorbeeld hiervan is de verbetering en waardering sociale rollen (social role valorisation) van Wolf Wolfensberger (1983).

Vanuit het sociaal model komt steeds meer de nadruk op de beperkende effecten in de samenleving. De normen en waarden die aangeleerd worden in het normalisatiedenken, zodat personen zich kunnen aanpassen aan de samenleving en een normaal leven kunnen leiden worden geproblematiseerd. Van Gennep refereert naar de kritiek van Kent Ericsson, wie zelf mee vorm gaf aan het normalisatiedenken (Van Gennep, 1997). Ericsson stelt dat normalisatie beperkt bleef tot de fysiek-structurele verandering waarbij personen met een beperking in de samenleving gingen wonen en deelnamen aan het dagelijks leven, maar dat het normalisatieproces voorbij ging aan de sociaal-politieke idee dat personen met een beperking als volwaardige burgers moeten kunnen deelnemen aan deze maatschappij. Enkel een fysiek-structurele verandering en geen sociaal-politieke verandering heeft dan tot gevolg dat er geen sprake is van een deïstitutionalisatie maar een micro-institutionalisatie. De kleinschalige voorzieningen behouden de structuur en praktijken uit de grote voorzieningen. Wat leidt tot een ‘normalization to incompetence’ en een aanpassen van gedrag en uiterlijk aan de bestaande samenleving. In deze voorzieningen blijft ook een sterk continuüm van functioneringsniveau aanwezig. Met een vaste ladderconstructie van vaardigheden waarop je moet stijgen om naar een volgende woon-, werk- of leefvorm door te mogen (Van Gennep, 1997). Een van de basisgedachten van [inclusie](#) die we eerder bij Doug Biklen vermeldde is dat:



“Inclusie houdt in dat mensen niet verplicht worden om eerst te bewijzen wat ze kunnen vooraleer ze mogen meedoen.”

(Biklen, 1992 in Van Hove, 2000)

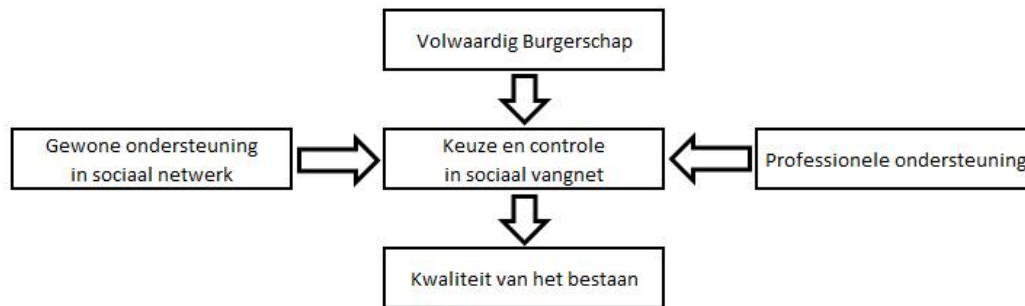
Deze idee staat mee voorop in het burgerschapsmodel. Een model dat samengaat met een verandering in de zorgsector naar een meer vraag-gestuurde hulpverlening en een besef van noodzakelijkheid om personen met een beperking te betrekken in de beslissingen. Mensen met een beperking worden erkend als volwaardige burgers die dan ook op een volwaardige manier aan de samenleving moeten kunnen deelnemen. Van Gennep wijst bij de overstap naar het burgerschapsmodel waarin de focus op ondersteuning ligt, dat er meer nodig is dan alleen een naamswijziging. Er is een nieuwe manier van denken nodig, anders komt men op wat hij ‘etikettenzwendel’ noemt. Voorzieningen die ‘zorg’ door ‘ondersteuning’ vervangen en zo ‘ondersteunend’ menen te werken met ‘ondersteunend werken’ en ‘ondersteund leven’, maar eigenlijk “oude wijn in oude zakken met een nieuw etiket” aanbieden (Van Gennep, 1997) ook Geert Van Hove merkt op dat het model in theorie vaak wel gebruikt wordt, maar dat daar in de praktijk echter weinig van te merken is (Van Hove, g.d.).

Belangrijk voor deze masterproef is dan ook te benadrukken dat ons onderzoek niet als doel heeft personen met het label van een verstandelijke beperking te laten deelnemen aan hoger onderwijs omdat dit normaal of dé norm is. We sluiten niet aan bij het normalisatiedenken. Het gaat daarentegen terug naar de basisidee van de conventie “dat personen met een handicap volwaardige mensen met gelijke rechten zijn” (VAPH, 2007), en een van deze rechten is het recht op onderwijs en op levenslang leren (Verenigde Naties, 2006). We sluiten hiermee aan bij het burgerschapsmodel.

Vanuit de sociale interpretatie van beperking groeit een nieuwe lezing waarin beperking “op grond van in de samenleving gangbare normen en waarden, aan beperkingen een bepaalde betekenis wordt toegekend met als gevolg dat de persoon met deze beperkingen een nadelige positie in de samenleving krijgt.” (Van Gennep, 2001, p.12). Er komt meer en meer nadruk op de invloed van de omgeving waarin een persoon leeft. Van Gennep verwijst onder meer naar de definitie van verstandelijke beperking door de American Association on Mental Retardation – de huidige American Association of Intellectual and Developmental Disabilities. Hierin werd naast beperkingen in verstandelijk functioneren, ook het belang van het adaptief functioneren in de omgeving aangegeven en erkend dat ‘professionals’ rekening dienen te houden met de context en de cultuur van de persoon (Luckasson et al. 1992, in Van Gennep, 1997) wanneer men een label toekent. In de laatste versie van de handleiding voor diagnose wordt een multidimensionaal model naar voren geschoven waarbij er aandacht is voor de “intellectuele mogelijkheden, adaptief gedrag, gezondheid, deelname en context” van een persoon (Schalock et al., 2010; Schalock, 2011). Hierin komt de interactie van een persoon met zijn of haar omgeving naar voren. Ook belangrijk voor de verschuiving naar het burgerschapsparadigma is dat beperkingen en sterktes samen bestaan, en dat beperkingen geen vaststaande, onveranderbare conditie is (in tegenstelling tot wat men in



de medische interpretatie vaak naar voren schuift). De AAIDD geeft in haar huidige handleiding aan dat door op de persoon afgestemde ondersteuning het persoonlijk functioneren zal verbeteren (Schalock et al., 2010). Andere auteurs haalden al langer aan dat dit zal bijdragen tot de kwaliteit van bestaan (Van Gennep, 1997; Van Hove, 1997 in Broekaert et al., 1997; Van Loon, 2001 in Verreyt 2011 ; Van Gennep, 2007).



Figuur 11: Schema Burgerschapsparadigma volgens Van Gennep (1997, p.199)

Van Gennep beschrijft de inhoud van het burgerschapsmodel met bovenstaand schema (Van Gennep, 1997, p.199) en omschreef de vier samenhangende onderdelen als volgt (Van Gennep 1997, pp.197-198):

- Het primaat van de samenleving en volwaardig burgerschap
- Keuze en controle, door emancipatie¹⁸ en [empowerment](#)
- Ondersteuning, zowel door het sociaal als professioneel netwerk
- Kwaliteit van bestaan

Dit leidt tot het vierde onderdeel, namelijk: kwaliteit van bestaan. Hiervan haalt hij drie basispijlers aan (Van Gennep, 2007, p.123):

- [Inclusie](#)
- Gezondheidszorg
- [Empowerment](#)

Het burgerschapsmodel is een inclusief model. [Inclusie](#) is een eerste basispijler: “In de inclusie moet aandacht besteed worden aan opname in sociale netwerken en in situaties waarin de genoemde activiteiten plaatsvinden: de school, het bedrijf of de sociale werkvoorziening, de woning” (Van Gennep, 2007, p.123). Veel aandacht gaat uit naar de rechten van personen, rechten als toegang tot en de toegankelijkheid van alle aspecten van het maatschappelijk leven. Zodat men ten volle kan participeren als een volwaardig burger.

¹⁸ “Emancipatie dat is loskomen, zelf controle over je leven krijgen, en zelf keuzes maken.” (Ludo, 9 juni 2012)



Het is ook een sociaal model. Verantwoordelijkheden liggen niet enkel bij de persoon zelf, maar in de ruimere samenleving met verantwoordelijkheden in het samenspel tussen de persoon, het sociaal en professioneel netwerk, en de overheid die, in onze Vlaamse context, de regie over de sociale zorg op zich neemt. Van Gennep (2007) ziet de gezondheidszorg als een tweede basispijler, met als taak het bijdragen tot de preventie van gezondheidsproblemen en het verbeteren van de gezondheid. In het – hoger – onderwijs zouden we ‘gezondheidszorg’ in dit schema kunnen invullen als structurele ondersteuning vanuit de onderwijsinstellingen.

Het burgerschapsmodel gaat uit van sterktes en mogelijkheden van personen met een beperking, niet van gebreken en defecten zoals in het medisch model. Beperkingen krijgen vorm in de interactie tussen persoon, en de omgevingen en de samenleving waarin hij of zij op dat moment beweegt. Door goede ondersteuning moet de mogelijkheden en omstandigheden creëren zodat mensen deze zelf kunnen ontdekken en kunnen ontplooiën.

“... menselijke rijkdommen zijn als natuurlijke rijkdommen; ze zitten vaak diep begraven. Je moet ernaar op zoek gaan. Ze liggen niet gewoon maar aan de oppervlakte. Je moet de omstandigheden creëren waarin ze zich kunnen tonen.
(Robinson, 2010, eigen vertaling¹⁹)

Deze ondersteuning is er op vraag van de persoon zelf. Persoonlijke autonomie komt sterk naar voren, met de eerder vernoemde bedenking over de sociale solidariteit en aandacht voor en erkenning van het persoonlijk netwerk. De persoon dient zelf keuze en controle in zijn of haar situatie te hebben. Een derde pijler van het burgerschapsmodel is dan ook empowerment, met aandacht voor de zelfstandigheid en zelfbepaling van personen: “De nadruk ligt op de participatie aan activiteiten als leren, werken, vrijetijdsbesteding en wonen.” (Van Gennep, 2007, p.123)

Door Onze Nieuwe Toekomst wordt ‘empowerment’ als volgt omschreven:

“Dan krijg je macht over je eigen leven.
Dan ben je vrij om je leven zelf in handen te nemen.
Dat komt niet vanzelf, het is een hele moeilijke weg.
Sommige mensen hebben hulp nodig om macht te krijgen over hun leven.
Je kan pas kiezen en dingen veranderen:

- Als je gelooft in jezelf (zelfvertrouwen)
- Als je de kans krijgt van anderen (omgeving) om dingen te doen
- Als je goede ondersteuning krijgt”

¹⁹ “...human resources are like natural resources; they’re often buried deep. You have to go looking for them. They’re not just lying around on the surface. You have to create the circumstances where they show themselves.” (Ken Robinson, 2010)



(Onze Nieuwe Toekomst vzw, 2000, p.20)

Ludo vult aan:

“Empowerment is mensen sterker maken.”

Van Gennep waarschuwt dat een neoliberale lezing van het burgerschapsmodel enkel aandacht zou besteden aan de individualiteit, autonomie en onafhankelijkheid en de evenzeer nodige gemeenschappelijkheid en solidariteit uit het oog zou verliezen. “De individuele, eigen verantwoordelijkheid van de burgers moet niet centraal staan maar een plaats krijgen binnen het kader van de collectieve, solidaire verantwoordelijkheid van de gemeenschap” (Van Gennep, 2007, p.127).

Het doel is gelijkwaardige participatie als volwaardig burger, immers: “Een democratische samenleving is van en voor alle burgers” (Van Gennep, 1997, p. 67) en hierdoor het garanderen van een goede kwaliteit van bestaan in alle levensdomeinen (Van Gennep, 1997; Van Hove, 1997 in Broekaert et al., 1997; Van Loon, 2001 in Verreyt, 2011 ; Van Gennep, 2007)

Kwaliteit van Bestaan

“Nu is de kwaliteit van het bestaan niet zo makkelijk te omschrijven. Dat komt omdat die kwaliteit niet voor iedereen hetzelfde is.” (Van Gennep, 2001, p. 2)

Van Hove beschreef in 1997 hoe het concept van ‘Kwaliteit van bestaan’ vorm kreeg vanuit twee strekkingen. Waarbij kwaliteit van bestaan enerzijds zoals in bovenstaand citaat van Van Gennep als een subjectief, voor iedereen verschillend gegeven. Van Hove verwijst hiervoor naar het werk van onder andere Taylor en Bogdan, Van Gennep, Edgerton en Holm. Kwaliteit van bestaan wordt gezien “als een ‘sensitizing concept’: d.i. geen vastliggend geheel, maar veel meer een concept dat richting geeft, ons leidt bij de benadering van het thema.” (Van Hove, 1997 in Broekaert et al., 1997 pp. 155-156). Kwaliteit van bestaan krijgt op deze manier vorm in ‘dialogoog’ tussen personen en de wetenschappelijke onderbouw komt voort uit kwalitatief onderzoek waarin men in dialoog gaat.

Anderzijds wordt kwaliteit van bestaan beschreven als een objectief – meetbaar – gegeven aan de hand van dimensies en indicatoren door onder andere Schalock (Schalock, 1996 in Van Hove, 1997).

Van Gennep verenigt de twee (Van Gennep, 1997) door te stellen dat mensen algemeen menselijke behoeften (objectieve behoeften) en persoonlijke behoeften (subjectieve



behoeften) hebben. Hij benadrukt dat personen met een beperking ook nog specifieke behoeften hebben naargelang hun ondersteuningsnoden. (Van Genneep, 1997). Ook Schalock geeft aan dat het (inter-)persoonlijke aspect van kwaliteit van bestaan niet uit het oog verloren mag worden (Schalock, 2004).

Momenteel wordt kwaliteit van bestaan voornamelijk naar voor geschoven als een “multidimensioneel fenomeen bestaand uit kerndomeinen, welke beïnvloed worden door persoonlijke kenmerken en omgevingsfactoren” (Buntinx & Schalock, 2010). Deze acht kerndomeinen heb elk hun indicatoren en zijn op hun beurt opgedeeld in drie factoren: Onafhankelijkheid, Sociale Participatie en Welbevinden:



Tabel 1: De acht levensdomeinen van Kwaliteit van Bestaan

Acht levensdomeinen Kwaliteit van Bestaan	
Kerndomein	Indicatoren
Factor I: Onafhankelijkheid	
1. Persoonlijke ontwikkeling	Onderwijs Persoonlijke competentie Persoonlijke prestaties
2. Zelfbepaling	Autonomie en persoonlijke controle Doelen en persoonlijke waarden Keuzes
Factor II: Sociale Participatie	
3. Interpersoonlijke relaties	Sociale interacties Relaties Ondersteuning
4. Sociale inclusie	Sociale aanvaarding en deelname Sociale rollen Sociaal netwerk
5. Rechten	Menselijke gelijkwaardigheid Juridische gelijkheid
Factor III: Welbevinden	
6. Emotioneel welbevinden	Tevredenheid Zelfbeeld Leven zonder stress
7. Materieel welbevinden	Financiële Werk Huisvesting
8. Fysiek welbevinden	Gezondheid Alledaagse activiteiten Vrije tijd
De acht levensdomeinen van kwaliteit van bestaan volgens Robert Schalock naar: Van Hove, 1997 in Broekaert et al. 1997; Van Loon, 2001; Schalock, 2004; Buntinx & Schalock, 2010	

Eerder werd al verwezen naar de waarschuwing door Ad Van Gennep (2007) voor een te eenzijdige focus op de individuele verantwoordelijkheid van personen met een beperking.



Met het burgerschapmodel en de focus op kwaliteit van bestaan worden personen in een inter-afhankelijke relatie geplaatst binnen de samenleving. Dan Goodley omschrijft deze inter-afhankelijke relatie als een van de basisvoorwaarden voor onafhankelijkheid en burgerschap (Goodley, 1997; 2000). Er is een gedeelde verantwoordelijkheid en een nood aan dialoog tussen alle betrokkenen, maar belangrijk is dat “de persoon met de beperking de beslissingsmaker is” (Pfeiffer, 2003, p.102).



Zelf-advocaten

In het stuk over [Disability Studies](#) werd al verwezen naar Campbell en Oliver (1996) die de sterke link tussen het ontstaan van het studiegebied en het ontstaan van zelf-advocatenbewegingen beschreven. Ook in de kernbegrippen van Disability Studies volgens Goodley en Van Hove (2005) komen de partnerschappen en allianties naar voren, waarin zelf-advocaten met een beperking zelf het woord nemen.

Van Leeuwen (2005) vindt de kernbegrippen van wat het betekent om zelf-advocaat te zijn bij de Britse People First bewegingen: “je stem laten horen, voor je eigen rechten opkomen, zelf keuzes maken, onafhankelijke zijn, verantwoordelijkheid voor jezelf opnemen.” (People First, 1993, in Van Leeuwen, 2005). Sleutelbegrippen zijn [burgerschap](#), [inclusie](#), [empowerment](#) en [zelfstandigheid](#) (Atkinson 1999, Van Leeuwen, 2005) zodat men kan deelnemen en geïnformeerde keuzes kan maken over de dingen die van belang zijn voor een persoon.

Ludo Schoeters, voorzitter van Onze Nieuwe Toekomst vzw, de Vlaamse beweging van zelf-advocaten met een verstandelijke beperking omschrijft een zelf-advocaat als volgt:

“Dat zit in mensen. Als je iets gevraagd wordt kan je zelf antwoorden.

Je kent jezelf;

Je kent je mogelijkheden;

En je kan je grenzen aangeven.”

(Schoeters, 2011 in Maillard & Schoeters, 2011 p.8)

Ludo haalt hier nergens aan dat het enkel om personen met een – verstandelijke – beperking zou gaan. Ook Gray en Jackson stellen dat opkomen voor jezelf of anderen universeel menselijk gedrag is (Gray & Jackson, 2002) en zelf-advocaten niet uitsluitend personen met een beperking hoeven te zijn.

Zelf-advocacy is ook verbonden met de ideeën uit het eerder beschreven [burgerschapmodel](#) (Atkinson, 1999; Van Leeuwen, 2005) en ook Gray en Jackson (2002) verwijzen naar de idee van burgerschap en personen met een beperking als volwaardige burgers, die moeten kunnen deelnemen. Pfeiffer (2003) verwijst naar de veranderende visie in de manier waarop naar beperking en personen met een beperking gekeken wordt, gedurende de voorbije 40 jaar. Hij schrijft deze toe aan de beweging voor de [rechten](#) van personen met een beperking, en welke personen met een beperking geholpen heeft een stem te krijgen binnen de samenleving.

Zelf-advocaten weten heel goed wat ze willen en zijn zich erg bewust van hun mogelijkheden en beperkingen. Zelf-advocaten kunnen ook anderen helpen met hier bewust van te worden, mensen met en zonder beperking. Mensen met een beperking kunnen door aansluiting bij de beweging een gevoel van ‘belonging’ krijgen en uit sociaal isolement geraken (Roets, Van



de Perre, Van Hove, Schoeters & De Schauwer, 2004), iets wat de structuren van aparte en gespecialiseerde voorzieningen in de hand kunnen werken.

Door een beweging te vormen en hiermee “uit uw kot” (Peleman, 2011, persoonlijke communicatie) te komen zoals People First in het Verenigd Koninkrijk of Onze Nieuwe Toekomst vzw in Vlaanderen wordt de algemene beeldvorming beïnvloed en de [cultuur van het zwijgen](#) doorbroken (Freire, 1972). Wanneer personen met een beperking zich gaan tonen als sterke mannen en vrouwen die hun rechten kennen en daarvoor opkomen, zal het duidelijk worden dat hun beperking geen persoonskenmerk is, maar iets dat vorm krijgt in de sociale omgang (Fynlay & Lyons, 1998 in Roets et al., 2004). Roets en anderen verwijzen naar Salleeby en Goodley met te stellen dat op deze manier “... a resilient culture is lit, it can ignite the engine of social change.” (Salleeby, 1997; Goodley 2000 in Roets et al., 2004). Deze vormen van veerkracht kunnen met andere woorden de motor van de sociale verandering in beweging zetten.

“Onze Nieuwe Toekomst zet mensen en dingen in beweging. Ik zet mijn kernleden in beweging! Door wat wij doen en door wat ze zelf doen”.

(Ludo, 9 februari, 2012)

In een beweging als Onze Nieuwe Toekomst is de leiding in handen van personen met een beperking zelf. Mike Oliver (1996) onderscheidt dit soort organisatie van personen met een beperking, van organisaties voor mensen met een beperking. Beiden kunnen emancipatorisch werken, maar “enkel organisaties van personen met beperkingen leggen de macht en controle bij de personen met beperkingen en liggen aan het hart van hun emancipatiestrijd.” (Van Leeuwen, 2005, p.6). Onze Nieuwe Toekomst is al sinds de oprichting in 1997 een beweging van, door en ook voor personen met een verstandelijke beperking. Dit komt ook naar voren in de naam:

“Onze:

Dat het van ons is, van niemand anders!

Het is van mijn kernleden: Marijke, Marc, Didier, Dominiek, Patrick, Tom, Lies, ... maar van niemand anders.

Wij doen het op onze manier, met onze kernleden.

Nieuwe:

We willen nieuwe dingen leren, we leren van onszelf en van elkaar.

Van de dingen die we allemaal kennen, kunnen we boeken schrijven of presentaties geven.

Toekomst:

Wanneer begint het en wanneer eindigt het wat we dan leren?

Dat kan de toekomst uitwijzen.

Misschien dromen we er wel over om nog dingen te realiseren?

Voor een volgend jaarplan.



Het zijn de kernleden die de organisatie verder uitbouwen naar de toekomst.”

(Onze Nieuwe Toekomst vzw, 2012, p.3)

Van Leeuwen omschrijft een zelf-advocaat als “je eigen advocaat zijn: zelf je belangen behartigen, je stem laten horen, jezelf vertegenwoordigen.” (Van Leeuwen, 2005) Ze maakt het onderscheid met advocacy, waarbij iemand anders als advocaat voor iemand optreedt, en de stem laat horen. De zelf-advocaten van Onze Nieuwe Toekomst geven heel duidelijk aan dat zij voor zichzelf kunnen spreken. Dit vinden we ook terug bij Atkinson:

“In onze groep zijn er drie mensen die niet spreken, ze zeggen geen woord. Niemand mag voor hen spreken. Ofwel gebruiken ze gebaren of ze gebruiken tekeningen om anderen te vertellen wat ze willen.”²⁰

(Zelf-advocaat Mabel in Atkinson & Walmsley, 1990 in Gray & Jackson, 2002, p.121, eigen vertaling)

Indien nodig vragen ze – zelf – ondersteuning aan een van hun coachen.

Op het Disability Studies in Education (Chicago, 2011) congres leggen kernleden van Onze Nieuwe Toekomst uit dat een coach zowel een ander kernlid kan zijn, maar ook bijvoorbeeld een student, een familielid, ...

“Coaching is een wisselwerking.
Je bent inter-afhankelijk van elkaar (...)
Er is gedeelde verantwoordelijkheid (...)
Vertrouwen is belangrijk,
een coach is een vertrouweling (...)
Respect voor elkaar is belangrijk (...)
Je moet open staan voor elkaar (...)”

(Marc Callebaut, keynote rond Toegankelijk Congres, National Louis University, Chicago, 13 Mei, 2011²¹)

Goodley (1997; 2000) werd hierboven reeds aangehaald omdat hij eveneens het belang aangeeft van inter-afhankelijkheid in de relatie als een van de basisvoorwaarden voor onafhankelijkheid en burgerschap. Er is nood aan wederzijds vertrouwen, wisselwerking en luisterbereidheid. De zelf-advocaten van Onze Nieuwe Toekomst duiden dit vaak aan als een goede ‘klik’ tussen mensen. Dit wordt dan ook een belangrijk ethisch aandachtspunt binnen

²⁰ “In our group there are three people who do not speak, they do not speak a word. No one is allowed to speak for them. Either they use signs or they draw pictures to tell other people what they want.” (Zelf-advocaat Mabel in Atkinson & Walmsley, 1990 in Gray & Jackson, 2002, p.121)

²¹ Zie ook: http://www.youtube.com/watch?v=MarHo3RVN_w



co-onderzoek (Williams, 1999; Walmsley, 2001; Docherty et al., 2005, Williams & Simons, 2005).

Bevrijdingspedagogiek

Van Hove omschrijft hoe we met deze dialoog radicaal ingaan tegen de historisch dominante visie van personen met een beperking als zwijg- en volgzame, afhankelijke wezens (1997 in Broekaert et al., 1997). Wanneer onder meer Paolo Freire het over dialoog heeft, gaat dit dan ook verder dan enkel het zoeken naar betekenissen. Voor Freire is dialoog een ontmoeting in praxis – actie en reflectie – met een politiek engagement gericht op sociale verandering (Gadotti, 1996). De zelf-advocatenbewegingen, bestaande uit sterke mannen en vrouwen die voor hun eigen rechten opkomen, nemen hierin het voortouw. Hij citeert Freire in het onderscheiden van “... een ‘depositaire opvoeding’ (Freire, 1972, p.57) enerzijds (als afspiegeling van een onderdrukkende maatschappij die leerlingen/cliënten ziet als ontvangende objecten) en anderzijds de ‘problematiserende opvoeding’ (Freire, 1972, p.65) met leerlingen/cliënten die kritische mede-onderzoekers worden in dialoog met de leraar...”.

Een onderdrukkende maatschappij zal volgens Nelson en Prilleltensky (2005) bepaalde groepen in een nadelige machtsverhouding plaatsen. Deze groepen worden systematisch benadeeld, gemarginaliseerd en bewust uit de alledaagse samenleving geweerd. De maatschappij koloniseert, beperkt en verwerpt deze groepen, welke vaak het slachtoffer worden van deprivatie, exclusie, discriminatie, uitbuiting, controle en geweld. Het draait hierin vaak over onderdrukking en uitsluiting op basis van bepaalde kenmerken zoals onder meer: gender, klasse, kapitaal (Bourdieu, 1986), ras en etniciteit, seksuele geaardheid, beperking, ... welke als afwijkend van de norm worden beschouwd.

Hierboven wordt al omschreven hoe Mike Oliver (1996) personen met een beperking als een onderdrukte groep binnen de samenleving omschrijft. De lezing van beperking als een defect en persoonskenmerk, is een aanleiding tot discriminatie en onderdrukking van zij die ‘anders’ zijn (Oliver, 1996; Rush 2003; Goodley, 2011).

Freire stelt dat enkel zij die onderdrukt worden de macht en de kracht hebben om deze onderdrukking te doorbreken. De onderdrukkers zullen immers geen bevrijdende acties ondernemen (Freire, 1972). De onderdrukte groep zal zich bewust moeten worden van haar positie en zelf actie ondernemen.

In 1975 publiceerde personen met een beperking zelf de ‘Fundamental Principles of Disability’ (UPIAS, 1976). Ook hier wees men op hoe barrières in de samenleving de een aanleiding kunnen geven tot een beperking in het dagelijks leven van een persoon. Samen met de grond voor de verdere uitwerking van het [sociaal model](#), werd hier ook de basis gelegd voor de eerste People First bewegingen.

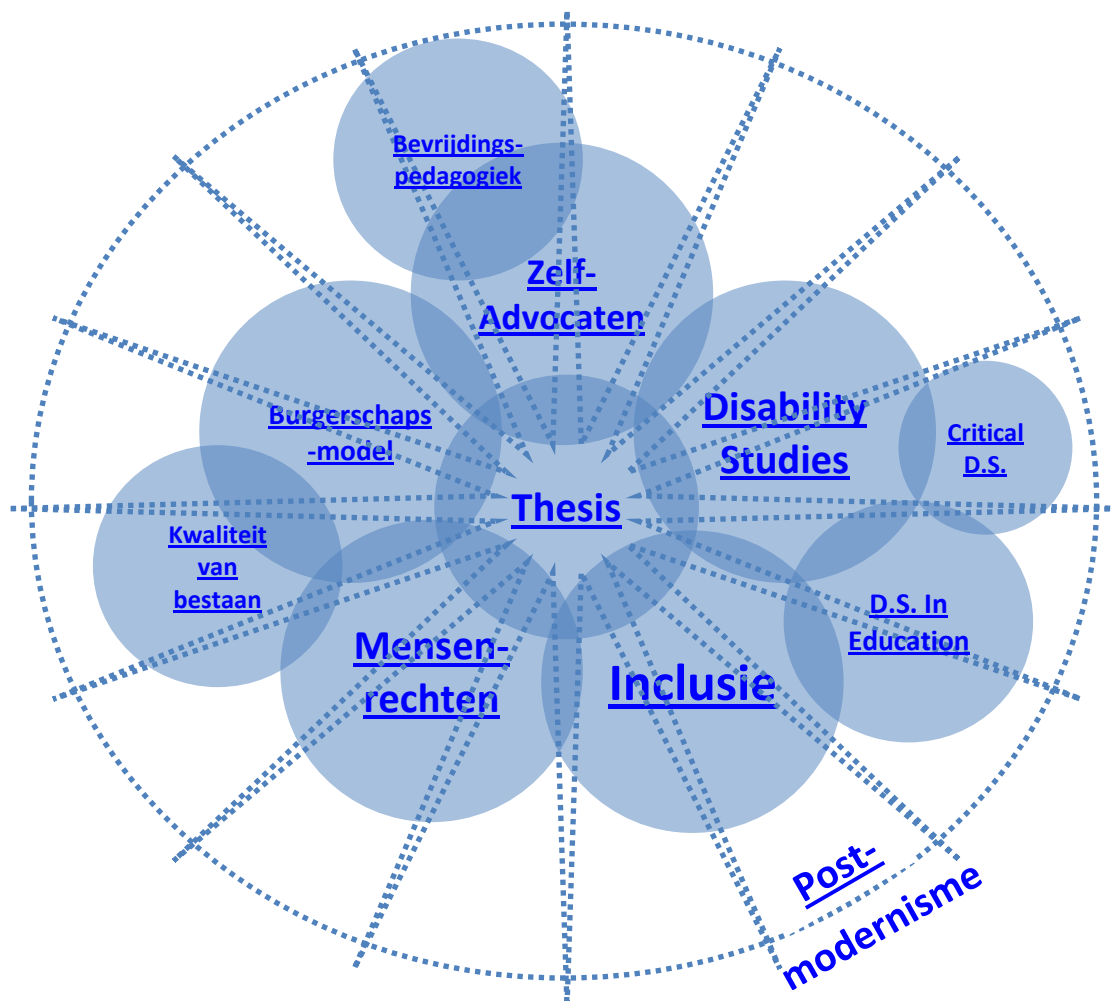


Van Leeuwen (2005) verwijst naar Jan Walmsley (Walmsley, 2002) die stelt dat hoewel de emancipatiestrijd van onderdrukte groepen telkens gevoerd wordt door de leden van deze groepen zelf. Zelf-advocatenbewegingen van personen met een verstandelijke beperking lijken hier echter mee te breken. Zij hebben altijd gebruik gemaakt van ondersteunende *kameraden*. We gaven eerder aan dat we met een [inclusief denk- en handelingskader](#) voorbij willen gaan aan een wij-zij denken en zullen verder argumenteren dat deze strijd tot bevrijding een relationeel proces in wisselwerking en praxis kan zijn.

Dan Goodley (1998) stelt dat zelf-advocaten hierdoor het dominante en onderdrukkend discours van denken in tekorten, beperkingen en defecten bestrijden. Dit discours draagt bij tot een [cultuur van het zwijgen](#) (Freire, 1972) in het onderwijs, in onderzoek, in de samenleving en in het leven van personen met een beperking. Deze worden in de sociale omgang met anderen en met hun omgeving binnen voorzieningen, instellingen, buitengewoon onderwijs vaak – bewust – afhankelijk gehouden wat deze cultuur van het zwijgen voedt. Personen worden gesocialiseerd tot incompetentie net door die afhankelijkheid van anderen en een gebrek aan goede ondersteuning. Door dit gebrek aan wisselwerking komen ze terecht in een neerwaartse zelfversterkende en zelfbevestigende cirkelbeweging. Net door “uit hun schelp te komen” (Peleman, 2012, persoonlijke communicatie) wordt deze [cultuur van het zwijgen](#) verbroken. Swain waarschuwt ons dat als we (pedagogisch) onderzoek niet samen(-werkend) vormgeven, het onderzoek de bestaande sociale structuren eerder zal bevestigen dan ze in vraag te stellen (Swain, 1995 in Goodley, 1999, p.27).



De hierboven beschreven theoretische kaders, stromingen en modellen overlappen, vullen elkaar aan, wisselen elkaar af. Allen spelen ze een rol samen en apart. Er is niet een groot overlappend kader, er is niet een grote waarheid. We schrijven deze masterproef vanuit een postmodernistische insteek, welke steeds aanwezig is doorheen de verschillende kaders en ons proces. We toonden eerder onze visuele voorstelling hiervan:



Figuur 12: Theoretische kaders in deze masterproef



Over postmodernisten en bescheiden verhalen

Het postmoderne denken ontwikkelde zich nadat tijdens de tweede wereldoorlog bleek dat de wetenschap de menselijke wreedheden van de vernietigingskampen en atoombommen niet had kunnen verhinderen (Lyotard, 1979, in Goodley 2011).

“De wetenschap heeft voor postmodernisten haar bevoorrechte positie als hoeder van waarheid rationaliteit en objectiviteit verloren.”

(Leezenberg & De Vries, 2007, p. 200)

Het geloof in een wetenschappelijke vooruitgang naar een algemeen geldend groot verhaal van vooruitgang kwam onder druk te staan. Het valt op te merken dat Lyotard hiervoor bekritiseerd werd door modernistische denkers als Jürgen Habermas (1981), hij stelde dat Lyotard hiermee immers, paradoxaal genoeg een nieuw groot verhaal naar voren schoof.

Tegenover het modernistische grote en alomvattende verhaal werd een veelheid van kleine, ‘bescheiden’ verhalen (Van Hove, Roets & Goodley, in Goodley & Van Hove, 2005) benadrukt met elk hun eigen ‘waarheid’. Er is geen algemene zekerheid meer, geen overal geldende waarheid. Mensen construeren zelf hun waarheden in hun eigen verhaal. Deze verhalen worden bepaald door hun eigen persoon, geschiedenis en omgeving. Iemands persoon, geschiedenis en omgeving zijn dynamische, continu veranderende begrippen. Ze oefenen ook invloed uit op elkaar en daardoor zullen persoonlijke, kleine verhalen ook verschillen en veranderen. Daarom dat er vanuit de Disability Studies veel aandacht gaat naar het verhaal van de mensen zelf (Goodley & Rapley en Thomas & Corker in Corker & Shakespeare, 2002, Goodley & Van Hove, 2005). Hiervoor zijn nieuwe onderzoeksmethodieken voor nodig. Het is belangrijk van interactie te gaan met mensen en te echt te luisteren. Daarom kiezen wij ook voor kwalitatief onderzoek.



Samen op weg gaan

“Waarom samen onderzoeken? Dat wil ik eens weten? Waarom werk jij met mij? Ik werk met u omdat ik van u leer. En jij leert van mij, he? We leren van elkaar. En dan, dan kunnen we wat we geleerd hebben met anderen delen. Met mensen met een verstandige beperking. En met professoren. Zodat ze kunnen leren van ons. Van ons kunnen ze leren. Maar wij ook van hen he?”

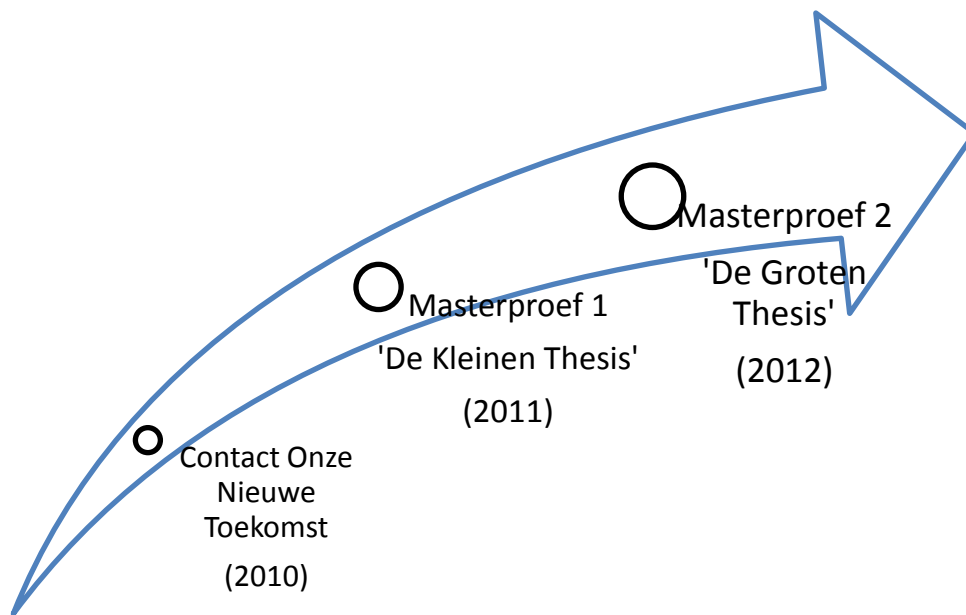
(Ludo Schoeters, 2012)

Waarom samen onderzoeken? Waarom slaan zelf-advocaten en studenten de handen in elkaar? In het stuk ‘Aanleidingen tot...’ beschreef ik al hoe je als student vragende partij kan zijn voor een onderwerp voor je masterproef. Deze moet je immers – succesvol – neerleggen om de graad van master, je diploma, te behalen. In het citaat van Ludo geeft hij aan waarom hij samen met Toon onderzoek doet. Om te leren. Je leert van elkaar, leren is een wisselwerking. Ludo en Toon zijn [inter-afhankelijk](#) (Goodley, 1997; 2000). Ludo heeft een vraag, Toon zoekt een vraag. Ludo zoekt antwoorden, Toon... heeft niet meteen antwoorden, maar wil wel samen met Ludo op zoek gaan naar antwoorden. Daarom worden Ludo en Toon co-onderzoekers.

“De clou is dat professionele onderzoekers weinig op zichzelf kunnen bereiken. Kritisch onderzoek wordt samen gevoerd, in partnerschap met collega’s en met de betrokkenen zelf.”

(Carolyn Kagan, 2011, persoonlijke communicatie)

Hoewel samen onderzoek doen grotendeels een kwestie is van samen op zoek gaan, bouw en steun je altijd op wat je reeds weet en wat anderen je kunnen leren. Ook hier vinden we houvast in een aantal technieken, methodieken, ideeën en theorieën rond onderzoek. Hammersley en Atkinson (1995) stellen dat in kwalitatief onderzoek het proces vaak even belangrijk is als de resultaten. Ook is het belangrijk om continu te reflecteren en te leren doorheen het onderzoeksproject (Hammersley & Atkinson, 1995; Kagan et al., 2011). We zullen onze methodologische kaders daarom vooral op basis van het onderzoeksproces bespreken.

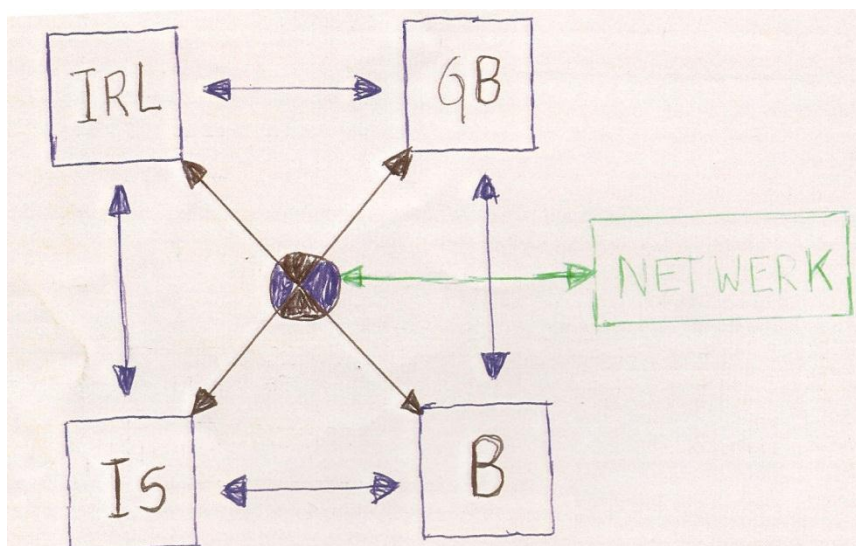


Figuur 13: Het groeien van een onderzoeksproject

Voor een detailoverzicht van alle overlegmomenten, bezoeken, interviews en gesprekken verwijzen we naar de [bijlage](#).

We gingen te raden bij collega-onderzoekers in binnen- en buitenland en deden hierbij beroep op reeds gekende en op nieuwe contacten binnen ons netwerk.

Voor verder in te gaan op het opzet van dit onderzoek moet er eerst even stil gestaan worden bij het gebruik van het woord 'wij'. Als er in het verder verloop van deze masterproef gesproken wordt over 'wij' dan gaat dit, tenzij anders vermeld, over de vier co-onderzoekers die aan dit onderzoeksproject gewerkt hebben. Dit zijn, in alfabetische volgorde: **Didier Peleman**, **Ludo Schoeters**, **Marc Callebaut** en **Toon Maillard**. Wanneer er vanuit een individuele persoon gesproken wordt, zal deze met naam vernoemd worden.

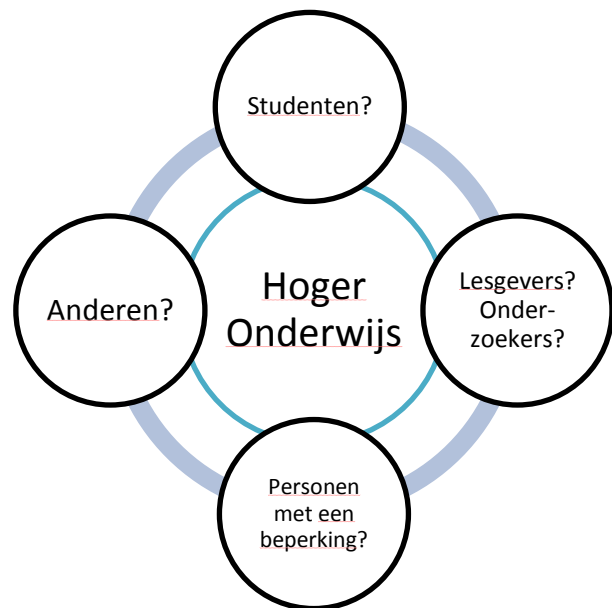


Figuur 14: "Kleine relaties groeien uit tot grote netwerken." (Ludo, 9 juni 2012) Afbeelding uit Schoeters, De Winne & Roets (2007), p. 5



Kwalitatief onderzoek

Vanaf het eerste contact tussen Ludo en Toon bleek dat we dit een samenwerkend proces zou worden. Ludo is heel benieuwd naar de betekenissen van bepaalde begrippen, woorden, concepten voor mensen. In Masterproef I, 'de Kleinen Thesis', schreven we dan ook dat we mensen zelf aan het woord willen laten rond het thema van hoger onderwijs. We richten ons hiermee op de interpretatie van persoonlijke verhalen van mensen. Door deze mensen zelf een stem te geven in onderzoek, kunnen er mogelijkheden en moeilijkheden rond ons thema naar boven komen (Goode, J., 2007a).



Figuur 14: Uit Masterproef I: welke betrokkenen willen en kunnen we allemaal bevragen rond Hoger Onderwijs?

Een tweede keuze die we maken is dat we met dit onderzoek ook een stem willen geven aan mensen met een verstandelijke beperking. Waarom wij voor kwalitatief onderzoek kiezen is mooi te illustreren met een citaat van Dan Goodley in zijn inleiding op het 'On Researching Inclusion through Inclusive Research Symposium' op 11 november 2011, aan de Manchester Metropolitan University te Manchester, Verenigd Koninkrijk:

"Toen ik hier in 1993 mijn bacheloropleiding volgde, wou ik werken met een gast met het label van een verstandelijke beperking. Hij is een goede vriend van mij. En ik stelde een vragenlijst op. En dan, dan op m'n eerste ontmoeting, dan keek hij mij een beetje in de war en verveeld aan... En ik bleef maar aandringen met die vragenlijst, drie sessies lang, tot hij mij uiteindelijk zei die verdomde vragenlijst weg te gooien! En hij maakte, hij stond erop, dat we inclusief onderzoek zouden doen. Dit omvatte verhalen en afbeeldingen, en dit en dat. En voor mij was dit een leerschool doorheen het werken met mensen, en ik denk dat op deze manier deze dingen ook doen slagen."²²

²² "When I did my degree here in 1993, I wanted to work with a guy with a label of learning difficulties, who is a good friend of mine, and I wrote a questionnaire, and this, this was me [sic] first meeting, and he looked at me a bit confused and bored... And I persevered with this questionnaire for three sessions until he eventually told to get rid of the fucking questionnaire! And he made, he insisted that we would do inclusive research, which involved stories and images, and so and so. And for me this was a learning curve through working with people and I think that's how these things come through." (Dan Goodley, persoonlijke communicatie, 11 november 2011)



Enerzijds kan onderzoek rond verhalen, betekenissen en ervaringen een rijke bron aan informatie bieden, rijker dan een gesloten vragenlijst dat doet. Anderzijds wordt deze getuigenis van Dan Goodley ook het belangrijk punt aangehaald dat de co-onderzoekers samen op zoek gaan naar de aangewezen manier om hun onderzoek te voeren. Hierop komen we terug als het over ['goed onderzoek'](#) gaat.

Wij kiezen samen voor kwalitatieve en interpretatieve onderzoeksmethoden en niet voor kwantitatieve onderzoeksmethoden. Max Van Manen spoort aan tot een bereidheid om in onderzoek binnen de menswetenschappen 'zacht', 'bezield', 'subtiel' en 'gevoelig' te zijn voor de veelheid aan betekenissen en 'hard' en 'sterk' te zijn in morele en begeesterde zin (Van Manen, 1990). We zijn ervan overtuigd kwantitatief onderzoek ook een waardevolle plaats heeft binnen (ortho-)pedagogisch onderzoek, maar besluiten dat voor onze onderzoeksvragen een kwalitatieve en interpretatieve aanpak aangewezen is. We zijn ambitieus en volgen Simone Aspis, Tony Booth en Anne Chappell dat persoonlijke ervaringen, getuigenissen en verhalen een aanleiding kunnen geven voor een – politiek – debat, door schendingen van fundamentele mensenrechten bloot te leggen (Aspis, 1997, 1999; Booth & Booth, 1996; Chappell, 1998). Booth (1996) stelt dat kwalitatieve en narratieve onderzoeksmethoden stem kunnen bieden aan mensen die deze niet krijgen door andere, meer traditionele vormen van academisch onderzoek. Zo komen we ook tegemoet aan de politieke verantwoordelijkheid die pedagogen hebben volgens Freire (1998).



Kwaliteitsvol onderzoek

Gedurende ons gehele onderzoeksproces was het belangrijk om ervoor te zorgen dat ons onderzoek van goede kwaliteit zou zijn. Niet enkel het proces, maar ook de resultaten dienen van goede kwaliteit te zijn. Hoe kunnen we er voor zorgen dat ons kwalitatief onderzoek ook kwaliteitsvol is? Levering en Smeyers verwijzen naar Wim Wardekker (1999, in Levering & Smeyers, 2003) die de kenmerken van goed onderzoek omschrijft:

- Betrouwbaarheid van het onderzoek, in de weergave van de gegevens, alsook vertrouwen tussen co-onderzoekers, tussen deelnemers, en tussen co-onderzoekers en deelnemers onderling;
- Herkenbaarheid van het onderzoek, de deelnemers moeten zich herkennen in het onderzoek, net als alle onderzoekers;
- Duidelijkheid van het onderzoek, over de gevolde stappen, gemaakte keuzes en gebruikte werkwijzen;
- Degelijkheid van het onderzoek, zowel tijdens het onderzoek, als in de weergave van de resultaten. Deze weergave moet een toegankelijk en samenhangend verhaal.

We zijn, zoals aangegeven, niet op zoek naar generaliseerbaarheden. Het doel van deze masterproef is niet om 'dé manieren' om deel te nemen in het hoger onderwijs voor 'dé persoon' met het label van een verstandelijke beperking te beschrijven. Kwalitatief onderzoek is erop gericht is om rijke, 'dikke' beschrijvingen te geven van wat onderzocht wordt (Geertz, 1973 in Smith, 2008, p.1). We willen dat onze resultaten, en zo de gehele tekst, een generatief vermogen hebben en mensen uitdagen en aanzetten tot denken en tot reflecteren. (Wardekker, 1999, in Levering & Smeyers, 2003).

Gezien dit een samenwerkend onderzoek is moeten we ook aandacht besteden aan de kwaliteit van onze samenwerking. Eerder schreven we al dat het proces in kwalitatief onderzoek misschien wel belangrijker is dan de resultaten. Belangrijker misschien niet, maar minstens even belangrijk, zeker in samenwerkend onderzoek. Toon was op 23 april te gast aan de Universiteit van Manchester en woonde de lezing bij van Kelley Johnson op de 'Bachelor Learning Disabilities Conferentie'. Ludo en Toon bespraken nadien de omschrijving van 'goed onderzoek' van Johnson, specifiek gericht op onderzoek met en door personen met een beperking. Volgens haar wordt de kwaliteit van onderzoek rond beperking bepaald door de manier waarop mensen betrokken worden.

Volgens haar staan in 'goed onderzoek' volgende thema's centraal:

1. [Betrokkenheid](#)
2. [Belangen](#)
3. [\(Nieuwe\) manieren om onderzoek te doen](#)



4. [\(Nieuwe\) manieren om onderzoek te presenteren](#)
5. [Samen onderzoeken = samen sterker worden](#)

We zullen deze vijf thema's verder als leidraad gebruiken. Ook houden we de sleutelvragen rond disability research volgens Lawthom en Goodley (2005 in Goodley & Lawthom, 2005, p.203) in steeds het achterhoofd:

- [Inclusie](#): in hoeverre worden personen met een beperking in het onderzoek betrokken?
- Verantwoording: aan wie dienen de disability studies onderzoekers verantwoording af te leggen?
- Praxis: maakt het onderzoek positief verschil in het leven van personen met een beperking?
- Ontologie: wiens kennis en ervaring telt er?
- Bondgenootschap: aan wiens zijde staat de onderzoeker?
- Analytische niveaus: onderzoekt men politiek, cultuur, samenleving, relaties en/of het individu?



1. Betrokkenheid

Doorheen de geschiedenis van onderzoek rond beperking zijn personen met een beperking zelf op verschillende manieren betrokken door onderzoekers. Er is een evolutie binnen onderzoek van een individuele benadering van personen als studieobject – beschrijvend en beheersend door anderen, naar een benadering van actief deelnemende studiesubjecten – zelf sprekend en bevrijdend (Gladstone, in druk). Deze tendens naar emanciperend onderzoek verliep niet zonder slag of stoot, en het zou naïef zijn om te stellen dat we ‘er’ zijn. Er zijn verschillende manieren en vormen waarop mensen betrokken zijn in onderzoek en deze verschillende vormen van betrokkenheid zijn nog steeds aanwezig in onderzoek. Vele verschillende termen zijn in gebruik om deze betrokkenheid te omschrijven: subjecten, informanten, deelnemers, co-onderzoekers, onderzoekers, ... Binnen ons onderzoek is het belangrijk dat we elkaar zien als gelijkwaardige co-onderzoekers.

Naast het belang van de eigen context en de context waarin men werkt, werd Toon door Dan Goodley (2011, persoonlijke communicatie) op het belang gewezen van ook duidelijk een zitpunt²³ in te nemen ten opzichte van het theoretisch kader rond ‘beperking’:

“Het lijkt mij dat men zal falen – tenzij men zelf vanuit een theoretische positie vertrekt die toestaat om over mensen te denken in termen van mogelijkheden, eerder dan in termen van gebreken.”²⁴

(Goodley, persoonlijke communicatie, 20 november 2011, eigen vertaling)

Net als Goodley die stelt dat ‘niet uitgaan van capaciteiten’ een garantie is voor falen, stelt Douglas Biklen dat wanneer men ‘niet uitgaat van bekwaamheid’, men vertrekt met een basishouding waarin mensen niet kunnen leren, ontwikkelen of deelnemen in de wereld. Hij stelt dat betrokken pedagogen als basisaanname moeten “uitgaan van bekwaamheid” [presuming competence] willen we slagen in een inclusieve opzet. Hij noemt ‘uitgaan van bekwaamheid’ als de ‘Hippocratische Eed’²⁵ voor pedagogen en een engagement om op zoek te gaan naar nieuwe en creatieve manieren om deel te nemen aan onderwijs, onderzoek, de samenleving, ... Waar klassieke, vanzelfsprekende benaderingen ontoereikend zijn (Biklen in Van Hove, Roets, Mortier & De Schauwer, 2008; Biklen in Kahn, 2012)

²³ Garland Thomson (2005) stelt *zitpunt* als alternatief voor *standpunt*, vertrekkend vanuit haar eigen feministische achtergrond en ideeën, om zo ook zij die in een rolstoel zitten te erkennen.

²⁴ “It seems to me that unless you hold a theoretical position that allows you to think of people in capacity rather than in deficient ways – you will fail.” (Goodley, persoonlijke communicatie, 20 november 2011)

²⁵ Hippocratische Eed: met het afleggen van de Eed van Hippocrates zweert een arts het beroep en vooral de patiënten te beschermen. Een van de belangrijkste van deze beroepsregels waaraan trouw gezworen wordt, is om niemand opzettelijk schade te berokkenen. (Met dank aan Femke, student Geneeskunde)



In het hoofdstuk rond positionaliteit in de Research Guide for Qualitative Methods in Psychology (Banister et al. 2011) wijst Goodley ook op het belang hiervan in het kader van kwalitatief onderzoek. Een belangrijk element van kwalitatief onderzoek is immers het erkennen van je eigen persoonlijke en politieke engagementen, je theoretische posities, toewijdingen en agenda's, en het effect dat deze kunnen en zullen hebben op het onderzoek en het uitvoeren daarvan (Goodley, 2011, p. 41, in Banister et al., 2011).

In huidig onderzoek rond beperking wordt vaak de vragen naar voren geschoven: voor wie? Door wie? En: met wie? Te weinig worden er echter vragen gesteld bij men omgaat met en in de relatie tussen onderzoeker en participant (Atkinson, 2005; Tregaskis & Goodley, 2005)? Goodley (p. 54 in Banister et al., 2011) maakt in dit opzicht een onderscheid tussen de mate waarin personen met een beperking betrokken worden in de kennisconstructie en theorievorming in onderzoek:

Kennis	Gedeelde kennis	Actie onderzoek
Bijvoorbeeld wetenschappers die de basis en constructie van 'normaliteit' [normalcy] onderzoeken. (Langness & Levine 1986; Davis, 1995)	Bijvoorbeeld onderzoekers werken met een groep zelf-advocaten om manieren van inclusief onderzoek te ontwikkelen. (Docherty <i>et al.</i> 2005)	Bijvoorbeeld personen met een beperking werken samen met onderzoekers om ableisme na te gaan en uit te roeien. (Arthur and Zarb 1995)
Niet-participatief	Participatief	Emancipatorisch
Onderzoeker heeft de leiding en controle	De onderzoeker nodigt personen met een beperking uit om deel te nemen	Co-onderzoekers

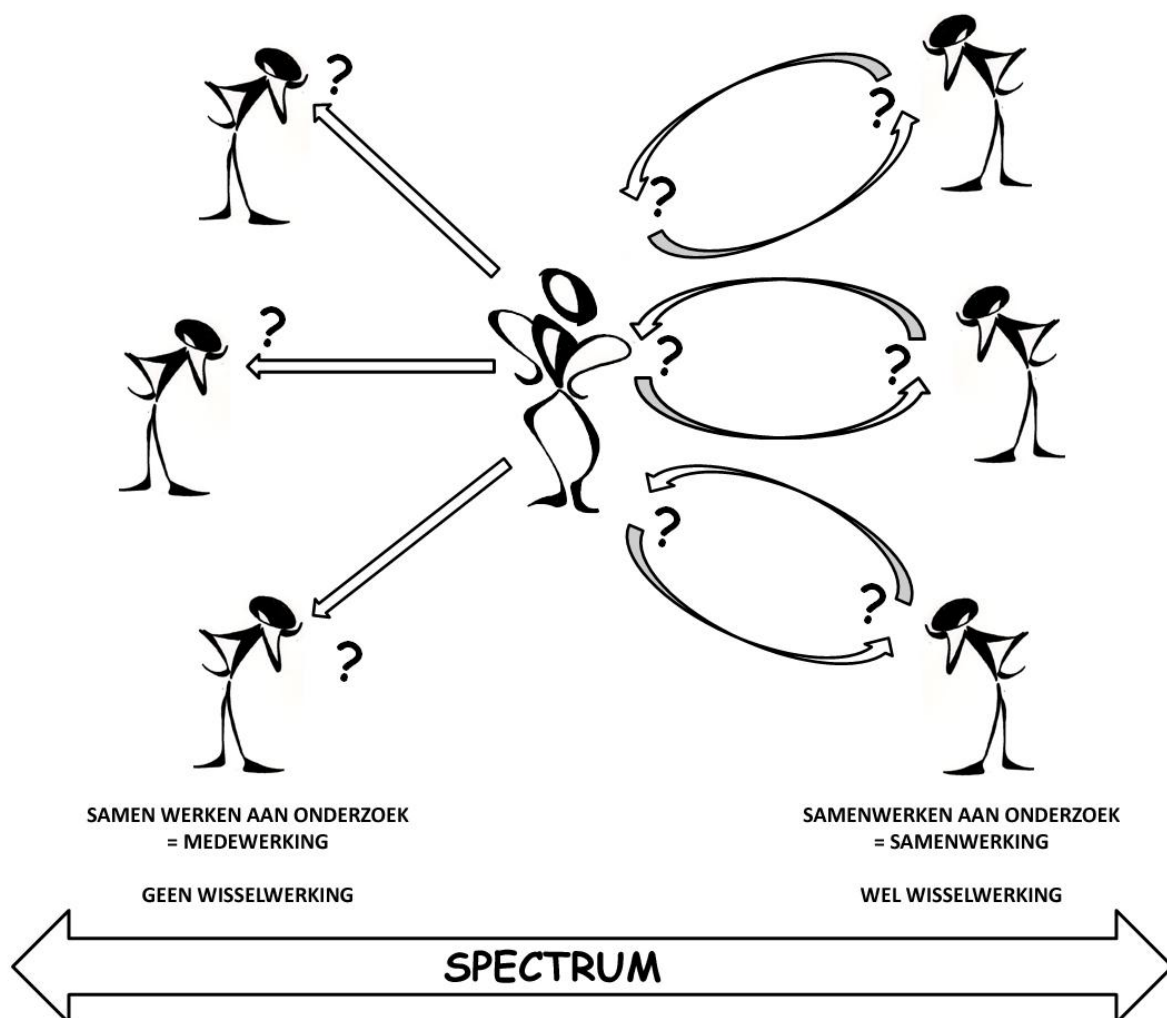
Figuur 3.2 Onderzoek als participatief en emancipatorisch
Disability studies onderzoek kan gezien worden als een continuüm

Tabel 2: Onderzoek als participatief en emancipatorisch naar Goodley, 2011 p. 54 in Banister et al. (2011), eigen vertaling



Goodley omschrijft hier de betrokkenheid van mensen met een beperking en vertrekt hierbij vanuit het zitpunt van de (professionele) onderzoekers, de academici. Hij verwijst naar Colin Barnes (1996) en Tom Shakespeare (1996) – zie verder – welke beiden verschillende posities innemen op het continuüm niet-participatief – emancipatorisch.

Ludo geeft een gelijkaardige omschrijving van betrokkenheid in onderzoek. Maar vertrekt vanuit het zitpunt van de zelf-advocaat. Hij gebruikt hiervoor het onderscheid tussen ‘samen werken’ en ‘samenwerken’, tussen medewerking en samenwerking. Er zijn onderzoekers en onderzoeken die over personen met een beperking spreken, zonder deze personen te betrekken in het onderzoek. Dit ‘verwerpend onderzoek’ ([rejecting research]: Harkness, 2004; Tilley, 2004; Townson et al. 2004; Walmsley, 2004; Williams & Simons, Shakespeare, 2006) valt volgens Ludo buiten het spectrum van verschillende vormen van betrokkenheid. Hierbij is er immers geen sprake van betrokkenheid.



Figuur 15: Betrokkenheid van personen met een verstandelijke beperking in onderzoek



Bij **medewerking** aan onderzoek wordt de zelf-advocaat bevraagd en geeft hij of zij informatie aan de onderzoekers. Er is sprake van eenrichtingsverkeer. Het gevaar bestaat dat de zelf-advocaat wordt 'leeggezogen' door de onderzoeker. Of dat de zelf-advocaat wordt bedolven onder de vragen en niet meer kan antwoorden. De zelf-advocaat heeft ook geen controle over wat de onderzoeker met de informatie doet. Er wordt niet teruggekoppeld.

Mike Oliver (1998) wijst op het gevaar van het gebruik voor eigen goed van persoonlijke verhalen. Onderzoekers als Tom Shakespeare (1996) pleit zich vrij van deze persoonlijke belangen, maar het blijft een hekel punt binnen samenwerkend onderzoek wie de leiding en wie de controle heeft, alsook om wiens belangen een onderzoek dient. Hij stelt echter dat het zijn taak is als academicus om onafhankelijk te blijven van de andere betrokken personen en op die manier de leiding en controle over zijn onderzoek en zijn theorievorming te behouden. Anderen blijven slechts deelnemers of informanten in zijn onderzoek (Shakespeare 1996).

Aan het andere eind van het spectrum is er **wisselwerking**. De zelf-advocaat krijgt vragen en stelt ook vragen. Antwoorden kunnen nieuwe vragen zijn of nieuwe vragen kunnen ook antwoorden zijn.

"Onderzoek brengt onderzoek voort."

(Schoeters, 16 juni 2012).

Er is een wisselwerking en de zelf-advocaat wordt mee onderzoeker. Er is sprake van een hechte samenwerking. De nood aan deze samenwerking vinden we ook terug bij Colin Barnes (1996). Barnes heeft het over de mythe van de onafhankelijke onderzoeker en stelt dat onderzoekers waarden als toewijding, betrokkenheid en solidariteit tegenover personen met een beperking moeten nastreven in hun onderzoek, in plaats van waarden als vrijheid, objectiviteit en onafhankelijkheid Barnes (1996). Dit pleidooi voor betrokkenheid, betrokkenheid als voorwaarde vinden we ook bij Biswanger (1963 in Van Manen, 1990, p.6). Hij stelt dat men enkel kan leren kennen van wat men liefheeft, van dat waarbij men ten volle betrokken is. Hoe dieper en voller men iets wil kennen, des te sterker en steviger moet de liefde, de toewijding, de passie voor iets zijn.

"Participatief onderzoek zal altijd over meer gaan dan gewoon maar mensen te includeren in het onderzoek. Het is ligt in de natuur van het proces van betrokkenheid, dat de onderzoeker gedwongen wordt ook deel te worden van hun leven."²⁶

²⁶ "Participatory research will always be about more than just including people in the research as, by its very nature, the process of involvement compels the researcher to become part of their lives too." (Booth, 1998 in Atkinson, 2005, p. 427)



(Booth, 1998 in Atkinson, 2005, p.427, eigen vertaling)

Jan Walmsley en Kelley Johnson (2003) omschrijven de voorwaarden voor wat zij 'inclusief onderzoek' met personen met een verstandelijke beperking noemen. Inclusief onderzoek vertrekt vanuit de idee van 'niets over ons, zonder ons', een idee die teruggaat naar de gelijkwaardige participatie van personen met een verstandelijke beperking met goede ondersteuning, ook in wetenschappelijk onderzoek:

- Inclusief onderzoek vertrekt vanuit een vraag waarvan personen met een beperking zelf de eigenaar zijn, ze hoeven deze vraag echter niet zelf bedacht te hebben.
- Inclusief onderzoek moet aan de belangen van personen met een beperking tegemoet komen en onderzoekers zonder beperking moeten aan de zijde van personen met een beperking staan.
- Inclusief onderzoek moet op zijn minst samenwerkend zijn. Personen met een beperking moeten betrokken worden in het onderzoeksproces.
- Personen met een verstandelijke beperking moeten gedeeltelijk controle kunnen uitoefenen over het onderzoeksproces en de onderzoeksresultaten.
- De onderzoeksvraag, het onderzoeksproces en onderzoeksrapporten moeten toegankelijk zijn voor personen met een verstandelijke beperking.

Louise Townson en Rohss Chapman (2011, persoonlijke communicatie) formuleren twee bedenkingen bij deze voorwaarden. Zij zijn van mening dat de onderzoeksvraag zowel gesteld als geformuleerd dient te worden door personen met een verstandelijke beperking. Ook nemen zij geen genoegen met slechts gedeeltelijke controle over het onderzoeksproces, zij willen volledige controle. Zij maken dan ook het onderscheid binnen 'inclusief onderzoek' tussen participatief onderzoek en emancipatorisch onderzoek, maar vertrekken in tegenstelling tot Goodley niet vanuit de academische onderzoeker, maar vanuit de zelf-advocaat als onderzoeker.

Emancipatorisch onderzoek is volledig in handen van personen met een beperking. Zij zijn eigenaar van het onderzoek, hebben de leiding en de controle. Zij kunnen anderen (zonder beperking) vragen om dit onderzoek te doen, maar personen met een beperking behouden steeds de uiteindelijke controle. Participatief onderzoek is onderzoek dat gebeurt in partnerschap tussen personen met en zonder beperking (Chapman, Townson & Maillard, 2011). Ook Booth (1998, in Atkinson, 2005) benadrukt dat participatief onderzoek meer is dan mensen gewoon laten deelnemen. Het onderwerp wordt deel van de onderzoekers hun leven door de betrokkenheid. Betrokkenheid in onderzoek is ook een van de sleutelbegrippen van onderzoek binnen de [Disability Studies](#). Er worden partnerschappen en allianties gevormd tussen mensen die de rol van onderzoeker kunnen opnemen en elk hun eigen expertise inbrengen. Men leert in wisselwerking van elkaar, bij elkaar.



Marc en Ludo haalden vier vormen van onderzoek over, met en door personen met een verstandelijke beperking aan:

Rol	Niet betrokken	Deelnemer	Vrijwillig onderzoeker	Professioneel onderzoeker
Taak	Mensen spreken over en voor mensen met een verstandelijke beperking.	Je verhaal vertellen. Je stem laten horen.	Zelf onderzoek en vragen bepalen (mee bepalen bij samenwerkend onderzoek)	Zelf onderzoek en vragen bepalen (mee bepalen bij samenwerkend onderzoek)
Vergoeding	Niet	Vrijwilligers- en/of onkostenvergoeding, alternatieve vergoeding voor deelname (geld, cadeaubon, cinematicket, voucher, token, ...) of onbetaald	Niet betaald worden als onderzoeker "Er is ook een verschil tussen vrijwillig iets te doen, of als betaalde job. Zelfs al doe je iets vrijwillig is het eerlijk als daar een vergoeding tegenover staat." (Didier, 27 maart 2012)	Betaald worden als onderzoeker. "Onderzoeker als betaalde job."
Betrokkenheid	Niet	Alleen informatie geven	Geheel proces of grote stukken	Geheel proces of grote stukken (zelf te bepalen)

Tabel 3: Onderzoek over, met en door personen met een verstandelijke beperking



Belang	"Dat kan toch niet."	Mensen komen zelf aan het woord. Belangrijk is dat de onderzoekers luisteren en hun woorden niet verdraaien. Onderzoekers moeten hun informatie laten controleren.	Mensen komen zelf aan het woord en hebben mee controle over het onderzoek. Ze kunnen laten zien wat ze kunnen.	Mensen komen zelf aan het woord en hebben zelf de controle over het onderzoek. Ze laten zien wat ze kunnen.
Voorbeeld	"Op Disability Studies ²⁷ [DSE conferentie] waren er zo veel! Onderzoekers die over ons spraken... En dat was vaak wel voor ons he? Het was wel voor ons, maar niet met mensen met een beperking gedaan."	"Studenten komen naar ONT met een vragenlijst of komen luisteren naar ons. Maar dan verdwijnen ze weer als ze gedaan hebben. Die madam in Engeland, die van haar dochter kwam vertellen. Ze had dat dan gevraagd, maar die dochter kwam dat zelf niet vertellen."	"Wereldreizigers, Toegankelijkheid en Relationele toegankelijkheid, thesissen met studenten zoals met E., of Ludo met J. of Toon, ..."	"Dat van die mens in Chicago op die school ²⁸ . Of Ludo heeft ook op de vakgroep gewerkt ²⁹ ."

Tabel 3: Onderzoek over, met en door personen met een verstandelijke beperking (vervolg)

Het is erg belangrijk om duidelijkheid te brengen wie in welke mate de leiding en controle heeft in dit onderzoek en welke rollen men opneemt. Onderzoek komt vaak onder druk te staan doordat men hier niet duidelijk over is. Ofwel verzwijgt men de rol van de onderzoeker(-s) zonder beperking, ofwel gebruikt men 'wij' zonder expliciet aan te geven wie er bedoeld wordt. Het is belangrijk om hier duidelijk over te zijn (Walmsley, 2004; Blunt et al. 2012).

²⁷ Disability Studies in Education Conference te Gent, 28, 29 en 30 mei 2010

²⁸ The My Life When I Leave School Transition Project door Colin Gladstone et al., 2011

²⁹ 'Hoe goed kunnen wij TV-programma's verstaan?' Verslag van een onderzoek door Liza Emmelen, Ludo Schoeters, Katrijn Jansegers en Griet Roets, geen datum. Brussel, Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap. Gelijke Kansen in Vlaanderen



“Ook is belangrijk de communicatie en interactie. Héél erg belangrijk is van elkaar kunnen leren en vertrouwen op elkaar. In de relatie kan je verschillende rollen opnemen (student, lesgever, onderzoeker, maar ook deelnemer, ervaringsdeskundige, coach => Hoe gaan we hiermee om? Hoe ga ik hiermee om?)”

(Onderzoekslogboek Toon, 27 maart 2012)

We moeten ook erkennen dat het soms een moeilijk onderscheid is tussen de rollen van: Onderzoeker – Student – Coach – Informant – Lesgever – Vriend – ... Vaak wordt dit onderscheid geforceerd gemaakt. Men dient te erkennen dat doorheen het onderzoeksproces deze rollen elkaar afwisselen, overlappen, ... En dat ook ieder zijn of haar sterktes en zwaktes heeft, en elkaar daarin aan te vullen.

Wanneer Ludo en Toon samen naar de Sid-In gaan dan zijn zij daar beiden als onderzoeker, maar dan is Toon ook ter beschikking als coach voor Ludo indien nodig. Terzelfdertijd is Toon ook nog steeds in de leer bij Ludo als coach. Wanneer we 's middag samen aan tafel vol-au-vent met frietjes zitten eten dan zijn we zowel vrienden als collega's.

Het is fout om te veronderstellen dat in samenwerking alles samen gebeurt. Zoals we in onze onderzoekscyclus ook aangaven is het een afwisselend samen en apart werken. Ludo werkt heel erg schematisch, terwijl Toon het merendeel van het typewerk deed. Soms gebeurde dit samen, soms apart. Maar telkens koppelden we terug naar elkaar.



2. Belangen

Swain, Heyman en Gillman (1998) wijzen erop dat niet enkel de onderzoekers belang mogen hebben bij het onderzoek. Ook de anderen: de deelnemers en het ruimer publiek, hebben belang bij een onderzoek. Goodley wijst met Kincheloe en McLaren (1998, p. 265, in Goodley, 2001) op de verantwoordelijkheid van onderzoekers om van vooraf aan open kaart te spelen, zowel wat betreft hun vooronderstellingen, als hun belangen die meespelen bij het onderzoek.

Onderzoek moet relevant zijn voor betrokken personen – zij het onderzoekers, deelnemers, informanten, ... met of zonder beperking. Veel onderzoek rond personen met een beperking is tot nu toe tekort gekomen aan de belangen van personen met een beperking zelf. Het heeft vooral de – academische – belangen van onderzoekers gediend (Oliver, 1992; 1998; Oliver & Barnes, 2012). Hij geeft ook zelf toe dat hij dit vaak als doel stelde, maar hierin gefaald is, terwijl zijn eigen onderzoek carrière er wel bij voer (Oliver, 1992; 1998). Dit is volgens Oliver en Barnes te wijten aan het ‘academisch imperialisme’ waarbij personen met een beperking bewust buiten onderzoek gehouden worden onder het mom van ‘te sterke betrokkenheid’, ‘persoonlijke belangen’ of ‘een gebrek aan – academische – vaardigheden’ (Oliver & Barnes, 2012).

Ludo’s belangen bij dit onderzoek zijn bijleren. Kennis opdoen zodat hij deze kan delen met anderen. Onderzoek gaat ook altijd over twee dingen, zelf zaken bijleren en ontdekken enerzijds, en anderen leren over onderzoek doen en wat je onderzocht hebt (Townson et al., 2004).

Toon’s belangen bij deze masterproef zijn enerzijds bijleren, leren op het vlak van samenwerken, ervaring opdoen rond zelf-advocaten, onderzoek doen, en anderzijds hoopt hij natuurlijk een degelijke masterproef af te leveren om zo zijn diploma te behalen.

Voor Marc is onderzoek eveneens een manier om bij te leren. Meer nog, het is een manier om aan anderen te leren wat zelf-advocaten van een onderwerp denken en wat zij daaruit leren. Dan kan je zelf onderzoek opstarten:

“Ja, onderzoeken dat is, onderzoeken naar onderwijs, naar hoger onderwijs, dat is leren, hoe dat wij mensen met een verstandelijke beperking dat zien zitten en dat wij ook rechten met eigen mogelijkheden en dat wij in boeken ook beginnen te zoeken of op internet beginnen te zoeken naar iets van hoger onderwijs. Dat wij daar iets leren en dat is het he.”

(Marc, 14 januari, 2012)



Onderzoek is voor Marc ook een beroepskeuze. Zijn belang bij een onderzoek rond de manier van deelnemen in het hoger onderwijs ligt ook in lijn met zijn verdere ambities om professioneel onderzoeker te worden om zo anderen te kunnen helpen.

“Ja, onderzoeken en nog meer, allez, nog meer, allez, onderzoeken dan zit ge, dan werk je hier [Vakgroep Orthopedagogiek] en dan doe je, aan het hoger onderwijs, dan kunnen andere mensen ook verder studeren. “

(Marc, 14 januari, 2012)

Didier wil graag leerkracht worden. Hij ziet onderzoek als nodig om een stappenplan uit te werken. Een stappenplan hoe je als persoon met een verstandelijke beperking toegang kan krijgen tot de lerarenopleiding. Zo kan hij later als ervaringsdeskundige lesgever de toekomstige (ortho-)pedagogen onderwijzen over personen met een verstandelijke beperking. Het zou ook sterk bijdragen tot de beeldvorming moesten er leerkrachten met een verstandelijke beperking zijn:

“Ik denk dat het belangrijk is dat een onderzoek meer moet denken naar oplossingen. Oplossing dat wil zeggen: hoger onderwijs dat ge meegeraakt dat ge verwacht wordt met thema's en dat het eigenlijk heel belangrijk is dat ge meer inclusie ziet als gewoon met beperking. Samen kijken wij naar onderzoek, van hoe kunnen wij beter naar onderwijs kunnen gaan”

(Didier, 25 januari, 2012)

Onderzoek is op deze manier ook een vorm van zelf-advocacy en activisme. Zelf-advocaten kunnen hun stem laten horen door middel van onderzoek te publiceren. Zo worden ze musketiers die niet enkel voor hun eigen, maar ook voor de belangen van anderen opkomen:

“Maar dat is niet gemakkelijk ze, probeer ne keer onderwijs te onderzoeken, niemand gaat zeggen van, mensen met een beperking hebben nog nooit onderzoek gedaan, maar eigenlijk kunnen we dat wel doen! Wij weten veel over onderwijs.”

(Didier, 25 januari, 2012)

Dit vraagt om nieuwe manieren om onderzoek te doen. Onderzoek dat gericht is op verandering in machtsrelaties, gelijkwaardigheid en het laten horen van onderdrukte stemmen (Oliver, 1998; Goodley & Lawthom, 2005; Kagan et al., 2011).



3. *(Nieuwe) manieren om onderzoek te doen*

Onderzoek geschiedt in een sociale, historische en culturele context waarbij de onderzoekers en deelnemers binnen kwalitatief onderzoek zelf als het belangrijkste onderzoeksinstrument gezien worden (Taylor & Bogdan, 1984 in Banister et al. 2011; Smith, 2008; Denzin & Lincoln, 2011). Van Manen (1990) stelt dat een onderzoeksmethode slechts een manier is om bepaalde vragen te onderzoeken. De vragen zelf en hoe men deze begrijpt zijn belangrijke uitgangspunten, niet de onderzoeksmethoden zelf. De methoden dienen aan te sluiten bij de vragen, niet omgekeerd. In onze ogen is het niet enkel belangrijk dat de onderzoeksmethoden aansluiten bij onze vragen, maar ook bij onszelf als onderzoeker.

We gaan als co-onderzoekers daarom samen op zoek naar hoe we data kunnen verzamelen en data kunnen verwerken. Ons onderzoeksproces is een constante afwisseling van denken, doen en reflecteren. We gaan in dialoog met anderen door middel van interviews, discussiegroepen en spontane gesprekken.

Actieonderzoek

Een manier om denken en doen te combineren, en tegelijkertijd nieuwe kennis te ontwikkelen en verandering te creëren door een samenwerkend proces is actieonderzoek (Kagan, Burton & Siddiquee, 2007). Actieonderzoek is niet zozeer een toe te passen onderzoeksmethode, maar eerder een benadering van onderzoek, waar de theorievorming juist door dit samenwerkend proces een sterke binding met ervaring en praktijk behoudt.

Actieonderzoek helpt ons zelf bij te leren, en ook anderen tot denken aan te zetten. Een tweede doel van dit onderzoek is bestaande structuren in vraag stellen en verandering in beweging zetten om zo de cultuur van het zwijgen³⁰ rond onderwijs voor en onderzoek door personen met een verstandelijke beperking te doorbreken. We doen hiervoor beroep op een aantal basiswaarden uit de Disability Studies, het (mensen-)rechtendenken, het burgerschapsparadigma, kwaliteit van bestaan en de bevrijdingspedagogiek van Freire. Het is belangrijk om een 'travelling mindset', een 'reizende ingesteldheid' te hebben in onderzoek (Doloughan, 2006). Deze ingesteldheid vereist een openheid voor nieuwe ervaringen en nieuwe plaatsen. We stellen ons vragen bij vanzelfsprekendheden.

³⁰ "Het aanvaarden van de sociale werkelijkheid zoals ze dominant voorgesteld wordt en als gegeven ervaren wordt." (Bouverne-De Bie, 2007, p. 27) en "De cultuur van het zwijgen verwijst naar een situatie gekenmerkt door maatschappelijk isolement, geringe maatschappelijke invloed, weinig aangepaste voorzieningen. De cultuur van het zwijgen gaat vaak gepaard met een negatief zelfbeeld: berusting in de eigen situatie, apathie voor lotsverbeterende activiteiten." (Bouverne-De Bie, 2007, p. 106) naar Paolo Freire (1972).

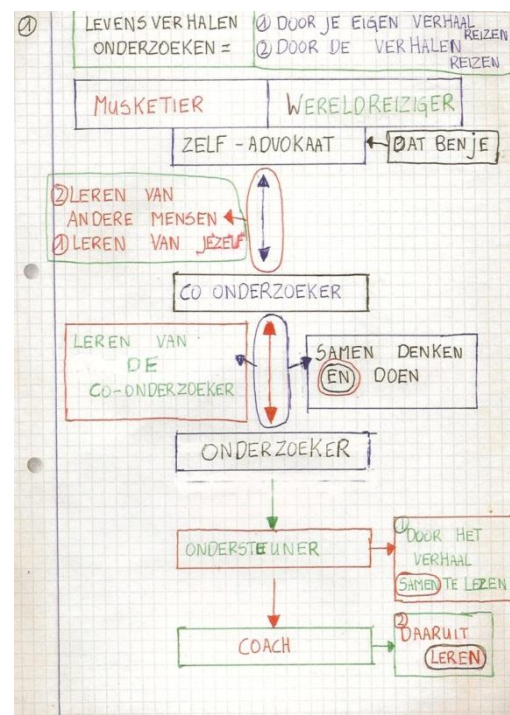


Actieonderzoek moet gericht zijn gericht op verandering (Kagan et al., 2011). Ons onderzoek wil bijdragen en zaken in beweging brengen naar een toekomst waarin personen met een verstandelijke beperking op een gelijkwaardige manier aan een inclusief en divers hoger onderwijs kunnen deelnemen, net als personen zonder label. Zodat mensen niet vooraf al geweigerd worden op basis van uitspraken als: *“We bewijzen deze mensen echt geen dienst ze toch toe te laten.”*

Freire (1972) geeft aan dat we hiervoor politiek engagement en kracht nodig hebben. Dit is het enige wat structurele veranderingen kan voortbrengen in onderwijs, door zowel de onderdrukten, als de onderdrukkers bewust te maken van de situatie (Freire, 1972). Dit engagement kunnen we vinden in onderwijs- en onderzoeksprojecten die georganiseerd en gedragen worden samen met de zelf-advocatenbewegingen. De zelf-advocaten kunnen hiervoor allianties en partnerschappen aangaan met iedereen die openstaat voor co-creatie, co-research, co-reflectie binnen en over het onderwijs, zelf-advocacy, psychologie, sociologie, architectuur, ontwerp, kunst, mobiliteit, zorg, technologie, enzovoort. Binnen deze partnerschappen richt men zich én op het teweegbrengen van sociale veranderingen en transformaties én op continue reflectie op hoe men dit wil bereiken (Kagan, Lawthom, Duckett and Burton in Goodley and Lawthom, 2005). Het is een cyclisch, niet-rechtlijnig proces dat tijd vraagt en nood heeft aan veranderingen in manieren van werken en denken, de centrale notie die we eerder reeds aanhaalden blijft de **wisselwerking** tussen mensen.

Onderzoekscyclus

Deze wisselwerking komt ook naar voren in onze onderzoekscyclus. Ludo en Toon ontwikkelden deze cyclus samen op basis van het onderzoeksproces binnen dit werk. Ludo verwees, hierbij vaak naar eerdere projecten³¹. Trickett, Barone en Watts (2000) stellen dat dit terugrijpen naar en gebruiken van reeds aanwezig zijnde bronnen – the cycling of resources – een zeer natuurlijk en verrijkend proces is voor alle betrokkenen in onderzoek, maar enkel mogelijk is wanneer de kennis en expertise van de verschillende co-onderzoekers gelijkwaardig wordt geacht (Trickett, Barone & Watts, 2000).

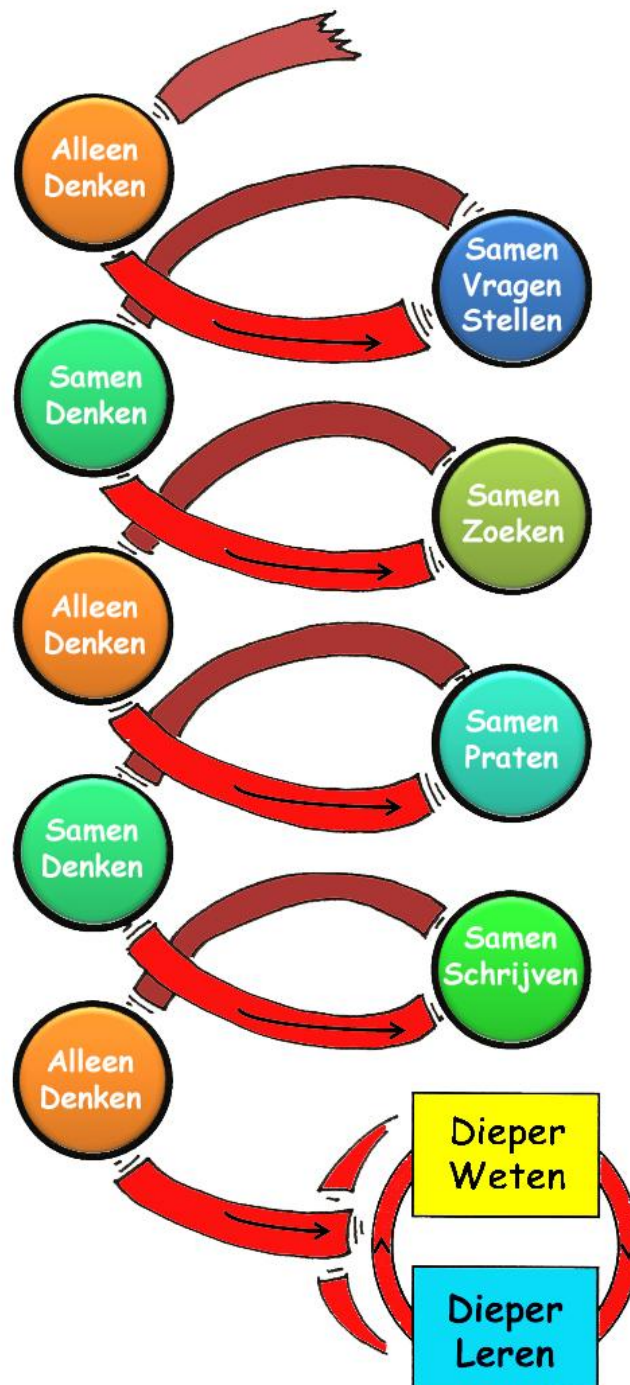


Figuur 16: Musketiërs en Wereldreizigers - Levensverhalen onderzoeken in Schoeters, De Winne en Roets, 2007, p. 3

³¹ Zie onder meer de figuren uit Schoeters, De Winne en Roets, 2007: figuur 14 op pagina 61, figuur 17 op p. 77 en figuur 37 op p. 121



Onze onderzoekscyclus ziet er als volgt uit:



Figuur 17: Onderzoekscyclus Maillard & Schoeters, 2011

Onze onderzoekscyclus begint bij een eerste vraag. Het is een neerwaartse spiraalbeweging waarmee je steeds dieper inzicht krijgt in je onderwerp. Het is een continue afwisseling tussen denken en doen, en tussen individueel werken en uitwisselen. Je doet niet alles samen, je bent ook een persoon die zelf ideeën heeft en zelf met de dingen bezig is. In de



samenwerking koppel je die dan naar elkaar terug. Ludo vergelijkt het met een pingpongspel, waarbij de onderzoekers de bal heen en weer over het net slaan. Een set kan blijven duren, met af en toe een fout, een actie die te snel gaat voor een speler, of een rustpauze, waarna de bal weer opgeraapt wordt en men verder kan spelen. Als er een punt gescoord wordt, begint men aan een nieuwe ronde. En zo gaat het pingpongspel steeds verder. Je dient rekening te houden met elkaar, met het tempo en elkaars kunnen.

“Het is een pingpongspel van wisselwerking tussen u en mij. We slaan balletjes naar elkaar. Dat is gelijk vragen en ideeën die we delen. Maar als jij ze te snel naar mij slaat. Of te veel in eens, dan kan ik ze niet allemaal terug slaan. En dan word ik bedolven onder de vragen.”

(Ludo, 18 februari 2012)

Om dit te bewaken is de rode draad doorheen de onderzoekscyclus reflectie op het hele onderzoeksproces, onze gedachten en onze acties in onze onderlinge wisselwerking. Deze reflectie wordt gevoed door ervaringen en inzichten die we opdoen uit ons onderzoek, van de interviews, gesprekken, lezingen, literatuur en de persoonlijke ervaringen. Dit heeft ook zijn effect op onszelf als persoon en in onze (onderzoeks-)relatie en partnerschappen. We leren onze eigen en elkaars belangen, doelen, engagement en verwachtingen kennen, net als onze sterktes en zwaktes. Door dit “dieper te weten” zullen we ook “dieper leren”, en als we “dieper kunnen leren” zullen we ook meer en “dieper weten”. Dit is het leerproces eigen aan de reflectie op ons actieonderzoek. Een dialogisch proces waarin *echt* luisteren centraal staat. Het is niet gewoon het samen op zoek naar betekenissen, maar het is een ontmoeting tussen personen in praxis³² vanuit een politiek engagement en een streven naar sociale verandering (Gadotti, 1996). Op het belang van **dialogoog, wisselwerking, reflectie en luisteren naar elkaar** – wat naar voren komt in bijna al onze interviews en gesprekken rond samen onderzoeken – zullen we verder bespreken onder het punt: [Samen onderzoeken = samen sterker worden.](#)

Data verzamelen

Bij het verzamelen van data kregen we de hulp van 9 studenten uit de eerste master orthopedagogiek die in het kader van het vak Disability Studies 38 studenten interviewden en een zelfreflectie schreven rond het thema ‘een toegankelijke weergave van hoger onderwijs [voor personen met een verstandelijke beperking]’. Deze interviews en taken vormden [Vooronderzoek II](#).

Verder spraken Ludo en Toon met de studenten orthopedagogiek, kregen we informatie van personeelsleden uit het hoger onderwijs, we spraken met onderzoekers in binnen- en buitenland, bezochten de studie-informatie-dagen, gingen we in gesprek met de coördinator

³² Praxis: een proces waarin handelen handelen (parktijk) en reflecteren samenkomen (Freire, 1972)



van het Steunpunt Inclusief Onderwijs, ouders en zelf-advocaten. Ook werden we uitgenodigd op een hogeschool voor een gesprek en staat er nog een tweede bezoek op het programma aan een andere hogeschool in september 2012.

We verzamelden gedurende ons proces een enorme hoeveelheid aan rijke data. Bij de interviews en gesprekken werd telkens toestemming gevraagd om ze op band op te nemen. Ook werden er notities genomen. Nadien werden de opnames uitgetypt en aangevuld met extra kwalitatieve data uit de notities. Als er geen toestemming gegeven werd om het gesprek op te nemen werden er gewoon notities genomen en indien gewenst een verslag van het gesprek aan de deelnemers bezorgd. Van bepaalde bezoeken – bijvoorbeeld het bezoek aan de Sid-In – of gesprekken werd enkel een algemeen verslag gemaakt. Bepaalde informatie wordt ook weergegeven als persoonlijke communicatie, al dan niet met de vermelding van de echte naam. Bij mails werd steeds nagevraagd of er rechtstreeks geciteerd mocht worden. Toon hield ook een onderzoeklogboek bij met aanknopingspunten en reflecties. Voor een overzicht van alle overlegmomenten, bezoeken, interviews en gesprekken verwijzen we naar de [bijlagen](#). Met al deze data gingen we samen aan de slag en op zoek naar een manier om deze te verwerken.

Tijdens het onderzoeksproces kwamen we tot de vaststelling dat er een sterke overlap was tussen de methodologie en onze resultaten. Een van onze onderzoeksvragen was immers ‘op welke manieren personen met een verstandelijke beperking kunnen deelnemen aan het hoger onderwijs?’. Deelnemen als onderzoeker bleek hier een van te zijn. Veel aandacht werd dan ook besteed aan het vormgeven van het onderzoeksproces en de reflectie daarop. Hoe samen onderzoeken en wat is ‘goed’ onderzoek kregen op deze manier bijzondere aandacht en werden hier extra uitgewerkt.

Data verwerken

We gaven eerder al aan te vertrekken vanuit een postmodern denkkader, waar kleine, bescheiden verhalen (Van Hove, Roets & Goodley in Goodley & Van Hove, 2005) betekenisvol worden en we weg gaan van de zoektocht naar ‘het’ grote verhaal. Door de vele en rijke data, alsook de persoonlijke betekenissen van sommige begrippen is het onmogelijk om één rechtlijnig verhaal uit de data te puren. Begrippen en concepten zijn onderling verbonden, werken op elkaar in en overlappen of krijgen juist een totaal andere invulling naargelang de persoon en de context waarin ze gebuikt worden. Ook doordat we als onderzoeker zo sterk betrokken zijn en mee vorm geven aan de data door deze (telkens opnieuw) te bekijken, te lezen en te interpreteren, gaan we op zoek naar een goede manier om onze data te verwerken en weer te geven.



“De onderzoeker luistert niet langer vanop afstand naar de verhalen van de deelnemer waarna hij of zij deze verhalen weergeeft. Zij of hij wordt deel van de rhizoom.” (Sermijn, Devlieger & Loots, 2008, p. 632, eigen vertaling)³³

Over rhizomen en doolhoven

We willen hier kort het concept van een rhizoom toelichten. Gedurende ons onderzoek en het verwerken van onze data is dit een inspiratiebron gebleken. ‘Rhizoom’ is origineel een term uit de plantkunde. Op deze wortelstok³⁴ kunnen bloeien verschillende planten bloeien, bijvoorbeeld een brandnetel. Het verschil met andere planten is dat een rhizoom een netwerk vormt zonder begin of einde. Er is geen ‘rechtlijnige’ plantstructuur als wortels – stam – takken – bladeren – vrucht. Wordt de rhizoom ergens gebroken, dan groeien de stukken verder als aparte wortelstokken.

In de filosofie en daarbuiten is het begrip bekend geworden door het duo Gilles Deleuze en Felix Guattari en velen die het begrip gebruikten na hen.

Oosterling (2009 in Romein, Schuilenburg & Van Tuinen, 2009) schrijft dat, hoewel de rhizoom vaak als metafoor voor de wereld gebruikt is, Deleuze en Guattari dit nooit zo bedoeld hebben. Zij schrijven immers: ‘Het gaat nooit om metaforen, er zijn geen metaforen, alleen maar koppelingen.’ (Deleuze, Guattari & Parnet, 1996 in Oosterling, 2009, p.188). Een metafoor veronderstelt een voor te stellen, duidelijk te herkennen en aan te wijzen werkelijkheid. De rhizoom komt meer tot zijn recht “als een denkbeeld dat interacties met en in de wereld samenhang en richting geeft” (Oosterling, 2009, p.188). In hun boek Kafka uit 1975 wordt de rhizoom vergeleken met een doolhof, wirwar van gangen zonder dat er een centrum is. Er zijn vele verschillende ingangen, maar er is geen hoofdingang (Oosterling, 2009). Ook Sermijn, Devlieger en Loots (2008, p. 637) geven aan dat dit het belangrijkste kenmerk is van een rhizoom.

“Er is geen hoofdingang of startpunt dat naar ‘de waarheid’ leidt. ‘De waarheid’ of ‘de realiteit’ bestaat niet binnen rhizomatisch denken. Er zijn altijd vele verschillende waarheden en realiteiten.”³⁵ (Sermijn et al., 2008, p. 637, eigen vertaling).

We maken bij het verwerken van onze data zeer dankbaar gebruik van deze ‘rhizomatische manier’ van denken. Hoger onderwijs en de verschillende betekenissen die mensen hieraan geven, alsook de verschillende manieren van deelnemen zijn verbonden met elkaar, maar betekenen voor iedereen iets anders. Naargelang vanaf waar men kijkt, of waar men de

³³ “The researcher is no longer listening from a distance to the stories of the participant and subsequently represents these stories. She or he becomes a part of the rhizome.” (Sermijn, Devlieger & Loots, 2008, p. 632)

³⁴ ‘Rhizoma’ of ‘ῥίζωμα’ is het Griekse woord voor wortelstok, zoals te vinden op: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper> (opgehaald 14 januari 2012).

³⁵ “There is no main entryway or starting point that leads to “the truth.” “The truth” or “the reality” does not exist within rhizomatic thinking. There are always many possible truths and realities.” (Sermijn et al., 2008, p. 637)



doolhof binnenstapt, zal men een andere, maar evenwaardige, weg afleggen. De rhizoom toont hoe verbindingen tussen mensen, objecten, plaatsen en gebeurtenissen ontstaan en gevormd worden (Simmons, Blackmore & Bayliss, 2008, p. 737). Wij mogen als onderzoeker niet vergeten dat we hier deel van zijn.



Figuur 19: Werkversie van het rijke beeld rond deelname aan het hoger onderwijs (zie bijlage p. 216)

Sermijn et al. (2008) omschrijven de rhizoom als gelijkaardig aan een kaart. Kaarten zijn open, staan open voor constante verandering en hebben ook verschillende ingangen. Je kan beginnen waar je wil. Elke ingang is evenwaardig en even belangrijk. Enkel je oriëntatie zal veranderen (Sermijn, et al., 2008).

Over kaarten, schema's, en slordige beelden

Zowel om gesprekken te verwerken, als om gesprekken aan te knopen gebruiken we maps of kaarten gedurende ons onderzoek. We gebruiken zowel schema's (concept maps), kaarten (mind maps) en rijke beelden/slordige beelden (rich pictures/messy pictures).

We vinden inspiratie in de omschrijving van de rhizoom als kaart bij Sermijn et al. (2008). De mind map biedt volgens D'Antoni, Zipp, Olson en Cahill (2010) een mogelijkheid om onze data te organiseren, te integreren en te onthouden, alsook om kritisch denken te bevorderen (D'Antoni et al., 2010). Vanuit onze rhizomatische manier van denken waarin alles verbonden is, brengen we hoger onderwijs op een eerste manier 'in kaart'.

We verwerken onze data tot een kaart van de ingangen van hoger onderwijs. Deze toont drie verschillende ingangen en onderlinge verbanden, alsook de verschillende elementen die



hierbij behoorden. Zoals op de foto te zien is, is er geen duidelijke, lineaire structuur. Zoals gezegd, zijn er verschillende ingangen in deze kaart. Men kan vertrekken vanuit ‘deelnemen als onderzoeker’, maar men kan evengoed vertrekken bij een element als ‘toegankelijkheid’. Deze kaarten lenen zich als aanzet tot kritische dialoog (D’Antoni, et al., 2010; Leyseele, 2011).

Een tweede manier van het hoger onderwijs ‘in kaart’ brengen bouwt voort op een vraag van Didier:

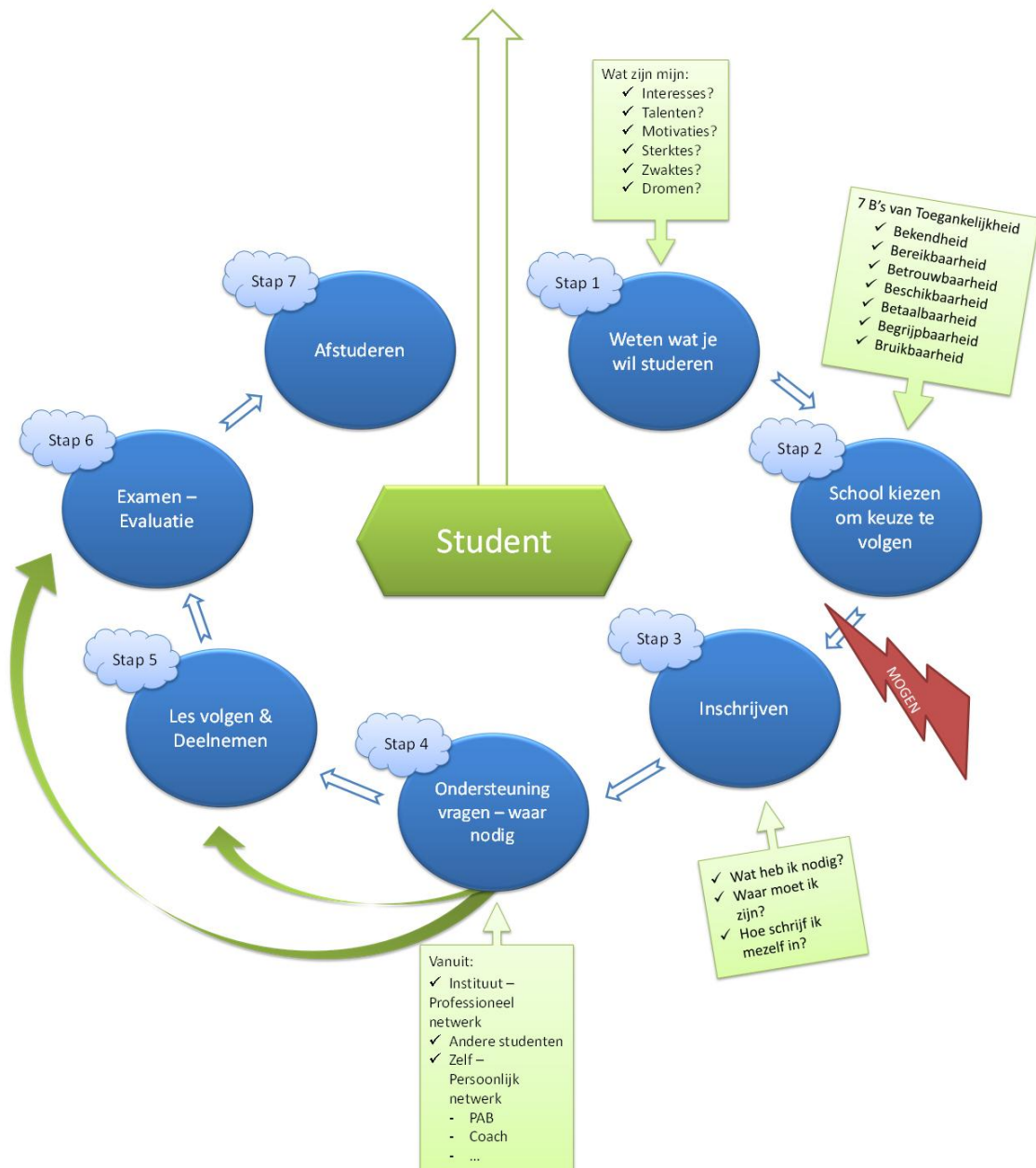
“...kunt ge dat ook zeggen van duidelijk van hoe zullen wij dat met beperking kunnen opleiden? Hoe kunnen we naar het onderwijs kunnen gaan? Ik denk dat het belangrijk is dat er een studie moet gebeurd worden. Een onderzoek, een onderzoek om een draaiboek te maken van (...) welke stap wil je in de richting gaan over bijvoorbeeld wiskunde of godsdienst.”

(Didier, 25 januari 2012)

Didier vraagt hier om een duidelijke handleiding, een draaiboek dat kan dienen om personen met een beperking stap voor stap naar en doorheen het hoger onderwijs te leiden. Hiervoor leent een concept map zich uitermate goed. Een concept map is een schematische weergave van een bepaalde structuur. Deze heeft een duidelijke lineaire structuur, welke vanuit de individuele elementen naar een concept toe leidt (Burke et al., 2005).

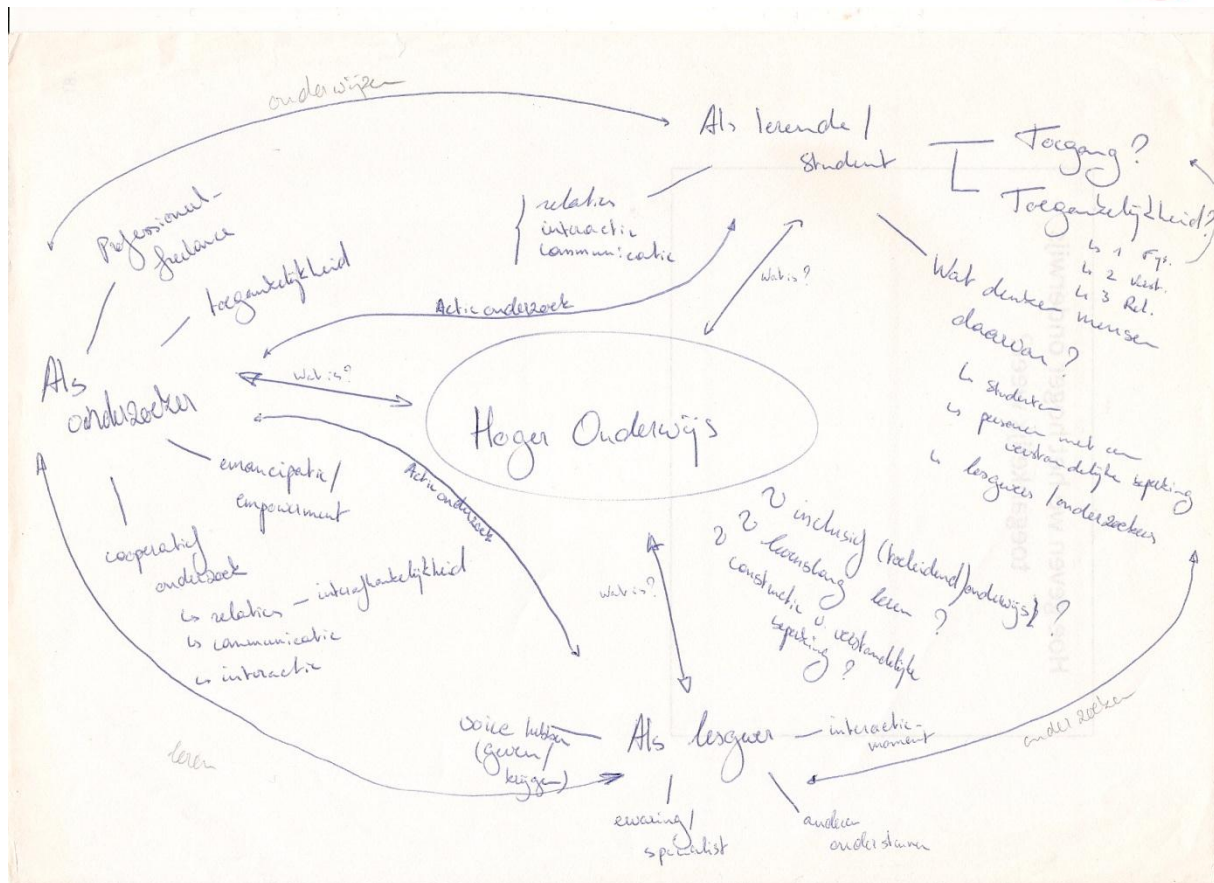
Als voorbeeld een deel van het schema – stappenplan: ‘Hoe deelnemen aan hoger onderwijs als persoon met een verstandelijke beperking?’³⁶:

³⁶ Voor een volledige versie van het schema zie: [bijlage p. 215](#)



Figuur 20: Deel student uit het schema: 'Stappenplan voor Hoger Onderwijs'. Zie bijlage voor volledig schema

Een concept map verschilt van een mind map. Waar een mind map verschillende elementen en de koppelingen daartussen weergeeft, is een concept map meer gestructureerd en geeft oorzakelijke verbanden weer (Novak & Cañas, 2008). In tegenstelling tot onze rhizomatische mind maps worden in een concept map de individuele elementen gestructureerd tot een collectieve consensus (Burke et al., 2005). We vonden deze dan ook zeer bruikbaar om feitelijke processen en institutionele procedures in kaart te brengen, terwijl in onze mind maps juist de multipliciteit (Sermijn et al., 2008) van de verschillende betekenissen en belangen rond hoger onderwijs wilden behouden.



Figuur 21: Een van de Mind Maps gemaakt en gebruikt tijdens dit onderzoek

Tot slot doen we ook beroep op het gebruik van 'rijke beelden' – 'rich pictures'. Rijke beelden worden gebruikt vanuit een systeembenadering om een visuele weergave te maken van complexe structuren en systemen. Wij beschouwen hoger onderwijs ook als een complex systeem van mensen, instellingen, procedures, Een structuur die op haar beurt evengoed deel uitmaakt van ruimere sociale, culturele, historische, economische en andere menselijke systemen. Door het gebruik van rijke beelden kunnen we de onderlinge samenhang, overlap en relaties tussen deze systemen voorstellen. Dit kan ons helpen ons inzicht in deze structuren te verhogen (Kagan et al., 2011). Vanwege de complexiteit van deze samenhang tussen systemen worden rijke beelden ook wel eens 'slordige' tekeningen genoemd. Hoewel het opmaken hiervan een nauwgezette opdracht is. In deze rijke beelden brengen wij onze concept en mind maps samen en krijgen zo een gelaagd geheel van ons onderzoeksthema, deze maken allemaal samen deel uit van de rhizoom³⁷.

Wegens de omvang van het 'rijke beeld' verwijzen we u graag door naar de [bijlage](#), p. 216.

³⁷ Het bleek vaak moeilijk al deze onderlinge verbanden en wederzijdse koppelingen op een tweedimensionale manier weer te geven. Laat staan op een manier die met een gewone printer af te drukken valt. We spreken van een gelaagd geheel zonder in deze lagen een hiërarchie te willen zien. We zijn ervan overtuigd dat een drie- en zelfs meerdimensionale structuur – welke de veranderende constructie doorheen tijd en context kan weergeven – de complexiteit van het geheel nog beter kunnen visualiseren.



4. *(Nieuwe) manieren om onderzoek te presenteren*

Wetenschappelijke publicaties

“De ‘kwaliteit’ van publicaties wordt beoordeeld op basis van het niveau van ‘wetenschappelijkheid’... dus hoe ‘verfijnder’ en, in de meeste gevallen, hoe ontoegankelijker het werk van een academicus is, hoe hoger het wordt geschat door de wetenschappelijke gemeenschap.”

(Barnes, 1996, p. 108, eigen vertaling, aanhalingstekens in origineel)

We spraken eerder al over het belang van betrokkenheid in het onderzoeksproces. Wanneer mensen samenwerken is het belangrijk dat iedereen zich voldoende kan herkennen in het resultaat. Ook de resultaten dienen toegankelijk te zijn, niet alleen voor de onderzoekers en deelnemers, maar ook voor het ruimer publiek, zoals aangehaald in het stuk over belangen. Een academische tekst is dan niet altijd het meest aangewezen medium om kennis te delen.

“Tenslotte is wetenschappelijk onderzoek zinloos wanneer het resultaat ervan niet communiceerbaar blijkt ...”

(Reynebeau, 2006, p. 91 in Leyseele, 2011, p. 73)

Zeker aangezien een academische tekst aan bepaalde voorwaarden moet voldoen om als ‘wetenschappelijk’ aanzien te worden. Toch gaat wetenschappelijk onderzoek altijd over twee dingen: zelf zaken bijleren en ontdekken enerzijds, en anderen leren over onderzoek doen en wat je onderzocht hebt anderzijds (Townson, et al., 2004). Als reactie op vele artikels rond verstandelijke beperking enkel bedoeld voor academici schreef zelf-advocate Louise Townson samen met andere leden van Carlisle People First in 2004 een artikel voor een wetenschappelijk tijdschrift. Hierin besloten ze dat het ook nodig is voor personen met een verstandelijke beperking om betrokken te worden in het proces van peer-reviewing. Daarop werden ze benaderd door het British Journal of Learning Disabilities, waarvoor ze net een speciale editie³⁸ uitgegeven hebben. Een editie met artikels geschreven door personen met en zonder een beperking, maar volledig gereviseerd door personen met een verstandelijke beperking.

“We wilden onze stem zelf laten horen, niet door deze zogenaamde ‘professoren’.”
(Zelf-Advocaat Richard Hughes, persoonlijke communicatie, 23 april 2012)

Dit is een stap voorwaarts, ondanks het feit dat het *maar* een special issue is, is er toch erkenning binnen de academische wereld voor het geleverde werk van deze groep personen met een verstandelijke beperking. Het zet hopelijk veranderingen in beweging waardoor in

³⁸ [British Journal of Learning Disabilities, Special Issue, Volume 40, Issue 2 Pages 83-164, June 2012](#)



de toekomst onderzoekers met een verstandelijke beperking en artikels geschreven in een toegankelijke vorm niet langer op een speciale editie moeten wachten. Maar ook gewoon gepubliceerd kunnen worden.

Toegankelijkheid

Onze Nieuwe Toekomst organiseerde in 2010 mee de internationale Disability Studies in Education Conferentie aan de Universiteit Gent. Aan het einde van het congres werd er om feedback gevraagd en zeiden zij dat het een zeer interessant congres was, waar veel over onderzoek rond beperking en onderwijs gesproken werd, maar dat het niet toegankelijk was voor personen met het label van verstandelijke beperking. Daarom werden kernleden van Onze Nieuwe Toekomst uitgenodigd om de [keynote](#) te geven op het volgende congres:

“Toegankelijkheid is een moeilijk woord”

(Callebaut & Schoeters, 2011, 13 mei 2011, National Louis University, Chicago)

In het vervolg van de keynote legden Ludo en Marc het belang uit van presentaties van onderzoekspapers en ook deze papers zelf toegankelijk te maken.

In Artikel 9 van de VN-Conventie voor de Rechten van Personen met een Beperking staat over toegankelijkheid:

“Iedereen moet alles kunnen verstaan. (...) Sommige teksten hebben heel veel moeilijke woorden. Mensen moeten soms hun teksten gemakkelijker maken.”
(Callebaut, Schoeters met ondersteuning van Huylebroeck, 2010, p. 35)

Dit citaat komt niet uit de originele tekst, maar uit de toegankelijke versie gemaakt door Onze Nieuwe Toekomst. De Conventie heeft betrekking op alle soorten teksten, dus niet enkel academische werkstukken.

Ludo en Marc gaven een aantal tips aan de vele academici die de keynote bijwoonden. Ze vroegen onder andere om teksten zo toegankelijk mogelijk te schrijven. Weinig tot geen moeilijke woorden te gebruiken, wat zoveel betekent als vakjargon vermijden en moeilijke woorden markeren met een sterretje, en in een verklarende woordenlijst uit te leggen. Het voordeel van een conferentie is dat er interactie kan zijn tussen spreker en publiek. Als je iets niet goed begrepen of gemist hebt kan je dit altijd nog vragen. Direct in interactie gaan is moeilijker bij (academische) teksten.

Tijdens de reflectie op het congres in voor Masterproef I merkt Ludo bij het schrijven van Masterproef I op:



“We kunnen niet alles voor iedereen (ineens) toegankelijk maken... Toegankelijkheid is voor iedere persoon anders. Spreek met elkaar over wat je nodig hebt.”

Je kan wel een aantal zaken voorzien, maar nooit alles. Dit is zeer persoonlijk. Je kan **verschillende manieren** om informatie aan te bieden gebruiken, bijvoorbeeld:

- Ludo heeft graag een schema.
- Iemand anders heeft graag een foto of een tekening, als er dan tekst bijstaat maakt dat hem niet uit.
- Nog iemand anders merkt op: “Ik heb graag tekst, want ik leer niet met beelden.”
- Terwijl iemand anders net zegt: “Ik heb graag een foto en iemand die vertelt. Anders wordt het allemaal te druk.”

Ludo verwoordt het feit dat mensen hiervoor openstaan en bereid zijn samen na te denken en op zoek te gaan om iets toegankelijk te maken voor een andere persoon: **relationele toegankelijkheid**. Het is een basishouding die ook op andere vlakken speelt tussen mensen en die ook zeer belangrijk was gedurende ons onderzoeksproces.

Ook de zelf-advocaten van Carlisle People First geven aan dat academische taal niet meteen toegankelijk is, maar met hun [speciale editie](#) willen ze voor eens en voor altijd het academisch imperialisme over mensen met een beperking (Oliver & Barnes, 2012) en tonen dat ook personen met een verstandelijke beperking zich dit discours eigen kunnen maken.

Ze geven aan dat het een uitdaging was om hoge academische standaarden met vereisten voor toegankelijkheid te verzoenen. De auteurs kregen gereviseerde artikels terug met de vraag deze aan te passen en toegankelijker te maken. Vakjargon mocht wel behouden blijven, waar nodig en indien toegelicht, maar de zelf-advocaten wilden de manier van schrijven en werken van academici respecteren. Zij hadden immers zelf genoeg meegemaakt dat hun woorden verdraaid werden, of hen verteld werd hoe de dingen te zeggen.

Louise Townson merkte op tegen Toon dat het aanvoelde als de juiste keuze om jargon te behouden. Ze wilden mensen niet patroniseren. Daarbij, als je alle moeilijke woorden weglaat, leer je ook geen nieuwe woorden (Lou Townson, persoonlijke communicatie, 23 april 2012). Een gelijkaardige gedachte vinden we terug bij een van de zelf-advocaten van Onze Nieuwe Toekomst:



Figuur 22: Het is belangrijk van een evenwicht te vinden in de verantwoording naar al je lezers



“Een moeilijk woord is maar een moeilijk woord tot iemand het me kan uitleggen op een manier dat ik het ook begrijp. Dan is het geen moeilijk woord meer.”

(Zelf-advocaat, persoonlijke communicatie)

Toegankelijkheid in onderzoek blijft een punt van discussie in de wetenschappelijke wereld. Goodley en Moore geven aan dat je als onderzoeker zowel een verantwoordelijkheid hebt tegenover de academische wereld, als tegenover de mensen waarmee en waarvoor je onderzoek doet. Je moet dus voor beiden schrijven (Goodley & Moore, 2000). Tijdschriften als *Disability & Society* en het *British Journal of Learning Disabilities* hebben richtlijnen wat betreft een toegankelijke samenvatting die men mee moet indienen. Bij *Disability & Society* is dit een overzicht van 4 à 5 kernpunten uit het artikel. Bij het *British Journal of Learning Disabilities* worden de auteurs sinds 2005 verplicht een toegankelijke samenvatting mee in te dienen waarin het artikel in drie à vier punten in toegankelijke taal wordt samengevat. Ook dienen auteurs duidelijk aan te geven wat het belang van het onderzoek is voor personen met een verstandelijke beperking. Ook vermeldt dit tijdschrift expliciet op hun website dat zij open staan voor artikels geschreven door personen met een verstandelijke beperking. En ook *Disability & Society* geven aan op hun achterflap niet enkel naar academici gericht te zijn, maar juist door auteurs aan te moedigen om duidelijke taal te gebruiken, ook open staan voor niet-academische lezers (Garbutt, 2009).

Toch, zo stelt Ruth Garbutt vast blijft het moeilijk om als persoon met een verstandelijke beperking artikels gepubliceerd te krijgen. Laat staan toegankelijke artikels (Garbutt, 2009, p. 363). Wat onderzoekers nu soms doen is ofwel een wetenschappelijke en een ‘toegankelijke’ versie schrijven. Ofwel naast de originele versie nog een korte, vereenvoudigde versie van het artikel schrijven. De nadruk blijft wel op het academisch format en academische taal indien men iets wil publiceren. Ze maakt een overzicht over hoe men artikels toegankelijk tracht te maken.



Model	Positieve eigenschappen	Negatieve eigenschappen
Gebruik van illustraties of tekeningen	Maken academische artikels interessant en aantrekkelijk voor personen met een verstandelijke beperking.	Vaak zijn de tekeningen geen middel om echt te communiceren. Artikels worden nog steeds in academische taal geschreven.
Samenwerking bij het schrijven	De kans is groter dat een artikel wordt gepubliceerd als een academicus er aan meewerkt. De persoon met een verstandelijke beperking is betrokken bij het eindproduct van het onderzoek. Zijn/haar verhaal wordt gehoord.	Het academisch deel is nog steeds moeilijk te begrijpen voor personen met een verstandelijke beperking.
Verschillende versies voor de verschillende groepen [lezers]	Zowel de academici en de personen met een verstandelijke beperking krijgen een "eigen" product.	De academische versie wordt hoger gewaardeerd.
Gebruik van multimedia en technologische hulpmiddelen	Dit is voor iedereen meer toegankelijk.	Het past niet binnen de traditionele onderzoeksmodellen.

Tabel 4: Toegankelijke rapportage, voor- en nadelen (Garbutt, 2009, p369, in Leyseele, 2011, p. 75, [eigen aanvulling])

Bij deze laatste suggestie gaat Garbutt nog verder met een voorstel dat in de toekomst artikels gepubliceerd worden met titel, auteur(-s) en een weblink naar een site waar het onderzoek in verschillende vormen wordt voorgesteld en toegelicht (Garbut, 2009, p370). De digitalisering en democratisering van het internet blijft voortduren, dus misschien is dit in de toekomst een welkome aanvulling bij gedrukte tijdschriften. Garbutt (2009, p370) gaf in haar artikel ook de suggestie van een speciale editie door en voor personen met een beperking, wat, zoals aangehaald ondertussen ook [gerealiseerd](#) is.



Ook Garbutt geeft aan dat ze graag model zou willen staan en het goede voorbeeld geven, maar ervaart toch dat ze over toegankelijkheid in academisch taalgebruik moet schrijven, ze hoopt zo de mensen te bereiken die het moeten horen, zodat het hen tot denken kan aanzetten en hun manier van werken misschien zal veranderen. Dit zal ook nodig zijn naarmate meer en meer personen met een verstandelijke beperking betrokken raken in onderzoek, vanuit een emancipatorische onderzoekstrekking. (Garbutt, 2009)

Colin Gladstone, een onderzoeker uit Nieuw-Zeeland die onderzoek doet naar de levenspaden van personen met een verstandelijke beperking, samen met zijn twee collega-onderzoekers, beiden oud-leerlingen met het Syndroom van Down wijst ook op het belang van toegankelijkheid van onderzoek:

“Als de mensen met wie we samenwerken, de mensen waar we ons voor inzetten ons vragen van toegankelijk te zijn, dan hebben we geen keuze. Dan is het onze verplichting onderzoek ook voor hen toegankelijk te maken.”

(Gladstone, National Louis University, Chicago, 15 mei 2011)

Ook met deze Masterproef lopen we aan tegen verwachtingen vanuit een – academische – opleiding. Ludo en Toon gingen samen op zoek naar een toegankelijke vorm, en toch ‘binnen de lijntjes’ van de verwachtingen te kleuren. We besloten bijvoorbeeld in Masterproef I om bijvoorbeeld elke zin op een nieuwe regel te starten. Door de grote hoeveelheid tekst besloten we dit niet te doen in Masterproef II. We maakten tijdens de overlegmomenten samen schema’s en probeerden deze waar mogelijk te digitaliseren ter ondersteuning van de tekst. Ook werken we aan een audio-opname van onze tekst. Voor wie liever het originele document via voorlees-software afspeelt is, onder andere, elke afbeelding van een audiobeschrijving voorzien. Ook namen Ludo, Marc en Didier een redactierol op zich. Zij lazen deze masterproef na en screenden hem op toegankelijkheid. In bijlage is een verklarende woordenlijst toegevoegd. Containerbegrippen maken een tekst soms makkelijker te volgen, daarom dat we de verklaring in een aparte lijst onderbrengen. Ook proberen we door hyperlinks in de digitale versie van de tekst de toegankelijkheid te verhogen. Om wat we leerden uit dit onderzoek verder te delen organiseren we een studiedag, begin oktober, dit is voor ons ook het moment om in interactie te gaan met anderen. Tenslotte is het belangrijk op te merken dat dit werk te lezen is als deel van een proces dat nog steeds gaande is.



5. Samen onderzoeken = samen sterker worden

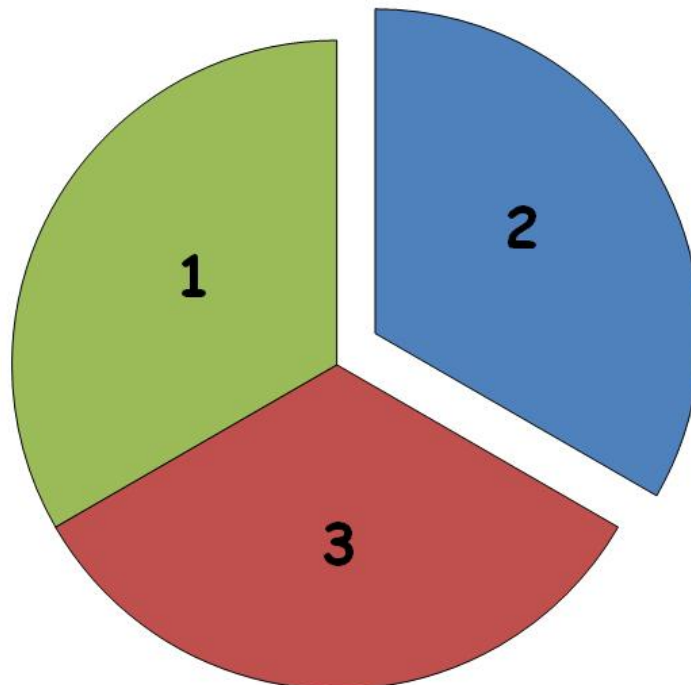
Als laatste punt haalde Kelley Johnson aan dat samen onderzoek doen, ook samen sterker worden is. In dit onderzoek vertrokken we van de vraag of personen met het label van een verstandelijke beperking als student kunnen deelnemen aan het hoger onderwijs. Gaandeweg breidde dit zich uit naar andere manieren van deelname, en wat de betekenis en het belang hiervan is voor zelf-advocaten. Dit onderzoek zou waarschijnlijk een totaal andere vorm en insteek hebben gekend wanneer Ludo en Toon niet hadden besloten om samen te werken aan dit onderzoek.

Onderzoek is ook een bron van leren. De rode draad doorheen onze onderzoekspiraal is hoe 'dieper weten' tot 'dieper leren' leidt, en 'dieper leren' bijdraagt tot 'dieper weten'. Samen is een sleutelwoord in de onderzoeksrelatie, net als wisselwerking tussen onderzoekers. Elkaar continu kunnen aanvullen en ondersteunen. Alsook elkaar blijvend bevragen en aanzetten tot reflectie. We zijn ervan overtuigd dat dit een inspiratiebron kan zijn voor andere onderzoekers om samen te werken aan de co-constructie van kennis en voor samenwerkend leren.

Al doende komen we tot het besef dat ook onderzoeken een manier is van deelnemen aan het hoger onderwijs. De universiteiten en hogescholen zijn immers onderzoekscentra. Onderzoek kan ook een bron zijn om uit te putten als lesgever.



Deel 2: Het Gewone Deel – Doen



Deel 2 is het gewone deel van dit [onderzoek](#).

In dit deel wordt beschreven wat we gedaan hebben en waarom.

We deden twee onderzoeken voor we aan ons grote onderzoek begonnen:

- ✓ Vooronderzoek I: “Kunnen wij als persoon met een verstandelijke beperking gaan studeren in het hoger onderwijs?”
- ✓ Voor onderzoek II: “Een toegankelijke weergave van het hoger onderwijs”

Wat we hieruit leerden namen we mee naar ons ons eigenlijk onderzoek rond de manieren van deelnemen aan hoger onderwijs voor personen met een label van een verstandelijke beperking en de betekenissen daarvan.

Deze werden in [schema's](#), [mind maps](#) en [rijke beelden](#) gegoten en hier uitgeschreven, ondersteund door uitspraken en citaten uit de verschillende gesprekken, discussies, interviews, ... die we voerden.



Inhoudsopgave: Het gewone deel

Deel 2: Het Gewone Deel – Doen.....	93
Vooronderzoek I: “Kunnen wij als persoon met een verstandelijke beperking gaan studeren in het hoger onderwijs?”	95
Vooronderzoek II: Een toegankelijke weergave van Hoger Onderwijs	103
Wat wil ik studeren?.....	107
Waar ben ik goed in?.....	108
Waar ben ik minder goed in?	109
Hoe kan ik mijn minpunten zelf opvangen?	110
Wie en wat helpt me bij mijn studie?	111
Heb ik nog ondersteuning nodig?	112
Welke kansen biedt mijn studie mij?	113
Waar heb ik het moeilijk mee tijdens mijn studie?	114
Wat is hoger onderwijs voor mij?	115
Deelnemen aan het hoger onderwijs als persoon met een verstandelijke beperking	116
Als lesgever.....	117
Als onderzoeker.....	131
Als Student	141
Om een beroep te leren	141
Om bij te leren, je persoonlijke kennis te verruimen	143
Om gelijkwaardig te kunnen deelnemen aan het hoger onderwijs, als deel van de samenleving	150



Vooronderzoek I: “Kunnen wij als persoon met een verstandelijke beperking gaan studeren in het hoger onderwijs?”

[Zie figuur 23 “Ik wil verder leren na mijn secundair onderwijs”, p. 101](#)

We zijn ons onderzoek gestart met een schema van de verschillende mogelijkheden na het Buitengewoon Secundair Onderwijs type 1.

We zijn ons ervan bewust dat dit een andere vraag is dan “Kunnen personen met een verstandelijke beperking gaan studeren in het hoger onderwijs?”. We baseren ons echter op de praktijk, met aan de ene zijde de toelatingsvoorwaarden van het hoger onderwijs:

“Art.9.

Als algemene toelatingsvoorwaarden voor een bachelorsopleiding gelden :

1° een diploma van het secundair onderwijs;

2° een diploma van het hoger onderwijs van het korte type met volledig leerplan;

3° een diploma van het hoger onderwijs voor sociale promotie, met uitzondering van het Getuigschrift Pedagogische Bekwaamheid, of

[3°bis een diploma of certificaat, uitgereikt in het kader van het hoger beroepsonderwijs;]

4° een studiebewijs dat krachtens een wettelijke norm, een Europese richtlijn of een internationale overeenkomst als gelijkwaardig met één van de voorgaande diploma's wordt erkend.”

(Vlaamse Regering, 2004c)

En aan de andere zijde de vaststelling dat leerlingen met het label van een verstandelijke beperking, als zij geen inclusief onderwijs volgen, vanuit het Buitengewoon Secundair Onderwijs niet aan deze toelatingsvoorwaarden kunnen voldoen.

Om opnieuw naar de [studiegids](#) te verwijzen: “beëindigde je opleidingsvorm 3 met succes, dan kan je gewoon gaan werken. Of je kan een jaar alternerende beroepsopleiding gaan volgen.”

[Zie figuur 24: “Leermogelijkheden na BuSO Type1 OV3?”, p. 102](#)

Wie een beroep wil leren kan niet terecht in het volwassenenonderwijs, omdat ook daar de toelatingsvoorwaarden van het hoger onderwijs gelden: een diploma secundair onderwijs.



Men kan wel via het Platform Begeleid Werken leren op de werkvloer. Mensen worden tewerkgesteld 'op de werkvloer' zonder hiervoor betaald te worden. Vroeger was hiervoor een erkenning van het Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap vereist, maar deze voorwaarden zijn recent versoepeld. Deze mensen worden begeleid bij het vinden van werk en eens tewerkgesteld, worden ze begeleid door een jobcoach.

Ook wie al tewerkgesteld is, bijvoorbeeld in een beschutte werkplaats kan nog bijleren. Wie voltijds tewerkgesteld is in een beschutte werkplaats heeft recht op vier dagen educatief verlof. Veel ruimte voor bijscholing biedt dit echter niet. Gezien een cursus op opleiding al gauw een hele week in beslag neemt.

Vrijwilligerswerk is een belangrijke leerschool voor personen met een verstandelijke beperking. Didier geeft bijvoorbeeld aan dat hij door het vrijwilligerswerk dat hij doet met veel mensen in contact komt en veel bijleert. Hij noemt deze ervaringen deel van wat Ludo als de 'Universiteit van het Leven' omschrijft. Een informele leerstructuur van waaruit hij ervaringen meeneemt naar zijn onderzoek en lessen die hij doet in het kader van zijn vrijwilligerswerk voor Onze Nieuwe Toekomst. Zelf-advocaten geven aan dat ook dit vrijwilligerswerk een belangrijke bron van leren is. Zowel door contacten met elkaar, als door contacten met studenten, onderzoekers, professionelen, ... die zij ontmoeten op studiedagen en voordrachten. Ook door samen les te geven of samen onderzoek te doen met mensen uit het hoger onderwijs leren zij veel. Hier maken ze echter wel de bedenking bij dat dit natuurlijk enkel is wanneer ze gevraagd worden door hun collega's uit het hoger onderwijs. Ze moeten het gaat niet enkel over willen en kunnen deelnemen, maar ook over mogen.

Een gelijkaardige vraag is er al jaren aan de Universiteit van Manchester, waar het Bachelor- (sinds september 2001) en Masterprogramma (vanaf september 2012) wordt vormgegeven door een stuurgroep bestaande uit personen met en zonder label van een verstandelijke beperking. Ook hier treden zij op als co-lesgevers en co-onderzoekers, maar nemen zij nog geen deel aan de opleiding als student (Boxall, Carson, & Docherty, 2004).

In Vlaanderen is er geen Buitengewoon Hoger Onderwijs. Toch zijn er mensen met een label van verstandelijke beperking die erg leergierig zijn na hun secundair onderwijs.

In het buitenland (Verenigde Staten en het Verenigd Koninkrijk) wordt dit vaak opgevangen door het hoger beroepsonderwijs in de Community Colleges. Echter gaat het daar eerder om sociale vaardigheidstrainingen en cursussen rond zelfredzaamheid (hoe beheer ik mijn geld, hoe neem ik zelfstandig de bus, hoe kook ik, ...) dan om voortgezet hoger onderwijs voor personen met een verstandelijke beperking. In Vlaanderen bestaat dit niet binnen het hoger onderwijs, maar zijn er mogelijkheden om dit soort cursussen te volgen binnen de verschillende opleidings- en vormingscentra. Een voorbeeld hiervan is vzw De Kei, zij geven een- of meerdaagse cursussen rond sociale vaardigheden en zelfredzaamheid. Een ander voorbeeld is Vormingcentrum Handicum. Ook zij bieden vormingen aan voor personen met



een beperking. Ook bieden zij vormingen aan voor ‘profs’, zijnde professionele ondersteuners en anderen uit het netwerk van personen met een beperking. Ook binnen Vormingscentrum Handicum kreeg men de vraag naar verdere opleidingen na het Buitengewoon Secundair Onderwijs voor volwassenen met een verstandelijke beperking. Zij startten daarom een pilootproject waarin personen met een verstandelijke beperking werden opgeleid tot co-begeleider in de kleuterklas.

Door cursusdagen te combineren met stage heeft men vorm gegeven aan wat een eerste voorbeeld van voortgezet hoger onderwijs in Vlaanderen kan zijn. Theorie en praktijk worden gecombineerd in deze opleiding en aan het einde behaalt de cursist een getuigschrift. Dit is al een stap verder dan een cursus ‘hoe neem ik zelfstandig het openbaar vervoer’ en komt daarmee tegemoet aan een openstaande vraag.

Voor wie echter geïnteresseerd is in meer theoretische vorming blijft de toegang tot het hoger onderwijs een grote drempel. Elke Vlaamse hogeschool en universiteit dient zich te houden aan de toelatingsvoorwaarden die vastgelegd zijn door de Vlaamse regering. Om in te schrijven voor een opleiding of voor een vak aan het Vlaams hoger onderwijs is een Vlaams diploma secundair onderwijs (of gelijkgestelden) vereist. Tot enkele jaren terug was het mogelijk om zonder diploma secundair onderwijs in te schrijven onder het bijzonder statuut van ‘vrij student’, dit statuut was niet wettelijk bepaald en bijgevolg konden de instellingen hier zelf invulling aan geven. Vrije studenten konden zich inschrijven om vakken te volgen zonder te voldoen aan de toelatingsvoorwaarden, maar kregen ook geen credit na het volbrengen van een opleidingsonderdeel. Het slagen voor deze vakken kon echter als bewijs van ‘eerder verworven kwalificatie’ gebruikt worden in een bekwaamheidsonderzoek. Dit toelatingsonderzoek verschilt echter per universitaire associatie. Heden is het bijzonder statuut vrij student niet meer beschikbaar en opgenomen in het creditcontract (Lessius Hogeschool, 2011). Hiervoor is echter wel een diploma secundair onderwijs vereist.

Aan de Open Universiteit kan je je inschrijven zonder diploma secundair onderwijs. Je moet enkel 18 jaar zijn. De Open Universiteit is een Nederlandse instelling, met studiecetra aan de Vlaamse universiteiten. De opleiding is opgedeeld in modules die aangeboden worden via afstandsonderwijs. Studiebegeleiding en [redelijke aanpassingen](#) zijn mogelijk. Wel is het zo dat deze diensten van de Open Universiteit meestal enkel beschikbaar zijn voor Nederlanders. Dit omdat deze dienstverlening gebeurt via samenwerkingsverbanden met door de Nederlandse overheid gesubsidieerde partners. Ook is op te merken dat hoewel de inschrijving vrij is, de inschrijvingskosten zeer hoog zijn (zeker in vergelijking met de gangbare tarieven aan de Vlaamse universiteiten). Een volledige bacheloropleiding van 180 studiepunten kost minimaal tussen de €9660 en de €11550 (Open Universiteit.nl, 2012).



“... en dan blijkt het er in de praktijk toch anders aan toe te gaan dan wat ze ons vertellen:

Naast wat de onderwijsinstellingen ons vertellen over toelatingsvoorwaarden, is er nog een parallel parcours dat je kan volgen om in te schrijven.

Dit jaar startte er aan een van de Vlaamse universiteiten een studente na het inclusief secundair onderwijs. Deze studente heeft zich kunnen inschrijven via een creditcontract, ook zonder dat zij in het bezit is van een secundair diploma. Ik geef toe dat ik verwonderd was en toch even zoiets had van: “Jamaar, wat ze ons gezegd hebben is...” De reactie was (terecht!): “jamaar, ondanks wat ze jullie verteld hebben, is dit toch de praktijk. Gewoon gaan inschrijven. Gewoon doen.”

Hoewel ze zich bij de inschrijving hadden gewapend met een bewijs van verworven competenties, een dik boek vol, afgeleverd door de secundaire school. Dit was opgemaakt als een diploma (deed me de wenkbrauwen fronsen), om toch de waarde en het gewicht van het certificaat te kunnen tonen. Bij inschrijving werd hier echter niet om gevraagd – dat hebben we nog gehoord, ze gaan dit zelf na – en alles ging vlot.

De toelating tot de vakken liep via de verantwoordelijke lesgevers. Door hiermee persoonlijk in gesprek te gaan, zetten de verantwoordelijke professoren zich achter het traject en werd de studente toegelaten. Haar inschrijving was officieel.

Natuurlijk ging dit niet allemaal op 1, 2, 3. Er kwam veel rondbellen, rondlopen en erachter zitten aan te pas. Het is belangrijk van uit te gaan en te vertrekken vanuit competenties, niet vanuit beperkingen. Ook goed en persoonlijk contact met de verantwoordelijke lesgevers was nodig. Zowel voor als na de inschrijving, en tijdens het academiejaar. In het eerste semester van dit academiejaar slaagde ze in haar eerste examen en verwierf haar eerste credit. Op het moment van schrijven zit ze in de blokperiode voor de examens van het tweede semester.”

(Onderzoekslogboek Toon, 11 juni 2012)

Decreet betreffende de flexibilisering van het hoger onderwijs in Vlaanderen en houdende dringende hogeronderwijsmaatregelen van 30 april 2004 en aanvullingen, vinden we na de algemene toelatingsvoorwaarden:

“Art. 10.

§ 1. Het instellingsbestuur bepaalt [in de onderwijsregeling] de afwijkende toelatingsvoorwaarden op grond waarvan personen die niet aan de in artikel 9 bedoelde voorwaarden voldoen, ingeschreven kunnen worden voor een bachelorsopleiding.



De afwijkende toelatingsvoorwaarden kunnen enkel rekening houden met volgende elementen :

1° humanitaire redenen;

2° medische, psychische of sociale redenen;

3° het algemeen niveau van de kandidaat, getoetst op de door het instellingsbestuur bepaalde wijze. Het instellingsbestuur kan deze toetsing opdragen aan een in artikel 38 bedoelde validerende instantie. Het instellingsbestuur kan op grond van de toetsing de inschrijving afhankelijk maken van het met succes voltooien van een voorbereidingsprogramma.”

(Vlaamse Regering, 2004c)

In quasi al onze contacten met de verschillende onderwijsinstellingen ging het vooral over de gestandaardiseerde procedures om het ‘algemeen niveau’ te bepalen. Ook op deze bekwaamheidsonderzoeken kan men beroep doen op [redelijke aanpassingen](#). Indien het bekwaamheidsonderzoek bijvoorbeeld zou bestaan uit een test begrijpend lezen kunnen hierop aanpassingen gebeuren of kan er een alternatief gezocht worden om de bekwaamheid te bewijzen. Enkele contactpersonen verwezen wel naar de humanitaire redenen en de medische, psychische of sociale redenen. Deze kunnen aangewend worden om de toelatingsprocedures aan te passen. Dit is wat we in het bovenstaande praktijkvoorbeeld als het parallel parcours beschrijven. Als men een credit- of diplomacontract wil volgen, kan men in onderhandeling met de verantwoordelijke lesgevers, toch toegelaten worden. Een gunstige, maar veeleisende procedure. Een procedure die sterk af lijkt te hangen van bereidwilligheid en goede wil, en veel weg heeft van toelating via de achterdeur. We citeerden eerder al de Canadese zelf-advocate Judith Snow (1997): “Welwillendheid is geen vervangmiddel voor vrijheid”. En ook Ludo en Marc geven duidelijk zowel letterlijk als figuurlijk, net als alle andere studenten, door de voordeur naar binnen te willen kunnen.

We willen tot slot nog even enkele internationale voorbeelden aanhalen van mogelijkheden voor personen met een verstandelijke beperking om als student deel te nemen aan het hoger onderwijs.

In Ierland is er [Trinity College Dublin aan het National Institute for Intellectual Disability](#)³⁹. Hier kunnen personen met een verstandelijke beperking een tweejarig programma volgen dat tot het Certificate in Contemporary Living (CCL) leidt. Krachtlijnen van deze opleiding zijn een combinatie van vaardigheidstraining en theoretische scholing. Met als doelen: [inclusie](#) in hoger onderwijs, leren door interactie met anderen en individuele inzetbaarheid in het

³⁹ Zie ook: <http://www.tcd.ie/niid/>



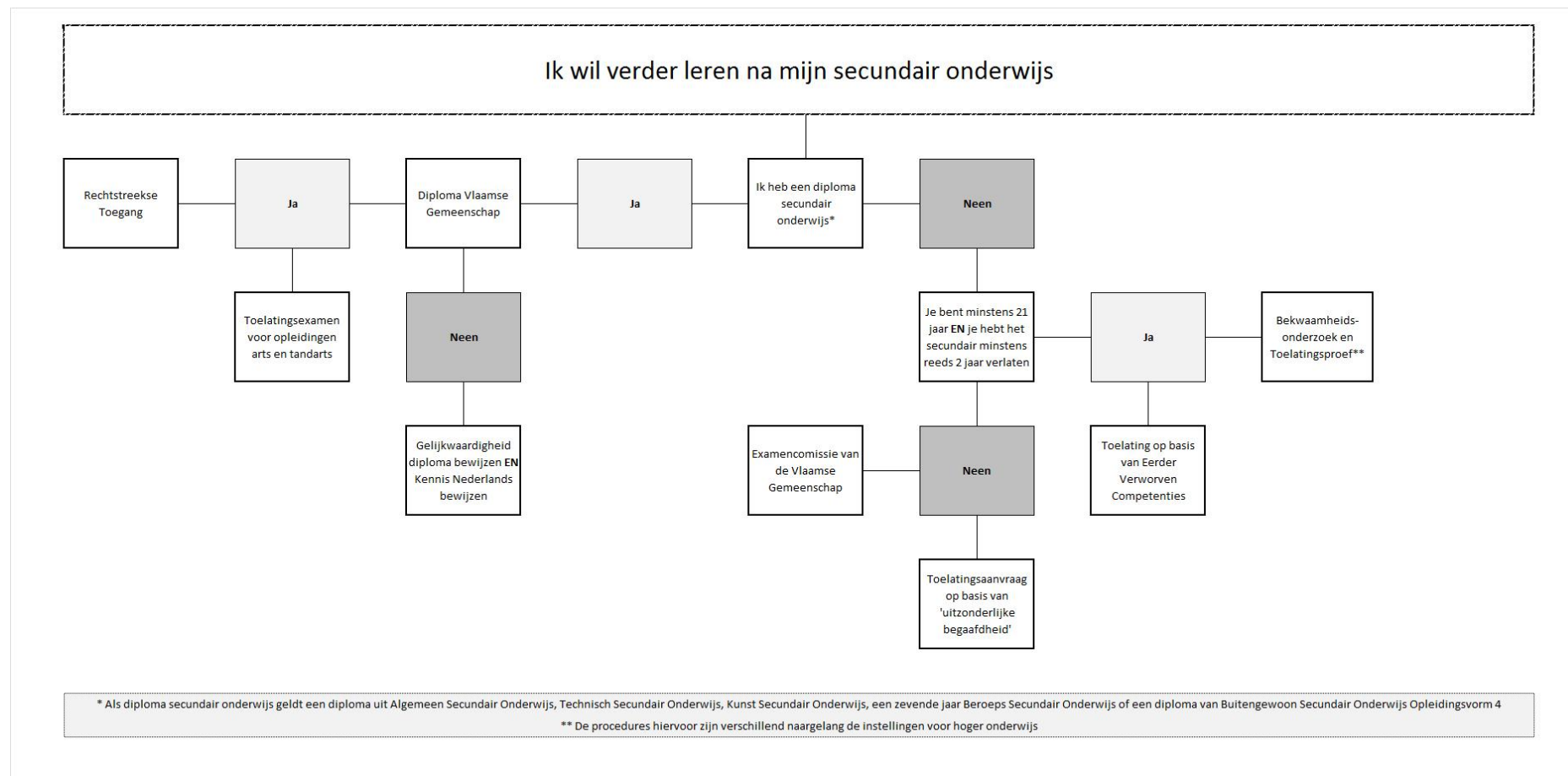
werkveld verhogen. Aan dezelfde faculteit wordt ook een Master in Disability Studies ingericht, waar de studenten met een verstandelijke beperking kunnen optreden als ervaringsdeskundigen en co-lesgevers. Ook is er ruimte voor samenwerkend onderzoek tussen personen met een verstandelijke beperking en academisch personeel. Het CCL-programma krijgt geen erkenning van het National Framework for Qualifications en levert geen academische kwalificatie af, er dus geen mogelijkheid voor studenten met een verstandelijke beperking om vakken te volgen uit de Master.

Een gelijkaardig project loopt momenteel in Zweden aan de Höskolan i Gävle.

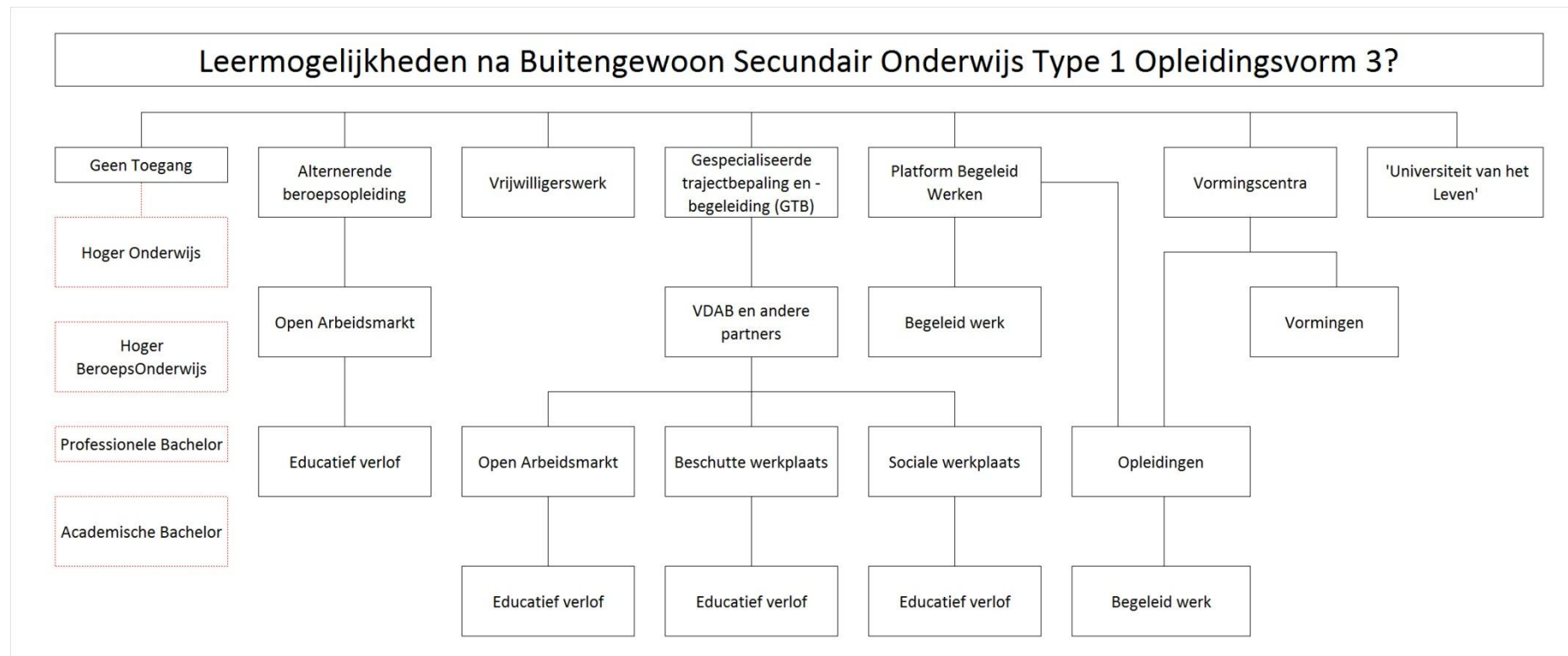
Eerder verwezen we al naar het [OnCampus](#)-project aan Syracuse University in de Verenigde Staten. Aan de Universiteit van Massachusetts is er het [Think College!](#)-project. Think College! onderzoekt manieren waarop personen met een verstandelijke beperking kunnen deelnemen en ondersteund worden in het hoger onderwijs. Ze geven trainingen en advies en zetten zich in om de informatie die ze hebben te verspreiden. Ze hebben op hun site ook een overzicht van het hoger onderwijsaanbod in de VSA met een overzicht van 199⁴⁰ beschikbare programma's voor personen met een verstandelijke beperking.

Aan de universiteit van Málaga studeerde enkele jaren geleden Pablo Pineda af. Pineda werd beroemd door zijn acteerdebuut in de film *Yo, también* uit 2009. Pineda vertolkt zichzelf in deze film en zijn leven nadat hij afstudeerde aan de universiteit als eerste persoon met het Syndroom van Down. Pineda heeft een bachelordiploma in de psychopedagogie [psicopedagogía] en volgde een lerarenopleiding. Hij geeft momenteel lezingen in de Spaanssprekende landen rond gelijke kansen en het recht op onderwijs voor personen met een beperking (Solidaridad Digital, 2002; Solidaridad.net, 2010; Compromiso RSE, 2011).

⁴⁰ Op 17 juni 2012: <http://www.thinkcollege.net/>



Figuur 18: Ik wil verder leren na mijn secundair onderwijs



Figuur 194: Leermogelijkheden na Buitengewoon Secundair Onderwijs Type1 Opleidingsvorm 3?



Vooronderzoek II: Een toegankelijke weergave van Hoger Onderwijs

Negen studenten uit de 1^{ste} Master Orthopedagogiek maakten voor ons een toegankelijke weergave van het Hoger Onderwijs. De studenten haalden data uit 38 semigestructureerde interviews met verschillende studenten uit het Vlaamse hoger onderwijs. Zij zochten zelf deze studenten, met als enige twee voorwaarden dat (1) de deelnemers in het Vlaams hoger onderwijs zitten en (2) de studenten geen jaargenoten uit de orthopedagogiek aan de Universiteit Gent zijn.

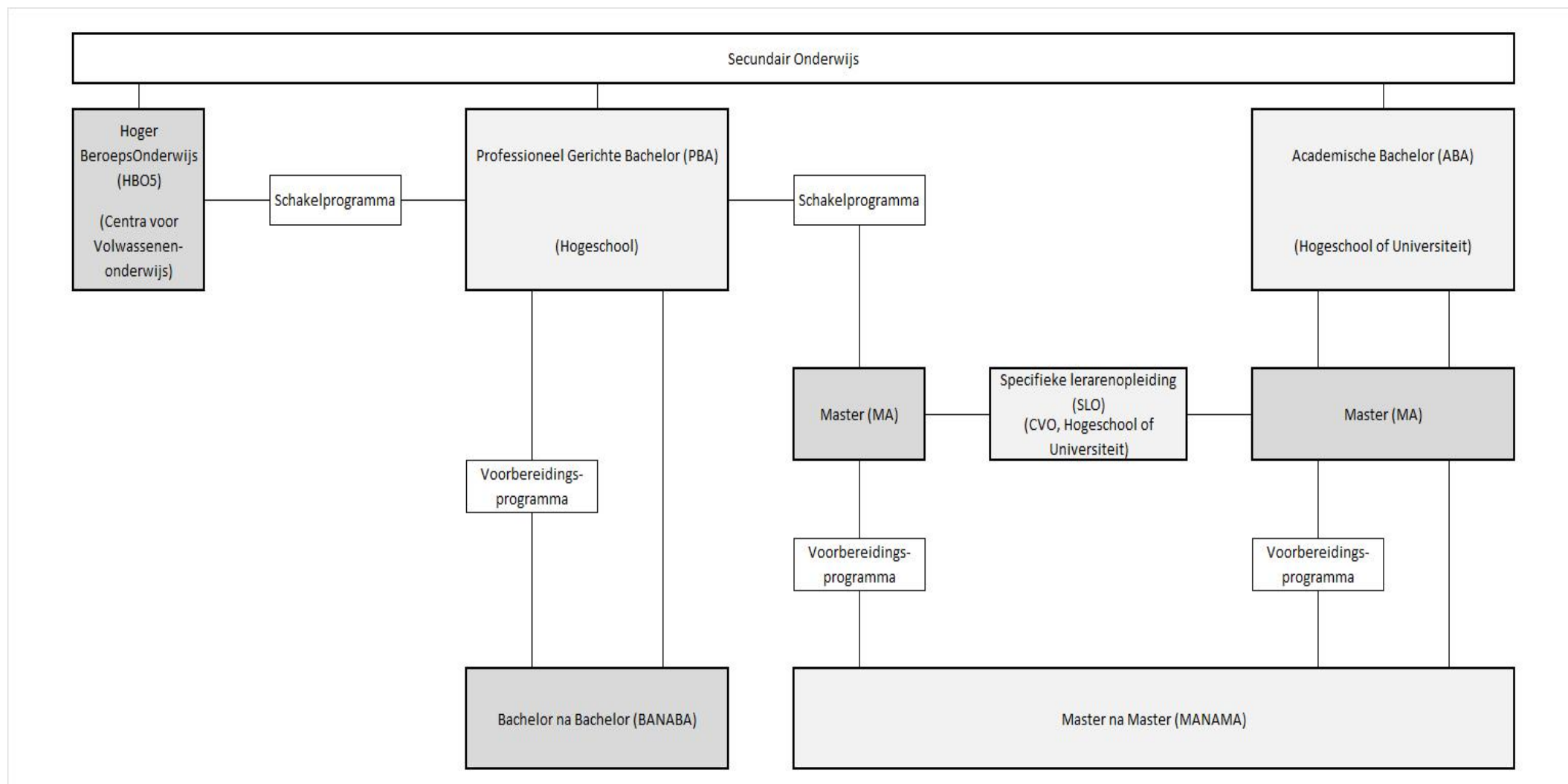
Naast deze ontwerpopdracht werd de orthopedagogiek-studenten ook gevraagd een portfolio samen te stellen met reflecties rond hun eigen ervaringen in het hoger onderwijs, de data uit de interviews, en thema's zoals toegankelijkheid en verstandelijke beperking.

Alle deelnemende studenten werden geïnformeerd over het ruimer kader van de opdracht en tekenden een informed consentformulier waarin ze uitdrukkelijk toestemming gaven dat de inhoud van de interviews en de portfolio's gebruikt zou mogen worden in het kader van deze masterproef.

Ludo en Toon bekeken de portfolio's en de toegankelijke weergaven (twee filmpjes, een poster en een tool om een gesprek te leiden) en beoordeelden deze in het kader van het vak Disability Studies. Dit materiaal vormde het uitgangspunt om mee aan de slag te gaan in ons onderzoek en een aanknopingspunt voor verschillende gesprekken die we later hadden. Ook was het een hulpmiddel om een overzicht te krijgen in de structuur en de taal van het hoger onderwijs.

“Wat dat mij ook opvalt, ge hebt al heel veel taal doorworsteld, ge hebt al heel veel moeten weten vooraleer dat ge weet van 'bachelor', 'master', 'credits', 'studeren', ... Der gaat zo een gans eigen taal samen met hoger onderwijs dat ge moet leren kennen vooraleer ge nog maar peizen aan te kiezen he?”

(Gesprek met onderzoeker en lesgever, 24 maart 2012)



Figuur 25: Structuur Vlaams Hoger Onderwijs



Wat namen we mee uit de toegankelijke weergaves:

- Het is moeilijk in te schatten wat al dan niet toegankelijk is, zonder te overleggen met de personen in kwestie. Tempo en taalgebruik lijken moeilijk in te schatten. In plaats van bepaalde concepten toe te lichten, wordt er soms nogal kinderlijk en bemoederend mee omgesprongen.
- “Binnen het hoger onderwijs zijn er verschillende richtingen, deze geven verschillende diploma’s: Graduaat, Bachelors en Masters.
- Volwassenenopleidingen en hoger beroepsonderwijs vallen wettelijk niet onder hoger onderwijs. Deze opleidingen bevinden zich tussen het secundair onderwijs en het hoger onderwijs. Wel gelden hier dezelfde toelatingsvoorwaarden. (Vlaamse regering, decreet van 30 april 2009)
- Volwassenenopleidingen zijn er voor mensen die al werken en nog willen bijleren of een ander beroep leren. Vaak is dit in avondschoon en te combineren met werk overdag.
- Bachelor- en Masteropleidingen kan je aan de hogescholen en de universiteiten volgen.
- Bachelors duren drie jaar, met soms nog een extra jaar en daar zijn verschillende mogelijkheden van verpleger, over fotograaf, tot industrieel ingenieur. Je volgt dan een professionele bachelor.
- Bachelors kan je volgen aan de hogeschool, maar ook aan de universiteit. Je kunt met je bachelorsdiploma werk gaan zoeken.
- Masters duren meestal 1 of 2 jaar (maar soms ook 4 jaar, bijvoorbeeld voor dokters), en daarvoor moet je eerst een bachelorsdiploma hebben. Je kunt eerst je bachelor aan de hogeschool doen en dan een schakelprogramma naar de universiteit volgen. Of je kan meteen aan de universiteit beginnen, zoals Toon. Je volgt dan een academische bachelor. Dan krijg je in de bachelor meer theorie en minder praktijk dan aan de hogeschool. Je moet ook de master volgen na de bachelor, want met een academische bachelor vind je veel moeilijker werk.
- Veel studenten in het hoger onderwijs komen daar rechtstreeks vanuit het secundair onderwijs. Maar je kunt ook later beginnen. Je kunt een volledige opleiding volgen, dan krijg je een diploma. Je kunt ook enkele vakken kiezen, dan krijg je credits.
- Je moet niet alleen kiezen tussen hogeschool en universiteit, je moet ook weten welke richting je wilt volgen. Dat zijn er veel. Waar je welke vakken kan volgen kan je best vragen bij de scholen zelf, op opendeurdagen of op de Studie-Informatie-Dagen waar ze veel informatie hebben.
- Het is belangrijk van jezelf goed te kennen. Wat zijn mijn sterktes? Wat zijn mijn zwaktes? Wat doe ik graag? Wat wil ik graag doen als ik een diploma heb?
- Belangrijke vragen om jezelf vooraf te stellen zijn:
 - o Wat wil ik studeren?
 - o Waar ben ik goed in?
 - o Waar ben ik minder goed in?



- Hoe kan ik mijn minpunten zelf opvangen?
- Wie en wat helpt me bij mijn studie?
- Heb ik nog ondersteuning nodig?
- Welke kansen biedt mijn studie mij?
- Waar heb ik het tijdens mijn studie moeilijk mee?
- Wat is hoger onderwijs voor mij?"

(uit samenvattend verslag 30 januari 2011)

Wat vinden studenten belangrijk en moeilijk?

De bovenstaande vragen vinden we terug als grote thema's doorheen de verschillende interviews. We beginnen met antwoorden op deze vragen te zoeken vanuit de interviews. Hier geven we een overzicht van kernwoorden die we bij deze vragen plaatsten. Deze gaven meteen aanleiding tot wat dit ook zou betekenen voor personen met een verstandelijke beperking, deze worden dan ook verder uitgewerkt:



Wat wil ik studeren?



Figuur 26: Wat wil ik studeren?

Onder deze vraag werden de kernwoorden geplaatst die de studenten aangaven als belangrijk om een 'goede' studiekeuze te maken. Vooral dan het kennen van de eigen talenten, interesses en dromen.

Hoewel vele studenten aangaven dat het belangrijk is om hier vooraf zicht op te hebben, gaven ze ook aan dat dit nog continu verandert. Ook waren er twee studenten die al van jongs af wisten wat ze wilden studeren en wat ze in de toekomst wilden doen.

Ook werd aangehaald dat het afwegen van mogelijkheden een sterke rol speelt bij de studiekeuze, zowel op persoonlijk, sociaal, economisch en andere vlakken.



Waar ben ik goed in?



Figuur 27: Waar ben ik goed in?

De studenten identificeerden een aantal persoonlijke kwaliteiten die zij nodig vonden om succesvol deel te nemen aan het hoger onderwijs. Leergierigheid, doorzettingsvermogen, hard werken en zelfstandigheid kwamen bij alle studenten naar voren als belangrijke kwaliteiten.

De nadruk die gelegd werd op het vlak van mondigheid en sociale ingesteldheid verschilde sterk naargelang de studierichting.

Zo werd de sociale omgang door bepaalde studenten als zeer belangrijk ervaren. Zowel om te kunnen slagen door de ondersteuning van anderen, als de sociale omgang met (nieuwe) vrienden.

Andere studenten zagen het dan weer als een voordeel dat het sociale niet op de voorgrond treedt door de soms grote universiteitsgroep.

Mondigheid werd op verschillende manieren gekaderd. Enerzijds spraken enkele studenten van het belang om voor jezelf en je eigen mening durven uiten, waar anderen juist aangaven dat lesgevers dit niet op prijs stellen en enkel bij de inhoud van de cursus willen blijven. Anderzijds werd mondigheid ook gekaderd als jezelf als student de academische taal en verwachtingen eigen kunnen maken.



Waar ben ik minder goed in?



Figuur 28: Waar ben ik minder goed in?

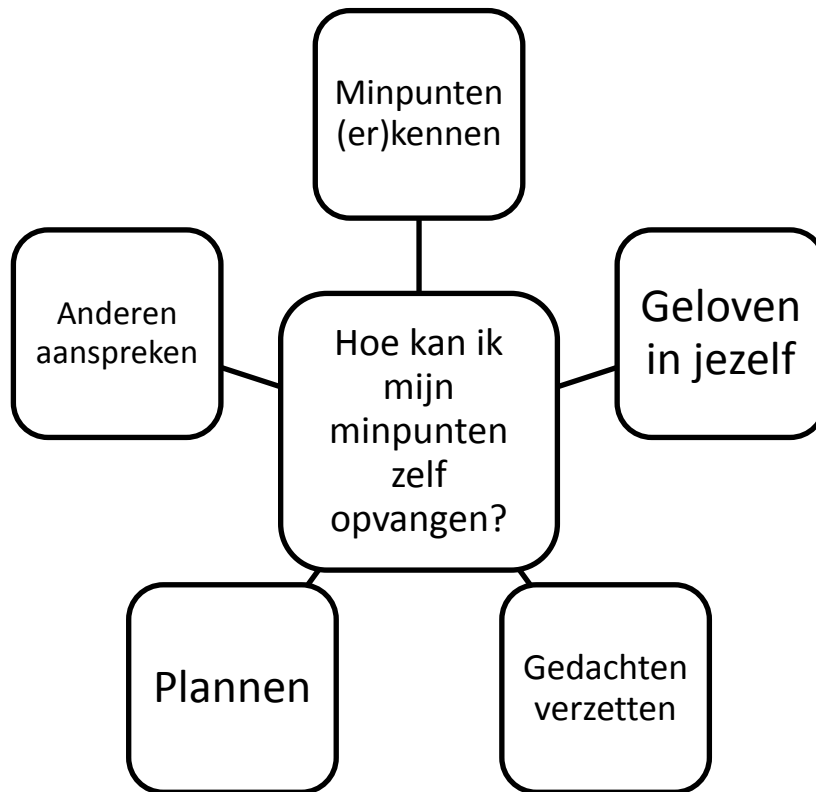
Als studenten naar persoonlijke struikelblokken kijken, valt het op dat het vooral het zelfstandig werken iets is waarmee ze het moeilijk lijken te hebben. De meerderheid van de studenten geeft ook aan dat dit het grootste verschil is met het secundair onderwijs waar “je nog sterk bij de hand wordt genomen”.

Sommige studenten zeggen dan ook dat een overgangsjaar tussen het secundair onderwijs en het hoger onderwijs een hen hierbij zou kunnen helpen. Anderen geven echter aan dat dit net “het avontuur” is en dat ze “eindelijk zelfstandig kunnen en mogen zijn”.

Ook worden een aantal van deze ‘minpunten’ soms aangehaald als omzetbaar naar sterktes. Zo is bijvoorbeeld stress een grote motiverende factor bij personen met uitstelgedrag en problemen met het plannen van werk. De studenten die aangeven vaak uit te stellen, zeggen ook dat stress hen beter doet presteren. Of faalangst welke wordt omgezet naar perfectionisme.



Hoe kan ik mijn minpunten zelf opvangen?



Figuur 29: Hoe kan ik mijn minpunten zelf opvangen?

Er wordt gepolst naar trucjes om de eigen minpunten zelf op te vangen.

Hierin geven alle studenten aan dat zelfkennis en zelfreflectie zeer belangrijk is. Je kan pas iets aan je zwaktes doen, als je zelf weet wat deze zijn. Om faalangst en onzekerheden tegen te gaan is het belangrijk van te geloven in jezelf en een energieboost te halen uit de dingen die goed of vanzelf gaan, om zo om te kunnen starten met de dingen die minder goed gaan.

Ook al lijkt planning vaak een struikelblok, om stress te vermijden is dit iets wat je leert volgens een aantal studenten. Ook helpt het soms van je gedachten even te verzetten. Een student haalt aan erg perfectionistisch te zijn en daardoor faalangst te hebben.

Door de gedachten af en toe te verzetten lukt het van hiermee om te gaan.

Quasi alle studenten benadrukken dat het bij momenten persoonlijk te veel is en dat het belangrijk is om terug te vallen op anderen voor ondersteuning.

Dit kan zowel formeel als informeel zijn.



Wie en wat helpt me bij mijn studie?



Figuur 30: Wie en wat helpt me bij mijn studie?

De eigen motivatie en interesses worden sterk benadrukt als het om positieve drijfveren bij het studeren gaat. Ook wordt door alle studenten de steun van vrienden en/of familie benadrukt. Dit kent verschillende vormen. Ondersteuning kan gaan over:

“je verhaal kwijtkunnen”,

“raad vragen”,

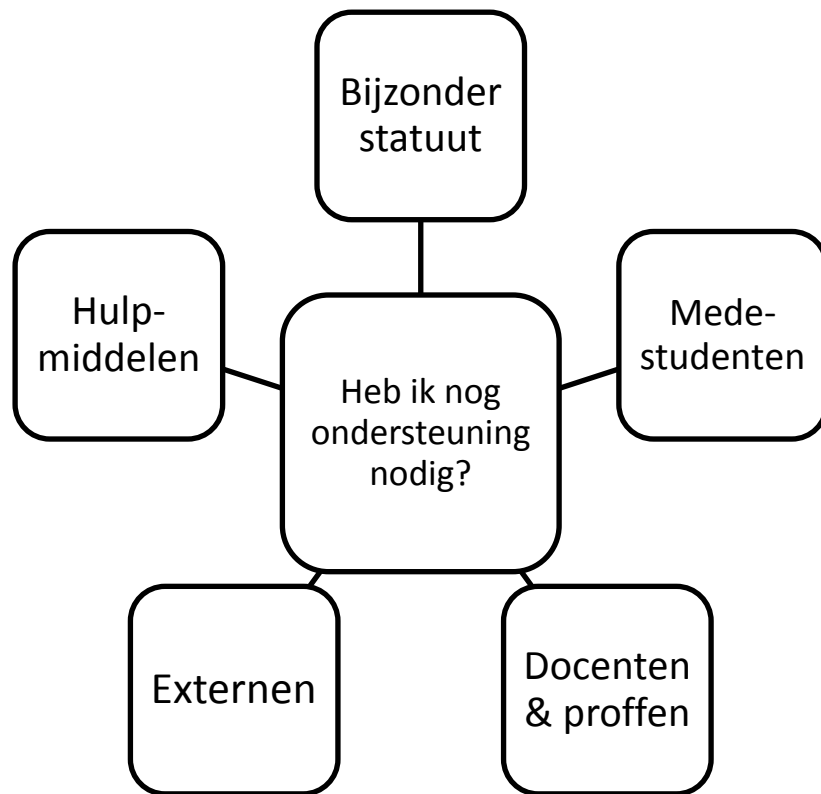
“een opkikker krijgen”,

maar ook over “financiële steun”.

Ook personen waar studenten naar opkijken en rolmodel zijn kunnen ondersteuning bieden. Studenten benadrukken ook allerlei verschillende hulpmiddelen die ze gebruiken en soms essentieel zijn om succesvol deel te nemen aan lessen, practica, colleges. Dit gaat van een laptop, tot specifieke software (bijvoorbeeld voorleessoftware), tot iets vanzelfsprekends als een bril om de powerpoints in het auditorium te kunnen lezen. Hieraan gekoppeld spreken studenten van de leeromgeving en de faciliteiten die hun scholen bieden. In de verschillende interviews komen verschillende manieren van leren naar boven en de (mis-)match tijdens de lessen. Veel studenten geven ook aan hier sterk rekening mee te houden bij de studiekeuze. Informatiedagen, hoewel vaak heel rooskleurig voorgesteld, zijn hier de belangrijkste bron van informatie.



Heb ik nog ondersteuning nodig?



Figuur 31: Heb ik nog ondersteuning nodig?

Als er nood is aan extra ondersteuning komen de voor- en de nadelen van het bijzonder statuut naar boven. Studenten die aangeven hiervan gebruik te maken zijn vooral positief en ondanks het soms vele werk om alles rond en geregeld te krijgen zien ze hierin een sterke meerwaarde. De onderhandeling en het soms overtuigen van de lesgevers vinden ze het moeilijkste. Dit is ook de reden die drie studenten aanhaalden om het bijzonder statuut niet meer aan te vragen.

“Die 15 minuten extra op’t examen - als je ze al krijgt - wegen niet op tegen de rompslomp en het weeral te moeten uitleggen.”

Veel studenten wijzen op de tijdsdruk die er ook op de lesgevers ligt en het verschil in hoeveel tijd ze voor studenten (kunnen) maken. Dit is hetzelfde bij medestudenten, deze zijn een belangrijke bron van ondersteuning, maar sommigen geven aan anderen niet te willen lastigvallen: “Ze hebben zelf al veel werk, alle, als ik naar mezelf kijk, ik zou zelf niet weten waar ik nog tijd zou moeten vrijmaken met al mijn eigen deadlines, en ja, da’s voor de anderen niet anders he?” Ook wordt aangegeven dat niet zomaar iedereen zal helpen. Vaak wordt aangehaald dat het wel of niet mogelijk is door de groepsgrootte. Enkele studenten verwezen ook naar externen die hen helpen, of waarvan ze weten dat anderen ondersteuning krijgen. Dit gaat dan over logopedisten, ergotherapeuten en PAB-assistenten.



Welke kansen biedt mijn studie mij?



Nagenoeg alle studenten geven aan dat de voornaamste kans die hun studie hen biedt een diploma en uitzicht op werk is. Enkele studenten in knelpuntberoepen geven zelfs aan dat hun opleiding absolute werkzekerheid biedt en dat ze:

“nog voor we afgestudeerd zijn staan ze er al om ons een job aan te bieden”.

Enkele studenten geven aan dat hun studie weinig tot geen werkzekerheid biedt en twijfelen aan hun studiekeuze.

Een aantal studenten geven aan dat het hen vooral om persoonlijke ontwikkeling te doen is, zij leggen de nadruk op nieuwe vaardigheden en kennisverruiming en hopen door hun opleiding gaandeweg nieuwe talenten te ontdekken die later van pas zullen komen.

Figuur 32: Welke kansen biedt mijn studie mij?



Waar heb ik het moeilijk mee tijdens mijn studie?



Figuur 33: Waar heb ik het moeilijk mee tijdens mijn studie?

De grootste moeilijkheden waarmee de geïnterviewde studenten gedurende hun opleiding mee kampen zijn zelfstandig moeten zijn, de examens, het verwerken van de leerstof en tijdsdruk. Het zelfstandig verwerken van de leerstof werd eerder al aangehaald. Het gaat dan over het volgen van lessen, het verwerken van lesnota's, de vaak grote hoeveelheden leerstof en hoe deze af te stemmen met de lessen:

“Ik weet echt niet wanneer me er nog aan te zetten... (zucht) Ik heb dan van half 9 tot de zessen les. Kom op m'n kot, moet nog eten en dan nog taken maken en dan voor je het weet is het blok en moet ik m'n cursussen nog beginnen onderlijnen. Dan heb ik die dus nog niet kunnen lezen hé.”

Ook de vorm van de lessen en de leerstof draagt bij tot het soms zware pakket:

“Ja, dan vraagt de ene prof of we (zegt Latijnse naam) al gezien hebben. Weet niemand waarover hij het heeft. Dan legt hij dat uit en dan zeggen we van ahja, 'tuurlijk, da's (gebruikt Nederlandstalige term). Had hij dat nu eerder zo gezegd...”

In meer praktische opleidingen zijn het niet zozeer de lessen die voor druk zorgen maar vaak deadlines voor (verschillende) projecten die zorgen dat je als student je semester goed dient te plannen.



Wat is hoger onderwijs voor mij?



Toen we dit alles samenlegden en bekeken wat studenten aangaven dat hoger onderwijs voor hen betekende en waarom ze studeerden, dan gaven ze aan dat hoger onderwijs voor hen volgende zaken omvat:

- levenslang leren;
- een job leren, een diploma behalen en werkzekerheid hebben;
- veel stress gedurende de opleiding;
- persoonlijke ontwikkeling;
- hoewel de verhoogde zelfstandigheid tegenover het secundair onderwijs ook vaak als pijnpunt werd gezien, werd ook sterk aangegeven door vele studenten dat het ook zelf je tijd plannen betekent en er veel ruimte is om plezier te maken;
- en (aan het einde) voldoening hebben iets bereikt te hebben en daarvoor ook erkenning krijgen.

Figuur 34: Wat is hoger onderwijs voor mij?



Deelnemen aan het hoger onderwijs als persoon met een verstandelijke beperking

Zoals beschreven: in ons onderzoeksproces gingen we aan de slag met al dit materiaal en brachten we de verschillende elementen in kaart. Op deze manier konden we uitpluizen hoe het hoger onderwijs in elkaar zit. En welke rollen dat personen met een verstandelijke beperking daarin kunnen, willen en mogen opnemen. Hierdoor werd zichtbaar dat zelf-advocaten via drie verschillende wegen deelnemen aan hoger onderwijs:

- Als Lesgever

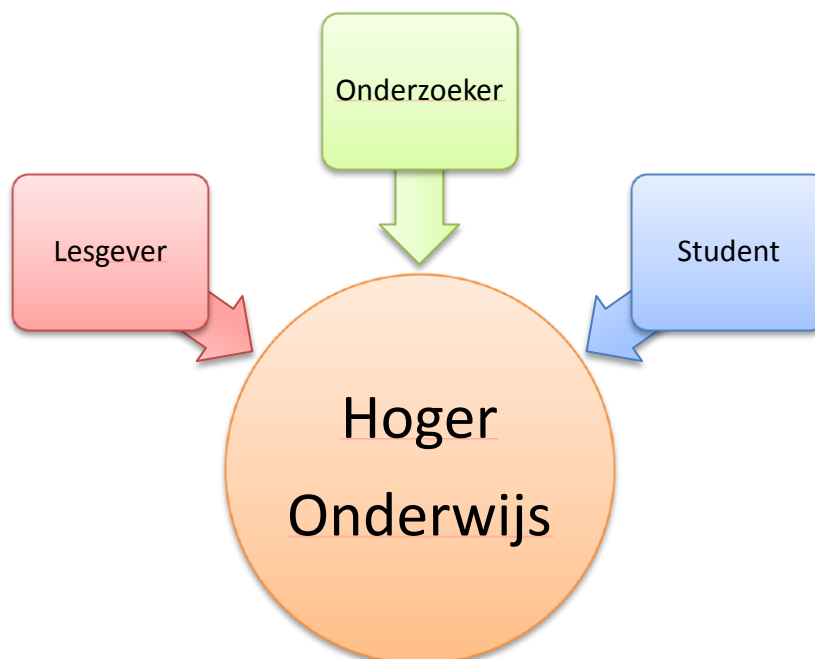
“Mijn droom is om leraar te worden. Dan kunnen [mensen] met beperking lesgeven aan leraren, hoe met ons om te gaan. Dan krijgen we een stem in onderwijs. En dan kan ik ook anderen helpen met studeren.” (Didier, [toegevoegd])

- Als Onderzoeker

“Het is belangrijk dat wij onderzoek kunnen doen, niet alleen onderzoekers! En dat we niet op de universiteit moeten wachten op een onderzoek waar we aan kunnen meedoen, maar dat we ons eigen onderzoek kunnen starten. Dan zou ik mijn job in de beschutte werkplaats opgeven en hier [op de vakgroep] komen werken.” (Marc)

- Als Student

“Ik wil gewoon een vak volgen, een makkelijk vak of een moeilijk vak, dat maakt niet uit. Wat belangrijk is, is dat het een interessant vak is. En dat het toegankelijk is! Of dat ik het toegankelijk kan maken voor mijzelf en voor anderen.” (Ludo)



Figuur 20: Drie manieren van deelnemen aan hoger onderwijs



In een eerste ontmoeting tussen Ludo en Toon wil Ludo beginnen met zijn vraag te kaderen:

“Wij weten hoe het is om voor de klas te staan. Om zelf les te geven. Zelf les te geven. Maar wij willen nu eens weten hoe het is om aan de andere kant te zitten. Om in de klas te zitten. Als student. Tussen die studenten. Kunnen wij dat?”

(Ludo, maart, 2011)

Als lesgever

Mijn medeonderzoekers hebben al heel wat ervaring rond **lesgeven**. Ze gaven in het verleden al voordrachten tot ver buiten Vlaanderen (IJsland, Ierland, Verenigde Staten, Verenigd Koninkrijk, Nederland, ...). Ook aan de universiteit en hogeschool worden ze uitgenodigd als gastspreker, om workshops te geven, te ‘co-teachen’⁴¹ (samen les te geven) en opdrachten te geven – zoals Ludo en Toon deden voor het vak Disability Studies, om masterproeven te begeleiden of om jurylid te zijn bij het beoordelen van opdrachten – zoals Didier deed voor het vak Disability Studies.

Een voorbeeld:



Figuur 36: Stappenplan voor deelname aan hoger onderwijs als lesgever

⁴¹ Samenwerkend lesgeven, zie ook Van Hove, G. & Peleman, D. (2011). An attempt to break the walls of the fortress called University: On the why's and how's of co-teaching of a Self-Advocate and a University Professor.



“Didier beschrijft hoe hij tewerk gaat als hij les gaat geven volgens een stappenplan. Dit stappenplan kan als handleiding dienen voor anderen die les willen geven zegt hij, maar het is ook belangrijk om zelf op zoek te gaan naar hoe je zelf het beste werkt.

Stap 1 is weten waarover je wil spreken. Dit kan een thema zijn waarover je al veel weet of een thema waarnaar je onderzoek aan het doen bent, of gedaan hebt.

Stap 2 is de voorbereiding. Dit doe je alleen en samen. Alleen denk je eens goed na wat je juist allemaal wil vertellen aan de studenten over je thema. Dat is je verantwoordelijkheid opnemen voor een goed verhaal.

Stap 3 is de coaching, daar kan je, als het nodig is, ondersteuning van vragen. Didier vertelt over hoe hij graag een Powerpoint heeft, maar dat hij bij het maken ondersteuning nodig heeft. Dan gaat hij weer alleen aan de slag en oefent de presentatie in.

Stap 4 is de moeilijkste stap. Stap vier is het écht doen. Je gaat lesgeven en je kan op dat moment aan je publiek je talent als lesgever laten zien. Het is belangrijk dat je dat durft. Om die stap te durven zetten moet je genoeg zelfvertrouwen hebben.

Je moet stap vier ook mogen en kunnen zetten. Je kan wel voorbereiden, maar dan moet je ook ergens gevraagd worden. Didier zegt dat mensen met een beperking uit hun schelp moeten komen en laten zien wat ze kunnen. Dan gaan meer hogescholen en universiteiten hen vragen als lesgevers.

Tot slot benadrukt Didier nog eens hoe belangrijk wisselwerking tussen lesgever en publiek is. Je moet je Powerpoint niet gewoon aflezen. Je moet creatief durven zijn en af en toe ook eens een mopke durven vertellen om het aangenaam te houden. Als je goed weet wat je wil vertellen is een Powerpoint een hulpmiddel waar je op kan terugvallen indien nodig, net als een coach die meegaat. Ook belangrijk is vragen durven stellen aan je publiek, en geen schrik hebben om vragen te krijgen van het publiek. Al is het maar om zeker te zijn dat de studenten niet liggen te slapen!

Uit zo’n lesmoment leer je ook. Je doet ervaring op voor jezelf en die je kan delen met anderen. En de vragen die je krijgt kunnen helpen je les te verbeteren of nieuwe thema’s voor onderzoek zijn.”



Uit een gesprek met een medewerker van een instelling voor hoger onderwijs:

Toon: “Enkele van de leden hebben eerder ook al les gegeven aan verschillende professoren en onderzoekers rond de toegankelijkheid van academische informatie.”

Personeelslid: “Ik neem aan dat ze in het hoger onderwijs al getuigenissen afgelegd hebben, dat is echter niet hetzelfde als lesgeven.”

(januari, 2012)

Ludo stelt ook dat er een duidelijk **verschil** is tussen ‘**les geven**’ en ‘**voordrachten geven**’. Maar deze kunnen wel samen gaan. Aan de hand van je persoonlijk verhaal kan je theoretische concepten verduidelijken. Zo geeft Ludo het voorbeeld van een presentatie rond Mensenrechten. Deze presentatie kadert het Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap (sic) op basis van ‘een dag in het leven van...’ Op deze manier raken de getuigenissen en theoretische achtergrond elkaar. Ook Marc geeft een uitgebreid voorbeeld van hoe hij getuigenissen gebruikt, bijvoorbeeld in de presentatie waarover Toon sprak met de onderwijsmedewerker. Marc gebruikt een voorbeeld van een ervaring tijdens een lezing over ‘ouder worden’. Het publiek kon alles wel verstaan, maar het ging te snel, dus ze konden niet volgen. Naast dit voorbeeld geeft Marc ook de theoretische inhoud van de concepten ‘verstaan’ en ‘volgen’. Zo maakt hij het verschil tussen ‘kunnen verstaan’ en ‘kunnen volgen’ duidelijk aan een zaal vol professoren en onderzoekers:

L: “Lesgeven is wanneer dat ge écht over een onderwerp gaat praten. Wanneer ge echt over een onderwerp gaat praten, wat wij nu willen gaan doen. Misschien in oktober. In oktober is dat misschien helemaal anders. We willen dat anders doen, anders dan anders...”

M: “Maar thuis onderzoeken wij dat eerst, in boeken. En als we het goed weten dan geven we les in de klas met tien lerenden...”

(Ludo & Marc, 24 april, 2012)

Als lesgever baseer je je enerzijds op je ervaringen, wat je weet vanuit en leert in ‘De universiteit van het leven’. Anderzijds baseer je je op thema’s waarrond je onderzoek gedaan hebt, thema’s die je helemaal uitgedroogd hebt. Hier wordt ook een raakvlak tussen deelnemen ‘als lesgever’ en deelnemen ‘als onderzoeker’ duidelijk.

Ludo vat het als volgt samen:

“Je kan drie dingen doen: Een voordracht geven, dat is vooral doen. Je doet iets rond je eigen verhaal, of ONT voorstellen. Maar je kan ook een les met een opdracht geven, dat is doen en nadenken. Doen en nadenken. Dat is over thema’s die je geleerd hebt uit onderzoek. En wij kunnen ook workshops geven. Dat is het derde.



Daar willen we nu over denken. Dat is meer doen, discussiëren en nadenken. Dan is er een wisselwerking met studenten.”

(Ludo, 30 april, 2012)

Les geven is laten zien dat je een **stem** hebt. Je moet je **stem laten horen**, zo kan je meedoen in het hoger onderwijs. Personen met een verstandelijke beperking hebben iets te vertellen.

“Wij hebben onze eigen stem, we moeten die laten zien. Dat maakt ons sterk.”

(Didier, 11 februari 2012)

Je stem laten horen, maakt niet alleen sterk, het zorgt er ook voor dat studenten die later leerkracht, psycholoog, treinbegeleider, opvoeder, sociaal werker, (ortho-)pedagoog, dokter, verpleger, architect, ... Al wie later in zijn of haar beroep met personen met een verstandelijke beperking in contact zal komen, je al eens is tegengekomen tijdens de opleiding. Mensen met een verstandelijke beperking zijn ervaringsdeskundige als het op hun eigen leven aankomt.

“We zijn als een groene student, dat betekent dat wij kunnen opleiden als ne groene kuiken, wij kunnen studenten opleiden hoe ze les kunnen geven aan personen met een verstandelijke beperking. Daar hebben wij geen diploma voor nodig. Wij kunnen als onderzoeker zoeken naar toegankelijkheid en daarover lesgeven aan studenten en net als studenten leren.”

(Didier, 27 maart, 2012)

Als persoon met een verstandelijke beperking ben je specialist ter zake. Je verstandelijke beperking wordt een verstandige beperking. Je eveneens lesgever zijn. Je bent ‘professor’ in je eigen vakgebied van je leven, waarbij je je eigen, persoonlijke kennis combineert met kennis uit onderzoek.

“Ik wil dat weer weten waarom dat die een vraag over beschutte werkplaats en dan probeert G. ook uit te leggen, van ja, het is zo niet. Maar, maar denk dan denkt gij ook mee als professor, allez, als hogere, dan kunt ge die vraag terugkoppelen naar ons, en weer, dat is eigenlijk zo een beetje een pingpongspel. He?”

(Didier, 11 februari 2012)

Didier benadrukt hier het pingpongspel, de wisselwerking tussen de professor en de zelf-advocaat. De ervaringsdeskundige en de universitair. Er wordt een theoretische basis gegeven en deze wordt door een ervaringsdeskundige meteen concreet gemaakt. Maar zoals al eerder werd gezegd in het onderscheid tussen les geven en voordrachten geven is dat zelf-advocaten meer doen dan gewoon maar een bijdrage leveren vanuit de praktijk of hun eigen leven. Zij zijn ook zelf onderzoeker (zoals we verder zullen bespreken). Dit maakt hen meer dan ‘gewoon’ ervaringsdeskundige:

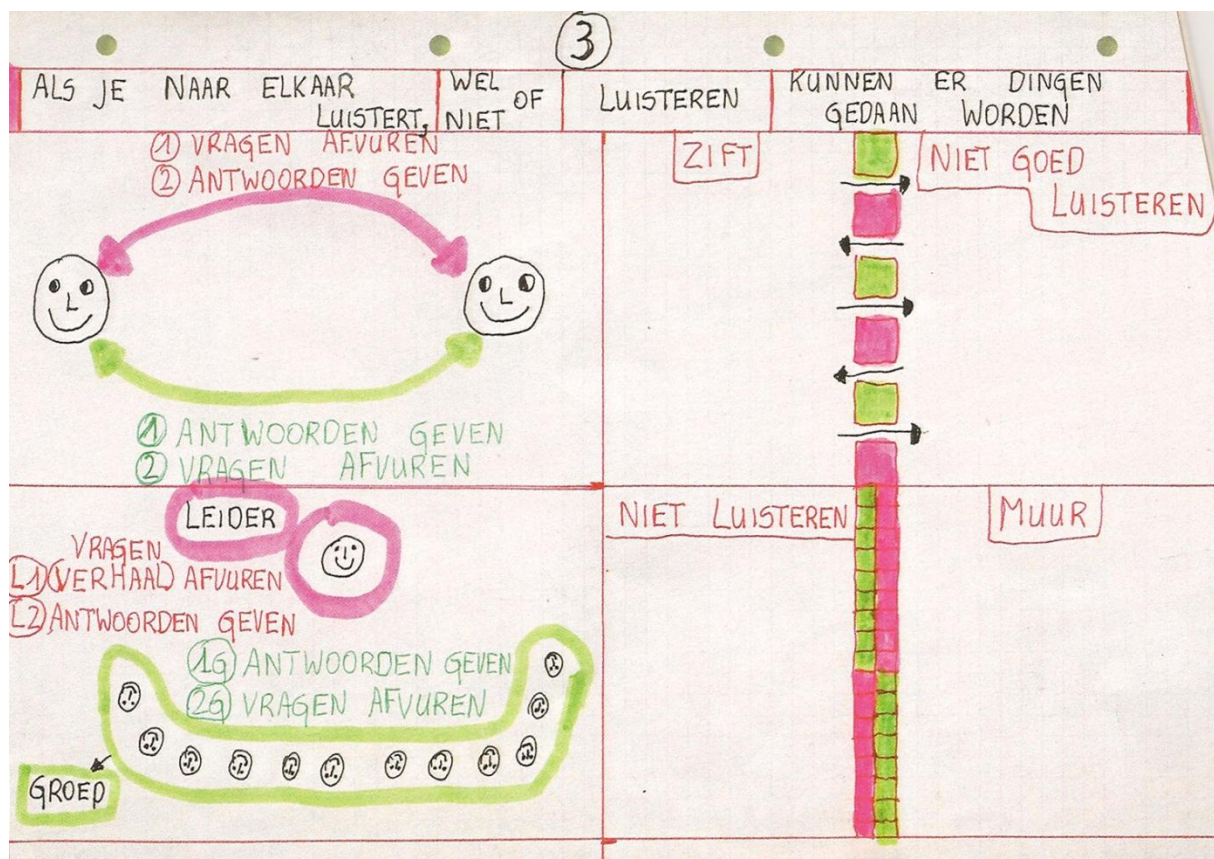


M: "Wij zijn ook prof. Wij zeggen dat. En zij in Chicago zeggen dat. Dat wij prof zijn! Dat Ludo prof is, ik prof ben en P. prof is omdat wij... Zoals daar in Chicago, zoals E. prof zijn."

L: "Omdat wij les geven. Over thema's. Les geven over thema's. Thema's die wij onderzocht hebben."

(Marc & Ludo, 24 maart 2012)

Over deze thema's wordt er les gegeven. Dit kan gaan over mensenrechten, over ouder worden, over onafhankelijk leven, over samen les geven of samen onderzoek doen. Ook hier komt er een balspel naar voren. Ludo spreekt van een tennisspel, een over en weer slaan van de bal tussen spreker en publiek. De spreker laat zijn stem horen. Je stem moet ook gehoord worden. Je moet terecht kunnen bij je publiek. Het is belangrijk dit onderling af te stemmen. Anders wordt je als spreker bedolven onder de vragen. Of je wordt als publiek bedolven onder de informatie. Het is belangrijk je tempo aan te passen zodat iedereen alles kan verstaan en volgen. Ludo verwijst naar de presentatie rond '[een toegankelijk congres](#)' en grijpt ook terug naar een vroeger werk (Schoeters, De Winne en Roets, 2007) en verwijst naar enkele schema's rond **luisteren**, volgens Ludo, Didier en Marc een van de basisvereisten voor een goede les, samen met **vragen** stellen:



Figuur 217: Als je naar elkaar luistert, kunnen er dingen gedaan worden in Schoeters, De Winne en Roets, 2007, p. 8



Lesgeven is een proces, een **wisselwerking** waarbij je als lesgever iets vertelt aan je publiek. Je vuurt een verhaal af. Zoals eerder aangegeven kan dit zeer theoretisch zijn, of kunnen het veel persoonlijke ervaringen zijn. Vaak zijn het de twee samen. Het is belangrijk dat personen met een verstandelijke beperking zelf aan het woord komen:

“M: Als ik iets vertel... ik moet vertellen, niet uw moeder, niet uw vader, niet uw nonkel, niet uw tante, niet uw collega, ne mens...”

L: Wij zelf

M: Wij zelf! Hij [Ludo], ikke, ..., wij moeten ons ook bewijzen, wij moeten dat zelf vertellen naar de mensen toe en...

L: Wat wij dervan vinden. ...

M: Dat wij, dat wij, dat wij zelf...

L: Ons zegske eens kunnen doen.

M: Wij zelf lesgeven aan studenten en zelf een oefening geven...”

(Marc & Ludo, 24 maart, 2012)

Het is een interactiemoment met je publiek. Als beiden naar elkaar luisteren, dan kan je iets bijleren van elkaar. Als je niet luistert naar je publiek, ga je niets bijleren en gewoon naar huis waarmee je gekomen bent. Hetzelfde voor het publiek. Als zij niet luisteren, dan zullen zij ook niets opsteken. Als er slecht geluisterd wordt dan is zal het verhaal gezift worden en zullen de studenten wel kunnen volgen, maar alles maar gedeeltelijk verstaan.

Het is dan ook belangrijk van te **(leren) luisteren** naar elkaar. Didier legt hier sterk de nadruk op wanneer we het over samen lesgeven hebben:

“Als een leerling niet luistert, gaat hij zeggen van: goh, die leraar die is niet goed bezig, die kan niet, want eigenlijk moet ge meer sociaal contact hebben met die mensen, dat is eigenlijk heel belangrijk.”

(Didier, 11 februari, 2012)

Luisteren is meer dan gewoon zitten en opnemen. Een les is een interactiemoment, een kans tot sociaal contact tussen zij die de les komen geven en zij die de les komen volgen. Wanneer men luistert en ‘mee is’ kan men vragen stellen:

“Maar ik denk dat studenten, ik als persoon met een handicap wil ook les luisteren naar studenten. Soms is dat moeilijk en kunt ge ook vragen stellen, als wij vragen kunnen stellen, kunt ge dat ook ne keer herhaald worden. Dat is eigenlijk ook onze



beperking om dat eigenlijk toch durven vragen te stellen. Niemand durft dat, maar ik durf dat wel. Ik pak dan de micro en vraag wat denkt ge daarvan? Ik heb altijd, ik geef altijd moeilijke vragen aan studenten.”

(Didier, 27 maart, 2012)

Door (moeilijke) vragen te stellen aan je publiek, kan je kijken of ze het begrepen hebben en hen aan het denken zetten. Het publiek kan ook vragen stellen. Misschien ga je te snel of vragen ze je nog eens iets te herhalen. Maar er kunnen ook moeilijke vragen uit het publiek komen. Deze kan je tijdens de les samen proberen te beantwoorden, maar het kan ook zijn dat dit een nieuw thema voor onderzoek wordt. Ludo stelt dat je **van elkaar, bij elkaar leert** in deze [wisselwerking](#). Na een goede les gaan niet enkel de studenten slimmer naar huis, maar heeft ook de lesgever bijgeleerd. Dit kan echter enkel als er goede wisselwerking is tussen de mensen. Belangrijk is dat je hiervoor open staat. En dat je weet waarover je spreekt.

“Studenten zouden zich net als wij moeten voorbereiden op een voordracht. Vooraf vragen bedenken. Studenten moeten vragen voorbereiden. Je kan beginnen met een aantal vragen vooraf te stellen, voor aan het verhaal te beginnen, dan gaan ze luisteren. Maar we moeten wij ook spontaan vragen aan studenten kunnen stellen: wat denk je ervan? Maar zij moeten ons vragen ook teruggeven. En zo zijn er maar weinig studenten. Soms liggen ze gewoon te slapen: wakker worden!”

(Didier, 11 februari, 2012)

Om te laten zien dat je weet waarover je spreekt, is een goede **lesvoorbereiding** belangrijk. De lesgever verwacht dat hij de ideale student voor zich zal krijgen die goed uitgeslapen, enthousiast, luisterbereid, voorbereid en flink noterend voor hem zit. Net als de student die de ideale lesgever verwacht die goed voorbereid, interessant, engagerend⁴², grappig en met kennis van zake de studenten meeneemt in het verhaal dat hij of zij komt vertellen.

D: “Het hangt ervan af of je zelf goed voorbereid bent, of de studenten voorbereid zijn, of je het thema goed kent... Als de powerpoint gedaan is, kunnen we zelf de powerpoint geven... Dat wij iets gaan zeggen, de powerpoint, en uitleggen wat de bedoeling is en uitleggen wat we willen zeggen... En dat is verkeerd, ik heb dat ook ne keer een les uit geleerd van Stad Gent, van eigenlijk moet ik gewoon mijn ding doen eh? Niet naar het scherm kijken, da's niet gezond. Maar dat is geen lesgeven he? Da's gewoon afkijken van een powerpoint [presentatie].”

E: “Dus ge moet goe den inhoud kennen van wat ge wilt gaan zeggen.”

D: “Ja”

⁴² Enthousiast maken, betrekken in de les, en daarbuiten



L: “Ja, da's goed.”

M: “Zoals dat van Chicago, staat dat allemaal op powerpoint, we hebben dat meegekregen naar huis, en dat altijd herhalen, herhalen, herhalen en van Chicago hebben we niet afgelezen, gewoon verteld en de mensen vonden het allemaal goed he?”

(Didier, E., Ludo & Marc, 24 maart, 2012)

Je moet zelf goed voorbereid zijn. Vooraf uitwerken wat je wil vertellen, dit in een presentatie gieten en inoefenen, eventueel met ondersteuning van een coach. Didier geeft aan dat hij bijvoorbeeld ondersteuning nodig heeft bij het maken van een powerpoint. Daarnaast leer je ook lesgeven door het te doen:

“Ja dat klopt, in het begin was voor mij lesgeven heel raar. Ik heb nooit les gegeven als student, als leerkracht. Maar een leerkracht moet altijd ne keer denken, altijd de stappen zetten met de ladder. Eerste stap was van: ben eigenlijk een beetje zenuwachtig om les te geven, maar denk aan uzelf he. Als ge zenuwachtig zijt, verdorie, da's den eerste keer dat ik dat doen, ik ga dat niet goed doen. Dat is eigenlijk uw vertrouwen niet hebben, maar van de tweede les van, wordt het ietske beter, de derde les, nog beter en dan nog beter en dan zijt ge als professor, ge zijt professor aan het studeren, als lesgever als met beperking en dan zijt ge eigenlijk sterk van uzelf van hoe ouder dat ge wordt, hoe sterker dat ge les kunt geven. Jong zijn kunt ge altijd als de kindertijd zijn, maar als volwassen mens kunt ge echt veel bijleren van... Da's eigenlijk echt belangrijk.”

(Didier, 25 januari, 2012)

Zo ga je ook meer vertrouwen krijgen in jezelf en liever en meer gaan lesgeven:

“Daar zijn we nu sterk geworden en nu, nu... Ik vond het echt een zeer goeie voorstelling dat we daar gedaan hebben he. Dat ik zeg van, verdomme, als wij zo voortdoen he, dan gaan de mensen meer appreciëren wat er zelf, uit onze mond komt.”

(Didier, 24 maart, 2012)

Je raakt meer vertrouwd met de thema's en er is meer ruimte voor creativiteit. Je lessen veranderen ook door de nieuwe ervaringen die je opdoet. Je gebruikt nieuwe inzichten, nieuwe voorbeelden.

“Eigenlijk is dat een sterkte van onszelf he, verdomme, en geloven, vertrouwen hebben en uw verantwoordelijkheid dragen voor uzelf.”

(Didier, 24 maart, 2012)



Les geven gaat zowel over **sterk zijn**, als over **sterk worden**. Vertrouwen hebben in jezelf, geloven in jezelf en verantwoordelijkheid opnemen. Zowel voor jezelf als voor wat je doet. Als lesgever draag je een verantwoordelijkheid voor wat je wil vertellen en een verantwoordelijkheid tegenover de lerenden. Het is je taak als lesgever om een bepaalde boodschap over te brengen naar de lerenden. Het eerder aangehaalde concept wisselwerking maakt dat dit een **gedeelde verantwoordelijkheid** wordt, waar er sprake is van co-constructie van kennis, zowel door de wisselwerking tussen lesgever(-s) en publiek, als tussen het publiek onderling.

“Een goeie lesgever met slechte klik met studenten of een goede student met een slechte ‘klik’ met leraar, dan gaat niemand iets leren. Er moet een wisselwerking en interactie zijn. Leren luisteren naar elkaar en weten dat je kan leren van elkaar, bij elkaar.”

(Didier, 27 maart, 2012)

Het is opnieuw **leren van elkaar, bij elkaar**. Hiervoor moet je als lesgever een sterke persoon zijn. Een persoon die weet waarover hij of zij het heeft, en door dit te delen, door de wisselwerking en de uitwisseling met anderen zal je hieruit sterker worden. Het gaat erom je **talent(-en) te tonen**.

D: “Ja, da’s eigenlijk heel belangrijk. Anderen gaan leren zien wat je kan. Je leert zelf zien wat je kan. Dat is sterk zijn en sterk worden. Iedereen heeft talent. Ludo zijn schema’s. Ja, der zit een verhaal in he. Je moet dan ook eefkes meedenken, dat is dan eigenlijk uw les geven he. Da’s gewoon van euh, Didier maakt een powerpoint, die schrijft alles op, en probeert dat te vertellen, naar de mensen, naar de studenten, da’s eigenlijk uw, uw talent. Da’s belangrijk, uw talent dat moet je kunnen weergeven he.”

(Didier, 27 maart 2012)

Het is eerst en vooral belangrijk zelf bewust te zijn van wat je kan. Wat zijn mijn talenten, mijn sterktes, mijn interesses en mijn motivaties? Maar, ook wat zijn mijn beperkingen en waar heb ik ondersteuning nodig? Dit kan bijvoorbeeld bij het maken van een presentatie zijn, of tijdens het geven van een les. Je moet hier zelf bewust van zijn, in de spiegel durven kijken. Zo kan je je talenten tonen. Anders gaan mensen enkel je beperkingen zien. Op deze manier ga je **zelf bewust worden**, en ook **anderen bewust maken** van je talenten. Je gaat tonen:

T: “Dus je moet goed weten wat je kan en wie je bent, maar je gaat jezelf ook beter leren kennen door les te geven aan anderen?”

D: “Juist, dat is in de spiegel, door in de spiegel te kijken ga je uzelf leren kennen. Dat is beeldvorming. Beeldvorming is tonen dat je omgaat met je beperking en dat je een



sterke, belangrijke figuur zijn. Uw stem laten horen als zelf-advocaat en gehoord worden. Dat is participatie!”

(Didier, 25 januari, 2012)

Opnieuw komt hier de wisselwerking tussen mensen naar voren. Het gaat niet enkel over de eigen persoon, maar ook over anderen. Het is belangrijk dat er een ‘klik’ is tussen mensen. Deze klik zorgt dat je samen op zoek kan gaan. Je gaat samen op weg. Iets wat ook belangrijk wordt bij toegankelijkheid want:

“Toegankelijkheid is een moeilijk woord... Toegankelijkheid is voor iedereen anders”

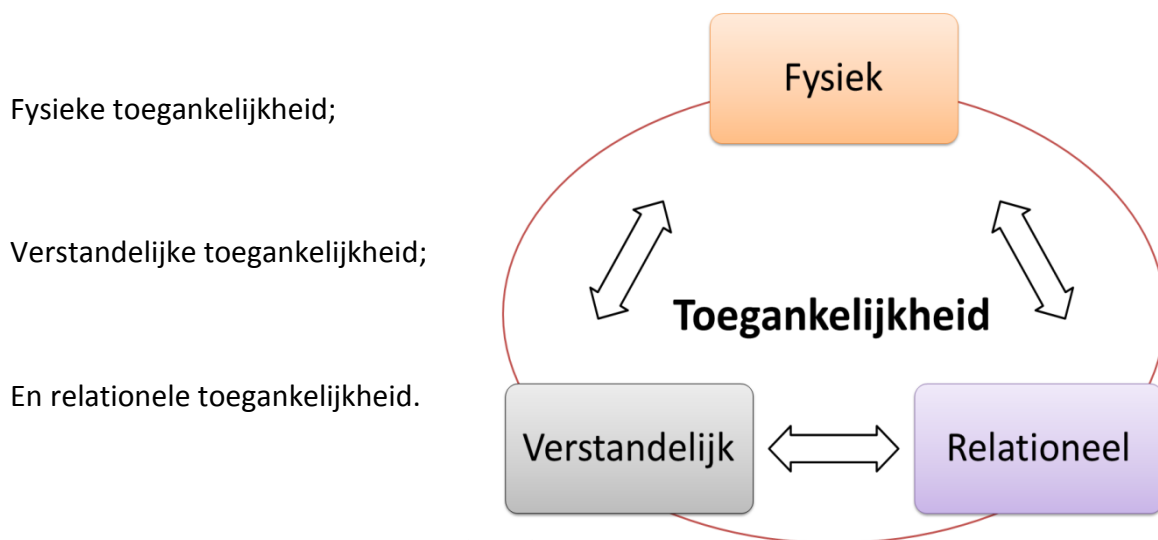
(Ludo, 13 mei, 2011)

Toegankelijkheid is een voorbeeld van een thema waar Ludo en Marc onderzoek rond doen. Het gaat onder andere over toegankelijk les geven.

“Een spreker moet, moet luisteren naar’t publiek. Als die zeggen: ho, stop, ik kan ni meer volgen. Dan moet de spreker trager spreken... Of nog eens herhalen. En herhalen. En dan zijn ze, dan zijn ze weer mee he.”

(Marc, 11 november, 2011, persoonlijke communicatie)

Het tempo afstemmen tussen spreker en publiek is hier slechts één voorbeeld van. Ludo en Marc maken het onderscheid tussen drie vormen van toegankelijkheid:



Figuur 22: Drie vormen van Toegankelijkheid

Deze drie vormen van toegankelijkheid zullen we in onze drie wegen terugvinden. Toegankelijkheid bij lesgeven, toegankelijkheid bij onderzoeken en toegankelijkheid bij studeren.



Allereerst dient de leer-, onderzoeks- en lesomgeving **fysiek toegankelijk** te zijn voor iedereen. Door het ratificeren van het VN-verdrag verbindt de overheid zich ertoe om om de fysieke omgeving toegankelijk te maken voor personen met een beperking. Dit kan gaan van de (school-)gebouwen waar men komt om te leren, om onderzoek te doen, of om les te geven, tot het bereiken van deze gebouwen via bijvoorbeeld het openbaar vervoer (VN-verdrag inzake de rechten van personen met een beperking, artikel 9: Toegankelijkheid pp.7-8). Het gaat om het voorzien van liften en hellingen naast trappen, het voorzien van duidelijke signalisatie, toegankelijke toiletten, auditoria, enzovoort.

“Verstandelijke toegankelijkheid heeft te maken met denken. Als we teksten krijgen waar we niets van verstaan.”

(Ludo, 13 mei, 2011)

“Een spreker moet twee dingen doen: één, toegankelijke taal gebruiken... En twee, toegankelijke vorm gebruiken.”

(Marc, 13 mei, 2011)

Verstandelijke toegankelijkheid gaat over de toegankelijkheid van informatie. Niet iedereen neemt (nieuwe) informatie op dezelfde manier op. Mensen verwerken nieuwe leerstof op een verschillend tempo, of begrijpen iets beter als het op een andere of verschillende manieren wordt aangeboden. Hier komt het concept van Universal Design of Learning naar voren. UDL is een stroming binnen het onderwijsontwerp, geïnspireerd door Universal Design for All uit de architectuur, dat de uitdaging aangaat om lessen en onderwijsmateriaal zo toegankelijk mogelijk te maken door informatie in verschillende vormen aan te bieden, bijvoorbeeld: tekst, audio, schema's, afbeeldingen, ... Om aan verschillende manieren van informatie opnemen en verwerken toe te komen.

In (samenwerkend) onderzoek met en over mensen is het van het grootste belang om toegankelijk te zijn voor mensen waarmee, waarvoor en waarover je schrijft.

Dit betekent zelfs dat 'schrijven' zeer ruim op te vatten is, en dat je samen op zoek moet naar een [toegankelijke gemeenschappelijke taal en vorm](#)⁴³. Zowel tijdens het onderzoek is toegankelijkheid iets om voortdurend in het achterhoofd te houden, als bij het presenteren van je onderzoeksresultaten. Tijdens het onderzoek heeft ieder van de (co-)onderzoekers de verantwoordelijkheid om zo duidelijk en toegankelijk mogelijk te proberen zijn naar de medeonderzoekers toe, maar ook naar je deelnemers moet je toegankelijk zijn. Zowel voor het onderzoek, wanneer je vraagt om deel te nemen, uitlegt waar het onderzoek over gaat en toestemming vraagt om informatie te gebruiken – informed consent –, als tijdens het onderzoek moet je toegankelijk zijn in je de manier waarop je je vragen stelt.

⁴³ Didier, Ludo, Marc & Toon maakten vooral gebruik van schema's, mind maps en rijke beelden.



Eens het onderzoek gedaan is en je resultaten zijn bekend, is het belangrijk deze op een toegankelijke manier te delen.

“Wij willen ook weten wat er over ons geschreven wordt.”

(Ludo, 15 mei, 2011)

Opnieuw geldt hier dat de resultaten op een manier moeten weergegeven worden en beschikbaar dienen te zijn die toegankelijk is voor enerzijds alle (co-)onderzoekers, voor alle deelnemers en voor alle andere geïnteresseerden.

L: “Wat voor ons toegankelijk is dat kan je ons vragen. Dat kan je gewoon aan ons vragen. Dat staat hier [Masterproef I ‘Den Kleinen Thesis’]. Ik heb graag schema’s, P. heeft graag een foto of een tekening, als er dan tekst bijstaat maakt hem dat niet uit. Dan maakt hem dat niets uit. Maar hij heeft wel graag een tekening. En ik heb graag een schema. A. heeft graag tekst, want zij leert niet met beelden.”

T: “En kan je er dan voor zorgen dat mensen die je niet kent... Mensen waar je het niet aan kan vragen, dat het voor hen toegankelijk is? Want dan wordt een wisselwerking moeilijker.”

L: “Die kunnen ons dat toch vragen? En dan krijgen die een boekje ofzo. Zoals ons rode boekje of het zwarte boekje.”

T: “Maar heb je daar ook grote versies van? Of hoe kan dat dan met een voorleescomputer lezen?”

L: “Maar daar zit een CD bij he! Er zit een CD bij. Hier. Of op computer. Of een andere versie maken.”

T: “Bedoel je dan een andere versie zelf maken? Of het aan die anderen op computer geven en hen er een eigen versie van laten maken?”

L: “Ja. En vragen om te delen.”

(Ludo & Toon, 30 december, 2011)

Uit de praktijk echter blijkt het echter om geloofwaardigheid te behouden als men zich niet aan de ‘wetenschappelijke criteria’ houdt van hoe een onderzoek of een artikel er dient uit te zien en is een toegankelijk artikel gepubliceerd krijgen ook niet eenvoudig. Toch zijn er onderzoekers bereid zich hiervoor in te spannen. Zo bleek op het Disability Studies in Education congres 2011, waar een aantal sprekers de eigen presentaties nog snel aanpasten na de voordracht van Onze Nieuwe Toekomst rond toegankelijkheid. Ook waren een deel van de onderzoekers bereid zich voortaan in te spannen om hun onderzoek toegankelijk(-er) te maken. Een ander voorbeeld is de recentste [speciale editie van The British Journal of](#)



[Learning Disabilities \(juni 2012\)](#), waarin alle artikels geselecteerd en nagelezen zijn door personen met een verstandelijke beperking, in plaats van de gebruikelijke academici.

“Een spreker mag geen moeilijke woorden gebruiken”

(Marc, 13 mei, 2011)

Toch is het soms niet altijd mogelijk om geen moeilijke woorden te gebruiken. Dit brengt ons terug naar Ludo's eerdere uitspraak 'toegankelijkheid is een moeilijk woord, toegankelijkheid is voor iedereen anders'. Sommige woorden voor concepten zoals: '[inclusie](#)', '[toegankelijkheid](#)', 'beperking' zijn helemaal niet moeilijk voor de onderzoekers, maar wel voor anderen die de woorden niet kennen, maar misschien wel vertrouwd zijn met de concepten. Bijvoorbeeld een persoon met een verstandelijke beperking kan veel ervaring hebben met uitsluiting, maar is daarom nog niet vertrouwd met woorden als exclusie en/of discriminatie. Het is ook niet de bedoeling om voor te schrijven welke woorden wel en niet gebruikt mogen worden. Ook omdat we willen vermijden dat men zou kunnen denken we een soort kinderlijk taalgebruik promoten. Integendeel, het is gaat hier een vraag om verduidelijking waar nodig en waar mogelijk van – soms zeer complexe – concepten en woorden.

L: “Moeilijke woorden zijn voor iedereen anders. Da's voor iedereen anders wat en moeilijk woord is. 'Coaching' is misschien een moeilijk woord voor u. Maar niet voor mij. Wij weten wat 'coaching' betekent, wij weten dat heel goed. Dus wij kunnen dat uitleggen. Wij kunnen u dat uitleggen. Zonder moeilijke woorden te gebruiken.”

T: “En als iemand dat uitlegt, begrijp je dat en is het geen moeilijk woord meer?”

L: “Ja”

T: “En zo leer je ook nieuwe woorden kennen?”

L: “Ja, zo leer je nieuwe woorden kennen. Zo leer jij van mij en ik van u. Da's die wisselwerking he?”

(Ludo & Toon, 3 april, 2012)

Moeilijke woorden zijn kansen om te leren. En in de wisselwerking tussen lesgever en publiek is er een gedeelde verantwoordelijkheid. De lesgever heeft de verantwoordelijkheid om ervoor te zorgen dat hij of zij toegankelijk is naar het publiek toe. Hij moet terugkoppelen en regelmatig vragen of alles duidelijk is. Het publiek heeft de verantwoordelijkheid de spreker te laten weten als er iets niet duidelijk is. Eerder had Didier het hier al over. Over hoe je moet durven vragen stellen. Zowel als lesgever, als student. Ook Marc verwijst naar het belang van deze wisselwerking tussen publiek en spreker:

“Het publiek moet vragen durven stellen: op tijd zeggen als iets niet duidelijk is. Als [de spreker] te snel praat, moeilijke woorden gebruikt, onduidelijk praat. Maar ze



moeten ook vragen kunnen stellen. Daarom moet de spreker terugkoppelen en vragen of iedereen kan volgen.”

(Marc, 13 mei, 2011)

Dit brengt ons bij de **relationele toegankelijkheid** in het lesgeven. Relationele toegankelijkheid draait om het openstaan voor elkaar en het openstaan voor diversiteit. Het is al meerdere keren aangehaald, maar hierin staat de wisselwerking tussen lesgever en publiek, tussen publiek en lesgever centraal. Het samen op zoek gaan naar toegankelijke werkvormen en het open staan voor elkaars verschillen, zonder deze meteen als struikelblokken te zien, maar eerder als uitdagingen om mee aan de slag te gaan.

“Leerkracht die kan uitleggen op verschillende manieren, zodat meer mensen het snappen is een goede leerkracht!”

(Didier, 27 maart, 2012)

Als aan deze drie vormen van toegankelijkheid aanwezig zijn zal je als persoon met een verstandelijke beperking als lesgever kunnen deelnemen aan het hoger onderwijs. En zal je als ervaringsdeskundige ook anderen kunnen helpen die willen deelnemen. Het gaat dus niet enkel over zelf sterk zijn, en sterk worden. Maar ook over anderen **sterk maken**. Je zal vanuit je ervaring anderen kunnen **ondersteunen** en **begeleiden**, maar ook **motiveren** en **stimuleren**. Door hen les te geven, maar ook door beschikbaar te zijn als aanspreekpunt.



Als onderzoeker

Lesgeven doe je over onderwerpen waar je **onderzoek** naar gedaan hebt. Onderzoeken is ook deel van het hoger onderwijs. We gingen eerder reeds uitgebreid in op [onderzoek over, met en voor personen met een beperking](#). Zoals we daar ook aangaven beseften we al snel dat ook dit een belangrijke manier was van deelnemen aan hoger onderwijs.

Onderzoek heeft een **theoretisch** en een **praktisch** nut. Onderzoek is enerzijds gericht op bijdragen aan de algemene kennis- en theorievorming. Wat betekent dat ook de onderzoekers leren uit onderzoek en nieuwe kennis opdoen.

“Ja, onderzoeken dat is, onderzoeken naar onderwijs, naar hoger onderwijs, dat is leren, hoe dat wij mensen met een verstandelijke beperking dat zien zitten en dat wij ook rechten met eigen mogelijkheden en dat wij in boeken ook beginnen te zoeken of op internet beginnen te zoeken naar iets van hoger onderwijs. Dat wij daar iets leren en dat is het he.”

(Marc, 14 januari 2012)

Ludo was enkele jaren deeltijds in dienst aan de vakgroep orthopedagogiek als onderzoeker. Hij werkte mee aan een onderzoeksproject rond toegankelijke taal in televisieprogramma's. Als vrijwilliger werkte hij mee aan verschillende masterproeven. Marc werkte ook reeds mee aan twee masterproeven. In het onderzoek rond levensverhalen van personen met een verstandelijke beperking (Leyseele, 2011) was hij meer dan alleen een informant, hij was een volwaardige mede-onderzoeker. Didier op zijn beurt werkt momenteel mee aan een onderzoek rond beleidsparticipatie door personen met een verstandelijke beperking.

Anderzijds wordt onderzoek ook een **manier van actie** ondernemen. Men wordt in het dagelijks leven geconfronteerd met problemen, waarop men via onderzoek een antwoord probeert te vinden.

“Ik denk dat het belangrijk is dat een onderzoek meer moet denken naar oplossingen. Oplossing dat wil zeggen: hoger onderwijs dat ge meegeraakt dat ge verwacht wordt met thema's en dat het eigenlijk heel belangrijk is dat ge meer inclusie ziet als gewoon met beperking”

(Didier, 25 januari 2012)

“Dat is een onderwijstrap. Hoger onderwijs is een hogere trap op de ladder. Als [personen met een] beperkingen maar tot op de middelste tree kunnen, is er meer onderzoek nodig hoe hoger te geraken?”

(Didier, 11 februari 2012)



Onderzoek gaat over de **thema's die ertoe doen**. Dit gaat terug op de belangen die mensen hebben bij onderzoek. Onderzoek over personen met een beperking moet gaan over zaken die er toe doen voor personen met een beperking.

“Ja, wij... ik is een onderzoek: ik, beperking heb ook een stem, daar gaat het over, niet dat de leerkracht zegt van gij niet naar school. Maar gij, gij zijt belangrijk, de figuur, ge kunt gecoacht worden zodanig dat inclusie te tonen dat alle kanalen kunnen volgen.”

(Didier, 25 januari 2012)

Daarbij komt nog: “Niets over ons, zonder ons” Het gaat om het laten blijken dat je een **stem hebt**. En ervoor zorgen dat je **stem krijgt** in onderzoek.

D: “Maar dat is niet gemakkelijk ze, probeer ne keer onderwijs te onderzoeken, niemand gaat zeggen van, mensen met een beperking hebben nog nooit onderzoek gedaan, maar eigenlijk kunnen we dat wel doen! Wij weten veel over onderwijs.”

T: “Hoe bedoelt ge dan dat niemand dat gaat zeggen?”

D: “Just wel he! Ze geloven dat niet, maar beperking kunnen dat wel. Da's participatie aan onderzoek!”

(Didier & Toon, 25 januari, 2012)

Zelf-advocaten hebben een sterke stem. Net als bij lesgeven echter blijkt het vaak nog een struikelblok om deze naar buiten te krijgen. Het hoger onderwijs lijkt een alleenrecht te hebben op de productie van wetenschappelijk onderzoek. Onze Nieuwe Toekomst heeft een sterke binding met de vakgroep Orthopedagogiek van de Universiteit Gent. Onze Nieuwe Toekomst werkt enerzijds als ‘visvijver’ voor studenten en onderzoekers om hun lijntje in uit te gooien. Anderzijds biedt dit voor de zelf-advocaten de mogelijkheid om ieder jaar opnieuw enkele coaches te rekruteren. Zo kwamen ook Ludo en Toon samen.

T: “En wat is dan het belangrijkste verschil met hoe dat je het nu doet? Want nu werken jullie ook samen met studenten, jullie geven ook lessen, jullie geven ook opdrachten...?”

M: “Nu krijgen wij studenten van, van [de vakgroep] he.”

L: “Uhu”

M: “En van, studenten, [de vakgroep] die stuurt studenten naar Onze Nieuwe Toekomst, wij krijgen studenten, ze verdelen dat naar de kernleden, hij [Ludo] krijgt een student, zij krijgt een student, ik krijg een student... Maar dat stopt. Want dan hebben die examens en dan zijn die weg. En dan volgend jaar opnieuw. Moeten wij wachten of we studenten krijgen? Krijgen wij die? We hebben die niet zelf he?”



(Ludo, Marc & Toon, 14 januari 2012)

Ook van buitenaf spreken onderzoekers Onze Nieuwe Toekomst aan als ervaringsdeskundigen. Toch is er een sterke vraag naar **controle en continuïteit**⁴⁴ van onderzoeksprojecten en samenwerkingen. Uit onderzoeken waar kernleden van ONT aan deelnemen, brengen zij nieuwe kennis, ervaringen en ideeën mee. Maar deze zijn vaak maar van korte duur en niet noodzakelijk van Onze Nieuwe Toekomst zelf.

“Nu moeten we nog wachten tot er studenten of onderzoekers naar ons komen om onderzoek te doen en artikels te schrijven. Nu zijn we zelf-advocaat. Onderzoek is mijn hobby. Da’s heel belangrijk dat we zelf onderzoek moeten in handen kunnen nemen.”

(Didier, 27 maart 2012)

Didier, Ludo en Marc noemen onderzoeken hun hobby. Naast hun vaste of vrijwillige werk. Een oplossing om onderzoek meer zelf in de hand te kunnen nemen is zelf **professioneel onderzoeker** te worden.

“Het is belangrijk dat wij onderzoek kunnen doen, niet alleen onderzoekers! En dat we niet op de universiteit moeten wachten op een onderzoek waar we aan kunnen meedoen, maar dat we ons eigen onderzoek kunnen starten. Daarom wil ik dat [een diploma]. Dan... Dan zou ik mijn job in de beschutte werkplaats opgeven en hier. Allez hier [op de vakgroep] willen werken. Kunnen komen werken.”

(Marc, 14 januari 2012)

Als professioneel onderzoeker kunnen personen met een beperking zelf hun onderzoeksonderwerpen kiezen. Zelf hun onderzoeken leiden. Zelf mede-onderzoekers en deelnemers aantrekken.

“‘Als onderzoeker’ ≠ ‘als deelnemer’ aan een onderzoek. Een onderzoeker heeft een vraag, een deelnemer geeft een antwoord. Een deelnemer geeft gewoon informatie (kwalitatief of kwantitatief).

Co-onderzoeker: we zijn samen bezig met een zelfde thema, een zelfde vraag. Samen onderzoeken is samen vorm geven aan de vragen, samen op zoek gaan naar antwoorden.

We ontmoeten elkaar en brengen dingen mee. We doen er samen iets (?) mee, we gaan er dieper op in. (Hangt samen met onze onderzoekscyclus)

⁴⁴ Dat iets blijft duren, voortgezet wordt. Een project stopt bijvoorbeeld niet wanneer er iemand wegvalt, maar de anderen zetten dit verder.



- We denken (apart) thuis over na.
 - We komen terug samen.
 - We wisselen uit wat we gedaan hebben en praten daarover
 - ⇒ Dialoog (zie Freire, ontmoeting in praxis)
 - We denken samen en we denken apart.
- = SAMENwerkend onderzoek

De relatie is belangrijk en daarin de wisselwerking.

Wat steek ik erin en wat haal ik eruit? (Balans?) Wat wordt er verwacht? Kunnen we tegemoet komen aan elkaar?

Je hangt van elkaar af, want je denkt, schrijft, (be-)vraagt samen. Je bent inter-afhankelijkheid (zie Goodley, [inter-dependency](#), 2000)."

(Onderzoekslogboek Toon, 13 maart 2012)

Deelname aan hoger onderwijs als onderzoeker kan in verschillende vormen en mate van betrokkenheid. Hoe kort of hoe intens de betrokkenheid ook, er is steeds sprake van een relatie tussen de betrokkenen, een uitwisseling. In deze relatie is er sprake van een **wisselwerking**. Dit maakt dat men – voor een tijdje – **inter-afhankelijk** wordt van elkaar.

Een onderzoeker of een deelnemer die niet komt opdagen of afzegt voor een afspraak heeft ook een effect op de andere(-n). Hiermee omgaan is deel van het onderzoeksproces.

Een andere belangrijke afweging voor elke persoon binnen deze inter-afhankelijkheid is welke investering in het onderzoeksproject men wil, kan en mag maken.

"Dat hangt af van he? Wat vraag ik van u? Wat vraag ik aan u? En wat verwacht gij van mij. Ik verwacht een antwoord van u op mijn vraag. Maar, maar misschien weet gij het antwoord niet he? Maar dan kunnen we er wel samen naar zoeken. Zoals die van daarjuist. Die wist het ook niet. Kunnen wij dat [inschrijven]? Maar die wil dan ook niet zoeken. Maar gij wel. Samen met mij. Hm?"

(Ludo, 13 maart 2012)

Hierover moeten onderzoekers samen in dialoog gaan. Kunnen we met onze **mogelijkheden** tegemoet komen aan de **verwachtingen**? Of moeten we onze verwachtingen bijstellen? Onze mogelijkheden uitbreiden? Dit hangt niet enkel samen met personen, maar zit binnen een onderzoek in het samenspel van fondsen, **middelen** (literatuur, computer, ...), tijd, ... Als onderzoek 'je hobby' is heb je misschien niet al deze mogelijkheden. Een duidelijk voorbeeld van zo een afweging is bijvoorbeeld werk en studies. Een afweging die we binnen ons onderzoek moesten maken. Maar iets wat ook in andere samenwerkingen terugkwam.



M: “En dan zitten ze in de blokperiode en ze zei: bel mij altijd, bel mij, bel mij, bel mij en jajaja... Dat is nu weer blokperiode, en ze pakt zij nooit meer op he.”

T: “Da’s eigenlijk ook, ja, wat dat, wat dat ik wat lastig vond, Ludo.”

L: “Ja”

T: “Dat ik, ja ik was ook vier maand, vier maand dat ik niet tot bij u kon komen.”

L: “Neen”

M: (Lacht) “In Manchester”

T: “Marc heeft dat opgelost en die is gewoon tot bij mij gekomen, gij [Ludo] wou ook komen... Maar ge had uw werk.”

L: “Ja”

M: (Lacht) “Ik kon hem toch niet in mijn valies steken he (lacht) Dan kan die niet meer toe”

T: (Lacht) “Ja, da’s waar, ge had ook wel maar een heel klein kofferke bij he? Maar da’s ook niet alleen met studenten, da’s ook met iedereen dat werkt he. Of met u [Ludo], ik ...”

L: “Ja inderdaad”

T: “Ik kan ook niet met Ludo in de week afspreken als hij moet werken.”

M: “Nee, neen.”

L: “Ja”

T: “Dus euhm, ja, samenwerken, dat is inderdaad altijd een beetje zoeken.”

L: “Maar ge kunt wel dingen doen he.”

M: “Ja”

L: “Ge kunt niet samenkomen. Maar ge kunt wel dingen doen he. Nadenken, lezen, zelf zoeken.”

M: “Mailen”

(Ludo, Marc & Toon, 14 januari 2012)

Ludo benadrukt meermaals het belang van **(wederzijds) vertrouwen** binnen de onderzoeksrelatie. Daarmee samen hangt **betrouwbaarheid**. Doen wat je zegt te zullen



doen. We werken met persoonlijke verhalen, belevenissen en betekenissen. Je moet als onderzoeker betrouwbaar zijn dat je deze verhalen enkel zult gebruiken waarvoor je zegt ze te zullen gebruiken.

L: “Als ik naar u kom, en ik zeg, ik vertel u dit, maar niet gebruiken. Want ik vertel dat tegen u en u alleen. Dan moogt ge dat niet gebruiken. Dan is dat iets tussen ons. Dat vertel ik in vertrouwen. In vertrouwen. Ik vertrouw u en gij mij. Dat is wederzijds vertrouwen. He? Als gij mij iets vertelt en ik vraag aan u of ik dat mag gebruiken. Dan kunt gij ook ja of neen zeggen he? He?”

T: “Dat is dan vertrouwen hebben. Bepaalde verhalen zijn persoonlijk, zijn vertrouwelijk? Dat zijn veilige verhalen?”

L: “Neen, neen, veilige verhalen die mag je gebruiken. Die zijn veilig. Maar er zijn ook persoonlijke verhalen.”

T: “Okee, ja, ik snap het. En als jij iets in vertrouwen aan mij vertelt en ik vertel dat niet door, dat is dan betrouwbaarheid.”

(Ludo & Toon, 9 juni 2012)

In onderzoek vragen onderzoekers van deelnemers om **toestemming**. Dat kan een papier zijn om te tekenen. Met een ‘informed consent’⁴⁵ geeft een deelnemer aan dat de onderzoeker voldoende heeft uitgelegd waarover het onderzoek gaat en wat de bedoeling van de onderzoeker is met de verhalen van de deelnemer. De deelnemer geeft dan toestemming om zijn of haar verhalen te delen en te gebruiken. Ze geven toestemming dat het veilige verhalen zijn.

M: “Maar dat moet wel toegankelijk zijn! Ahja, wat met iemand zoals M.? He? Wat met haar? Die kan dat niet lezen. Die kan dat toch niet tekenen? Die weet toch niet wat ze tekent?”

T: “Klopt Marc, dat heeft dan absoluut geen waarde in mijn ogen. Ge zou als onderzoeker natuurlijk kunnen uitleggen wat ge gaat doen. Sowieso zou ge vragen moeten kunnen stellen he. Maar ik denk dat als zo’n formulier niet toegankelijk opgesteld is, ge best toch een coach om ondersteuning vraagt. Zeker als ge de onderzoeker ni kent, of misschien zelfs wel kent, maar niet helemaal vertrouwt. Dan hebt gij hier nu bijvoorbeeld E. bij. Die kan u dan ondersteunen.”

M: “Maar wat als ge alleen zij?”

⁴⁵ Informed consent of geïnformeerde toestemming is een verklaring dat men door onderzoekers voldoende geïnformeerd is waarover een onderzoek gaat. Er wordt uitgelegd wat men juist wil weten en waarom. Men zegt hoe deze gegevens verzameld en gebruikt zullen worden. Door deze verklaring te ondertekenen gaat men akkoord om deel te nemen en geeft men toestemming aan de onderzoekers om de informatie te gebruiken.



T: “Ge kunt altijd zeggen dat ge niet meedoet he als ge ‘t zaakske niet vertrouwt, of vragen van de brief achter te laten en bijvoorbeeld later terug te komen?”

(Marc & Toon, 11 november, 2011)

Momenteel zijn zowel op het internationale Disability Research Forum als binnen het Britse Inclusive Research Network discussies tussen onderzoekers aan de gang over ‘**geïnformeerde toestemming**’ als personen met een verstandelijke beperking mede-onderzoeker zijn. De discussie wordt voornamelijk gevoerd vanuit de ethische commissies die onderzoeksprojecten moeten goedkeuren. Zij argumenteren dat wanneer personen met een verstandelijke beperking, ongeacht of zij het onderzoek zelf starten, deelnemen aan onderzoek, een ‘informed consent’-formulier invullen. De andere zijde, is de zijde waar wij ons ook achter scharen. Wanneer we elkaar als gelijkwaardige onderzoekers zien, dan moet ofwel iedereen binnen een onderzoeksteam een geïnformeerde toestemming tekenen. Ofwel moet niemand van het team deze ondertekenen. Als slechts enkelen deze zouden ondertekenen creëren we een **machtsverhouding** die uit balans is. Toestemming om materiaal te gebruiken en hoe het gebruikt wordt is een continu proces dat vorm krijgt in de onderlinge wisselwerking. Opnieuw is **vertrouwen** en open **communicatie** over dit alles is zeer belangrijk. Soms moeten deze toestemmingen ook opnieuw onderhandeld worden gedurende het proces. De vraag van **eigenaarschap** dient zich hiermee aan. Van wie is het ‘veilige verhaal’ dat ik vertel? Is het het mijne? Of is het dat van iemand anders? Wie moet er toestemming geven? En wie wordt er dan de – nieuwe – eigenaar?

“Ik had de beelden van wereldreizigers, maar ze vroeg aan mij, mag ik die beelden om af te geven? Ik zei: eerst vragen aan de, aan de kernleden. ‘t Is niet alleen van mij, ‘t is van de groep. Moet je eerst aan de groep voorstellen.”

(Marc, 14 januari 2012)

Macht is hoe dan ook iets waar men niet licht mee om mag springen en zich steeds bewust moet van zijn. Binnen onderzoek rond verstandelijke beperking blijft het steeds belangrijk om duidelijk uit te maken wie de leiding en de controle heeft. We hadden het hier reeds over bij onze procesbeschrijving, maar willen er in het kader van deelnemen aan onderzoek nog eens extra aandacht besteden.

L: “Wie heeft de controle in dit [masterproef]? Wie heeft controle?”

T: “Hoe bedoel je controle? Bedoel je wie kijkt na? Of wie heeft de leiding, de macht?”

L: “Alletwee. Wie heeft dat?”



T: “Wat ik daar persoonlijk over denk, Ludo is dat dat in dit geval bij ons beiden ligt. Ik ben naar jou gekomen en jij hebt mij een vraag gegeven en daar zijn we samen mee aan de slag gegaan.”

L: “Ja want jij moet een thesis schrijven.”

T: “Ja, ik heb de verantwoordelijkheid om een masterproef te doen. Om mijn diploma te behalen moet ik dat doen. Dus daar heb ik controle over. Maar ik denk dat dit werk van ons alle twee is. ‘Van elkaar, met elkaar’, zoals we gezegd hebben.”

L: “Ja.”

T: “Dus ik denk dat we dit samen maken, in wisselwerking. Daarom dat we dit nu samen lezen en samen schrijven. En als we het ergens samen niet over eens geraken, dat kan, dat is goed. Dan schrijven we elk een stuk en zetten die naast elkaar en dan kunnen we daarover praten. Dan leren we van elkaar. Praten en luisteren, zoals je gezegd hebt. Dat is in een wisselwerking. En we nemen afwisselend de leiding en controle, zoals je net in je schema hebt uitgelegd aan mij. En zo leren we van elkaar. Soms bel jij mij om te vragen hoe het onderzoek gaat, soms bel ik u. Wat mij betreft doen we ook de laatste aanpassingen samen en gaan hem dan afdrukken. Dat we allebei de eind-controle hebben.”

(Ludo en Toon, 8 juni 2012)

Macht, vertrouwen en communicatie lijken sleutelbegrippen binnen onze wisselwerking.

L: “Ik wil leren van anderen en dat mensen moeten luisteren naar elkaar. Soms is dat zo verwarrend, echt luisteren, doen ze niet. Maar ze moeten het leren, dat heb ik ook gevonden in dit onderzoek.”

T: “Ja, in een onderzoek zoals dit gaat het niet over gewoon tegen elkaar praten. Het gaat over met elkaar praten.”

(Ludo & Toon, 24 maart, 2012)

Onderzoekers moeten dus niet alleen – leren – praten met elkaar, ze moeten ook – leren – luisteren naar elkaar. Er moet een klik zijn tussen de onderzoekers binnen het team.

Verschillende meningen, visies en ervaringen bijdragen is niet genoeg. Men moet ook open staan voor de andere en bereid zijn te communiceren.

L: “Ik noem dat interactieve wisselwerking.”

T: “Interactieve wisselwerking?”

L: “Ja, ge hebt gewoon, ik stel een vraag en gij geeft een antwoord.”

T: “Ja?”



L: “Maar je kan ook in een pingpongspel van vragen en antwoorden komen. Gij stelt een vraag en ik geef een antwoord. En dan stelt gij een vraag over dat antwoord en zo voort, dat zijn die wielekes die blijven draaien. Ik noem dat: der moet een ‘klik’ zijn. Maar ze moeten wel naar elkaar willen luisteren. Dat kunnen sommige mensen niet. Ze kunnen dat niet. Maar ze kunnen dat wel van ons leren. Van ons. Wij leren dat aan anderen.”

(Ludo & Toon, 9 juni 2012)

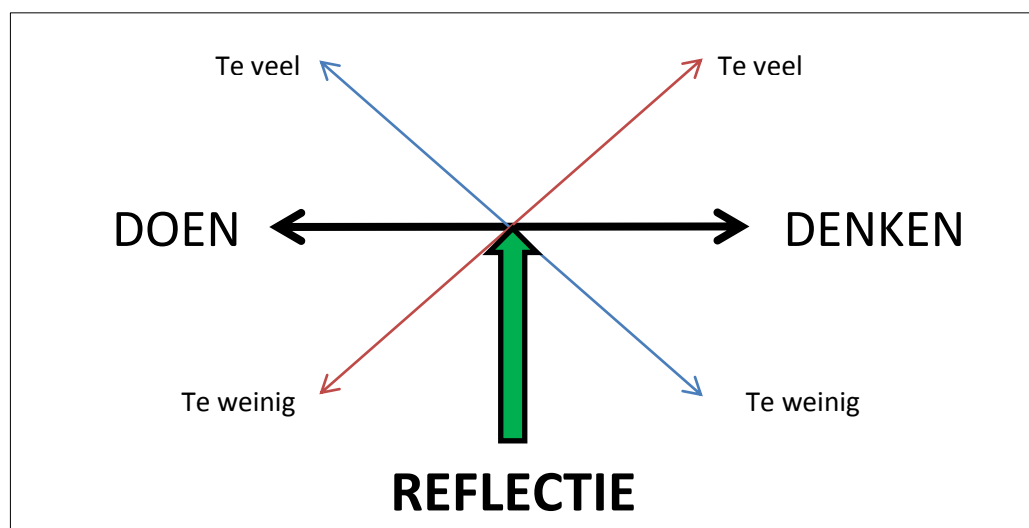
Onderzoeken is net als lesgeven een leerproces. Zowel wat **je leert uit onderzoek**, als wat **je leert over onderzoek**. Belangrijk is continu te reflecteren op zowel je onderzoek, als op je manier van onderzoeken.

“L: We doen en we denken na over wat we doen. We denken daar over na. Maar het moet in evenwicht zijn. Als ge teveel denkt of alleen denkt dan ga je niets doen. Dan doe ge niks. Maar omgekeerd kan ook, dat ge alleen maar doet en niet denkt. Ge moet in evenwicht zijn. Da’s gelijk een weegschaal. Ge moet *reflecteren*, *reflectie* zorgt voor evenwicht. Da’s die wisselwerking tussen praktijk en theorie dat ge daar hebt opgeschreven.”

T: “Praxis bedoelt ge?”

L: “Ja, praxis, praktijk en theorie. Ik noem dat doen en denken. Kunt ge dat eens tekenen?”

(Ludo & Toon, 9 juni 2012).



Figuur 39: Door reflectie bewaakt men het evenwicht tussen 'denken' en 'doen' in een onderzoeksproces



“[Student] Dat zij ge ook in het dagdagelijkse leven, maar wilt ge op de hogeschool doen. Eerst als student en later misschien als onderzoeker. Maar ge kunt het ook in het dagdagelijkse leven doen. He? In het gewone dagdagelijkse leven leert ge ook vanalles, ge leert van alle mensen iets. iets. Al mijn kernleden leren iets, of al mijn coachen leren iets. Er zijn heel veel plaatsen om te leren, bijvoorbeeld in dit onderzoek. Daar heb ik al veel uit geleerd. Maar ook in het dagdagelijkse leven, kan je veel leren. We noemen dat de universiteit van het leven. Maar er is ook een plaats in het dagdagelijkse leven waar ge zegt hoger onderwijs is vanaf nu belangrijk.”

(Ludo, 24 maart 2012)



Als Student

Waarom is studeren in het hoger onderwijs belangrijk voor deze personen met een verstandelijke beperking? We vertrokken vanuit de vraag: “Kunnen wij ook studeren in het hoger onderwijs?” Ludo kaderde zijn vraag door toe te lichten dat hij reeds meewerkte aan verschillende onderzoeken en al meerdere keren voor het auditorium⁴⁶ stond.

“Voor de klas staan dat kennen we. Dat hebben we al vaak gedaan. Voor studenten he? Maar nu willen wij graag weten hoe het is om daar te zitten? Zoals anderen.”

(Ludo, 12 maart 2011)

Hij verduidelijkte dit verder met te stellen dat hij gewoon een vak wil volgen. Om bij te leren. Leren doe je op verschillende plaatsen, op verschillende manieren, je leert verschillende dingen. Je leert uit onderzoek, uit het dagelijks leven, uit je ervaringen als lesgever...

Uit ons onderzoek kwamen drie redenen naar voren om deel te nemen aan hoger onderwijs als student:

1. Om een beroep te leren
2. Om bij te leren, je persoonlijke kennis te verruimen
3. Om gelijkwaardig te kunnen deelnemen aan het hoger onderwijs, als deel van de samenleving

Om een beroep te leren

Hoger onderwijs is gericht op de **arbeidsmarkt**. Zo blijkt uit de [literatuur](#) en het standpunt van de [Europese Commissie](#). Ook uit onze rondvraag op de Sid-In bleek dit. Vaak kregen we in een adem naast informatie over de opleidingen ook de tewerkstellingsmogelijkheden te horen. Wanneer Ludo aangaf slechts – enkele – vakken te willen volgen, werd vaak opgemerkt dat hij zo geen beroep zou leren. Dit kregen we zowel bij professionele als academische opleidingen te horen.

Ook het merendeel van de bevraagde studenten geeft aan hogere studies te volgen om zo hun vooruitzichten op tewerkstelling te verhogen. Slechts drie van de 38 studenten geeft aan in de eerste plaats te studeren als persoonlijke kennisverruiming. Ons viel het op dat twee van deze studenten een aanvullende opleiding volgt en reeds in het bezit is van een diploma. De vereiste van een diploma om bepaalde posities in te vullen komt ook in de

⁴⁶ ‘Auditorium’ of ‘Aula’ is een grote leszaal. Vaak is deze ingericht als een theater- of bioscoop zaal. In een halve cirkel zijn stoelen en banken voorzien voor studenten waarbij de studenten achter elkaar steeds hoger zitten. De lesgever heeft vooraan een bord en/of projectiescherm. Het grootste auditorium aan de Universiteit Gent is het Leon De Meyer auditorium in het UFO-gebouw met plaats voor 1000 studenten.



gesprekken binnen het onderzoeksteam naar boven. Het gaat dan vooral over bovenvermelde posities binnen hoger onderwijs van lesgever en onderzoeker:

L: “Maar, maar wat denk jij daarover [over hoger onderwijs]?”

M: “Wat ik daarvan denk? Ik denk dat ik in hoger onderwijs, ik aan het hoger onderwijs lesgeven aan het hoger onderwijs, dat ik les geef aan de mensen aan het hoger onderwijs, dat, dat ik zelf aan die mensen les geef (...) , dat wil ik ook als mens met een beperking wil ik een doctoraat, ook als mens met een beperking. (...)”

T: “Ge zou eigenlijk zelf willen gaan studeren om een doctoraat te kunnen behalen?”

M: “Ja, ja. Aan het hoger onderwijs he! (...) En kunnen wij... Euhm, ja, naar hoger onderwijs, en kunnen wij om die job, dat wat E. gedaan heeft en nu T. ook doet, kunnen wij dat ook doen? Aan hoger onderwijs? (...) Om hier te komen werken in feite. (...) Ja, onderzoeken en nog meer, alle, nog meer, alle, onderzoeken dan zit ge, dan werk je hier en dan doe je, aan het hoger onderwijs, dan kunnen andere mensen ook verder studeren.”

(Ludo, Marc & Toon, 14 januari 2012)

Om professioneel in dienst genomen te worden als onderzoeker is ervaringsdeskundigheid vaak niet voldoende, maar vragen vacatures ook een bepaald diploma. Marc geeft hier aan dat wanneer hij aan de slag wil als onderzoeker, eerst een doctoraat moet behalen. Daarom vindt hij het belangrijk om te studeren. Er wordt hier een onderscheid gemaakt tussen deelnemen als onderzoeker, en werken als onderzoeker. Een onderscheid dat we ook eerder bij [‘betrokkenheid’](#) bespraken.

Een zelfde idee over het belang studeren aan het van hoger onderwijs vinden we ook bij Didier:

“Durven dromen, durven denken, dit zijn toekomstwensen. Da’s belangrijk. Dat is inclusief onderwijs! Zo willen wij les kunnen geven. Dit is nog maar het lesgeven, maar om les te geven, om te werken als leraar is een diploma nodig! Dus moeten we kunnen studeren. Dus moeten we een stappenplan hebben hoe we kunnen studeren voor leerkracht om die job te doen. We hebben een getuigschrift beschutte werkplaats, maar zijn er nog extra kanalen om een extra opleiding te volgen? Mijn droom is om leraar te worden. Dan kunnen met beperking lesgeven aan leraren, hoe met ons om te gaan. Dan krijgen we een stem in onderwijs. En dan kan ik ook anderen helpen met studeren.”

(Didier, 27 maart 2012)



Om bij te leren, je persoonlijke kennis te verruimen

Ludo daarentegen geeft zeer duidelijk aan niet geïnteresseerd te zijn in *een job leren*. Hij heeft al werk. Hij wil (bij-)leren. Hoger onderwijs is voor hem een plaats om te leren. Immers, als je afstudeert aan het secundair onderwijs kan je nog wel leren in het dagelijks leven, in verschillende vormingscentra, maar als je theoretische vakken wil volgen lijkt de hogeschool of de universiteit zich te profileren als de plaats bij uitstek:

“Ik wil gewoon een vak volgen, een makkelijk vak of een moeilijk vak, dat maakt niet uit. Wat belangrijk is, is dat het een interessant vak is. En dat het toegankelijk is! Of dat ik het toegankelijk kan maken voor mijzelf en voor anderen.”

(Ludo, 13 maart 2012)

Ludo wil onder andere leren over hoe anderen denken over (hun) beperking. Ook heeft hij interesse in studies over hoe mensen luisteren naar elkaar en met elkaar praten. Dit zijn zaken die – nog – niet aan bod komen in het aanbod van vormingscentra zoals VMG of Handicum, maar wel vervat zitten in opleidingen zoals orthopedagogiek, sociaal werk of communicatiewetenschappen, allemaal universitaire opleidingen, wat Ludo aantrekt in hoger onderwijs:

L: “Dat ge leert van anderen (...) Hoe dat, nu, nu, nu is het bijvoorbeeld opvoeden of begeleiden, maar ik wil niet perse naar daar trekken, ik wil leren van anderen en dat mensen moeten luisteren naar elkaar.”

(Ludo, 24 maart 2012)

Het blijkt dus eerst en vooral belangrijk om goed te weten waarom je naar het hoger onderwijs wil trekken. Is het om een volledige opleiding te volgen met zicht op een diploma, of wil je je kennis verdiepen door enkele vakken te volgen.

“Je moet in de spiegel kijken. Ken jezelf.” (Didier, 25 januari 2012)

Didier benadrukt het belang van **jezelf te kennen**. Je dient te weten wat je interesses en dromen zijn. Je moet leren van jezelf en vertrouwen hebben in jezelf.

“Als ik wil leren en studie kiezen moet ik weten de vraag: wie ben ik? Wat wil ik? Wat zijn mijn talenten? Mijn dromen? Mijn beperking? Wat zijn sterktes? Mijn interesses? Dat is belangrijk dat je dat opschrijft. Dat is eigenlijk mijn vertrouwen in mezelf en mezelf onder controle hebben. Dat is die spiegel he?”

(Didier, 27 maart 2012)

Het is belangrijk na te denken over je eigen **dromen** en **talenten**. Wat wil ik? Waar ben ik goed in? Waarvoor ben ik gemotiveerd? Kunnen anderen mij hiervoor **motiveren**? Wat zijn



mijn **beperkingen**? Waar heb ik **ondersteuning** bij nodig? Wat zijn mijn **sterktes**? Hierover in gesprek gaan met anderen, mensen uit je omgeving, of uit het hoger onderwijs zelf kan hierbij helpen. Je eigen **veerkracht** inschatten is soms moeilijk, maar wel belangrijk. Het wordt soms ook pas duidelijk wanneer je ergens mee bezig bent wanneer je ondersteuning nodig hebt of waar je juist coaching kan gebruiken. Ook de **middelen** waarover je beschikt spelen mee.

“Nu moet ge daar eigenlijk al ne computer voor hebben en dat was een vraag die Ludo stelde gisteren ook... Van ja, ge spreekt hier over alles komt via computer, kunt hier... En ge spreekt van dat het leuk is om met de laptop hier te werken en daar zijn plaatsen voor voorzien, maar kan ik ook ne laptop krijgen van de unief, kan ik dat hier huren ofzo? Er waren mogelijkheden, maar de meeste studenten hadden wel nen eigen laptop... En dat was dan toch niet zo evident...”

(Toon, 24 maart 2012)

Hierover kan je dan op zoek gaan naar **informatie**. Toegankelijke informatie is belangrijk om een goede keuze te kunnen maken. Er zijn immers vele mogelijkheden in het hoger onderwijs. Om een keuze te kunnen maken moet je informatie zoeken. Je zoekt een evenwicht tussen je persoonlijke verwachtingen en de verwachtingen van de onderwijsinstellingen. Het is belangrijk om hierover in gesprek te gaan.

“Nooit bij stilgestaan dat er zo’n groot aanbod is. We hebben nu van 10 tot 4 rondgelopen op de Sid-In en enkel achter 4 vakken geïnformeerd bij alle universiteiten en hogescholen van Vlaanderen... Ondertussen zie ik zelf nog amper de bomen door het bos. En dan moet je een ‘geïnformeerde keuze’ maken...”

(Onderzoekslogboek Toon, 13 maart 2012)

Daarom pleit Didier eveneens voor een toegankelijk stappenplan. Een [draaiboek](#) van inschrijven in het hoger onderwijs. Waar vind ik de juiste informatie rond studiemogelijkheden? Wat heb ik nodig om in te schrijven? Hoe en waar kan ik ondersteuning vragen? Noch het SIHO, noch de Cel Diversiteit en Gender (uGent) blijkt hier een duidelijk overzicht van te kunnen geven.⁴⁷ Didier stelt voor om een draaiboek te maken:

“Ja en dat moeten ze kunnen onderzoeken, welke richting ge kunt volgen als ge bijvoorbeeld zegt van: euh, neem iemand die euhm, maatschappelijk assistent wil zijn die zegt van: ik wil mijn droom in vervulling laten gaan om les te geven met beperking dan zou ik zeggen van, okee, der staat nu zo in het draaiboek om te kijken wat de

⁴⁷ De voorloper van het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs, het VEHHO – Vlaams Expertisecentrum voor Handicap en Hoger Onderwijs – had een online zoekrobot, het VLAHHO, of Vlaams Analyse kader voor Handicapsituaties in Hoger Onderwijs (VEHHO, 2005). Dit analysekader diende studenten en onderwijsmedewerkers te ondersteunen en informeren bij de studie van studenten met een functiebeperking door een totaalbeeld te schetsen op basis van het label. Deze VLAHHO-zoekrobot linkte elke functiebeperkingen aan bepaalde studierichtingen – en sloot daarmee tegelijk andere opleidingen uit.



mogelijkheden kunnen zijn om inclusie te kunnen instappen, mee te nemen met gewoon een opleiding van leerkracht. Eh?”

(Didier, 25 januari 2012)

Hij geeft zelf aan dat hij deze **informatie** nooit kreeg in het Buitengewoon Secundair Onderwijs. Hij kreeg enkel te wat hij niet kon en mocht doen. Bijvoorbeeld kok worden, omdat messen nu eenmaal gevaarlijk zijn, dit werd zonder zijn inspraak beslist.

“Ja, wij... ik is een onderzoek: ik, beperking heb ook een stem, daar gaat het over, niet dat de leerkracht zegt van gij niet naar school. Maar gij, gij zijt belangrijk, de figuur, ge kunt gecoacht worden zodanig dat inclusie te tonen dat alle kanalen kunnen volgen.”

(Didier, 25 januari 2012)

“Omdat wij, omdat wij geen visie gekregen hebben, omdat wij geen visie gekregen hebben, geen informatie gekregen hebben voor toegang tot hoger onderwijs gekregen hebben. (...) Als we dat [informatie] krijgen kunnen we er ook voor gaan. We kunnen veel, we kunnen een project indienen, we kunnen veel naar workshops gaan, een werkgroep oprichten, WIJ kunnen OOK meepraten. “

(Didier, 27 maart 2012)

Ludo verwijst bij dit gebrek aan informatie vanuit het BuSO opnieuw naar de [studiegids](#) van het Vlaams Ministerie.

“Ze verwachten ons niet in het hoger onderwijs. Ze zeggen meestal dat ge uitgeleerd zijt, omdat ge van school af zijt. (...) 'Haal ik in het buitengewoon onderwijs een gewoon diploma? Afhankelijk van de vorm van het buitengewoon onderwijs die je volgt, kan je een attest, getuigschrift of diploma behalen. Heb je de opleidingsvormen 1 of 2 gevolgd, dan krijg je een attest uitgereikt. Volgde je opleidingsvorm 3 en ben je geslaagd voor de kwalificatieproef, dan ontvang je een getuigschrift.' He? En 'volgde je opleidingsvorm 4, dan zijn de studiebewijzen die je er behaalt dezelfde als die van het gewoon secundair onderwijs.' (...) Dat vind ik zo mooi he! Zo mooi, die mensen denken dat wij niet leren, maar toch! Toch leren wij wel! Van vormingsorganisaties, en van anderen en van anderen leren wij wel.”

(Ludo, 24 maart 2012)

Personen met het label van een verstandelijke beperking worden als **‘uitgeleerd’** beschouwd. De enige opties die er voor hen nog zijn, zijn werken en wonen. Er wordt structureel – decretaal – niet voorzien dat zij nog willen of kunnen leren in voortgezet of hoger onderwijs. Ludo, Marc en Didier gaan hier als zelf-advocaten radicaal tegen in. “Toch leren wij wel!” Een hiaat die men ook bij Handicum vond, net als de projecten van Think



College (Verenigde Staten van Amerika), Syracuse University (VSA), Trinity College (Ierland) en Höskolan di Gävle (Zweden). Maar vaak met accreditatie-problemen lijkt te kampen omdat zij op alternatieve manieren van evalueren beroep doen.

“Ik zie de waardering van het cognitieve als een fundamenteel probleem doorheen onze samenlevingen en hoger onderwijs. Hierdoor moeten leerresultaten bewezen worden op cognitief vlak en dit sluit automatisch vele van onze studenten met een verstandelijke beperking uit.”⁴⁸

(Academic Director NIID, 21 mei 2012, persoonlijke communicatie)

“Anders leren is niet hetzelfde als niet willen of niet kunnen leren.”

(Ludo, 9 juni 2012)

Voorlopig blijft inschrijven in het hoger onderwijs dus enkel mogelijk via achterpoortjes of een parallel parcours. Ofwel volgt men de standaard procedures van de associaties om de bekwaamheid te bepalen. Ofwel gaat men persoonlijk onderhandelen met de lesgevers om te kunnen deelnemen aan vakken. De **toegang** tot het hoger onderwijs voor personen met het label van een verstandelijke beperking vormt een structurele hindernis.

L: “We wouden beginnen met een basis, een basis. Een basis is dus hoger onderwijs, maar we zien het aan twee kanten he? Aan den ene kant is het gewone secundair onderwijs, he? Gewone secundair onderwijs. En, en onderderste hadden we we het het BuSO onderwijs, waar wij meestal inzitten, he? Ik en Marc en Didier enzo, het BuSO. En we zitten meestal in het derde OV van BuSO. He? OV is een opleidingsvorm, opleidingsvorm OV en dan tuinbouw of met hetgeen dat ge gedaan hebt in het BuSO. BuSO heeft ook een OV4, maar da's voor andere die dat veel beter kunnen. (...)”

M: “Dan zijn de die beter als wij?”

T: “Het verschil is dat die, als ge in het gewoon secundair onderwijs zit, of in buitengewoon secundair OV4, dan hebt ge direct toegang tot het hoger onderwijs, want dan krijgt ge een diploma. Vanuit OV1, OV2 of OV3...”

L: “Dan hebt ge geen directe toegang (...)”

D: “Ja, wat moet er dan gebeuren?”

L: “Toelatingsproef (...)”

D: “Ja, dat wil zeggen dat ge een document moet hebben als ge een getuigschrift hebt om extra school te volgen met beperking.”

⁴⁸ “I see cognitive valuing as a fundamental problem which underpins our societies and colleges. Thus, learning outcomes demonstrate in the cognitive domain and this automatically excludes many of our students who have intellectual disabilities.” (Academic Director NIID, 21 mei 2012, persoonlijke communicatie)



L: “Maar wij willen niet door de achterdeur. Wij willen door de voordeur! Net als hij [Toon]! Net als u [Toon]”

(Didier, Ludo, Marc & Toon, 24 maart 2012)

Deze toelatingsproef of bekwaamheidsonderzoek is zoals eerder aangegeven voor elke associatie anders. De basis is een portfolio, een toelatingsgesprek en een bekwaamheidstest (waarop [redelijke aanpassingen](#) mogelijk zijn). Een andere mogelijkheid is om alsnog je diploma te behalen via de Examencommissie van het Secundair Onderwijs.

Toegang krijgen als student, met het label van een verstandelijke beperking, zonder diploma secundair onderwijs blijkt dus niet evident. Daar komt nog bij dat **toegang** nog geen **toegankelijkheid** betekent:

“Toegang is “gewoon gelijk ingang”, dat heeft betrekking op een deur, een opening, een poort. Daardoor geraak je misschien wel binnen, maar er is nog niet per se sprake van toegankelijkheid. Het is nog niet per se begrijpbaar waar alles over gaat, waar je moet zijn, mensen staan nog niet per se open, je bent nog niet perse welkom, er kunnen nog veel drempels zijn ook al ben je binnen en heb je toegang. Toegankelijkheid is veel meer.”

Toegang en **toegankelijkheid** zijn keerzijden van een zelfde munt, maar daarom nog niet hetzelfde. Toegang kan gezien worden als een eenmalig proces bij het inschrijven in het hoger onderwijs, terwijl we toegankelijkheid als een continu proces omschrijven.

Toegankelijkheid speelt net als in onderzoek en lesgeven op het fysiek, verstandelijk en relationeel vlak. De **fysieke toegankelijkheid** is sterk verbonden met toegang zoals hierboven omschreven. Maar ook met [redelijke aanpassingen](#). Het gebruiken van een microfoon, visuele ondersteuning van lessen, duidelijke informatie over waar en wanneer lessen, practica of examens doorgaan, de toegankelijkheid van de lokalen en dergelijke meer.

Bij de **verstandelijke toegankelijkheid** maken Ludo en Marc het onderscheid tussen de **informatieve toegankelijkheid** en de **communicatieve toegankelijkheid** van leerstof. Informatieve verstandelijke toegankelijkheid heeft betrekking op hoe de inhoud van een cursus, een college, een presentatie, ... **gerepresenteerd** wordt. Hoe ze getoond wordt.

“We moeten kunnen verstaan waarover het gaat.”

(Marc, 14 juli 2012)

Om te kunnen **verstaan**, te kunnen begrijpen waarover een college of cursus gaat is het belangrijk van begrijpbare taal te gebruiken. Ook materiaal in verschillende vormen presenteren. Korte zinnen, ondersteund door schema's, afbeeldingen en pictogrammen.



Soms is hier ondersteuning nodig. Een verklarende woordenlijst of een coach die helpt met het omzetten naar toegankelijke taal kan ondersteunend werken.

M: “Dat leren ze toch op de unief? Ze leren toch lesgeven? Spreken? Leren ze dat? Waarom willen ze dan altijd moeilijke woorden gebruiken als het makkelijk ook kan? Willen ze laten zien dat ze slim zijn?”

T: “Misschien is het een manier om nieuwe woorden te leren? Zodat je niet steeds hetzelfde woord moet gebruiken? Zo leer je nieuwe woorden? En soms is het een moeilijk woord om een hele uitleg samen te vatten in één term. Dan ken je het idee wel, maar niet dat bepaalde woord ervoor.”

L: “Dat is alleen maar verwarrend. Dan heb je het over hetzelfde maar toch over iets anders.”

(Ludo, Marc & Toon, 14 juli 2012)

De tweede vorm van verstandelijke toegankelijkheid is de **communicatieve verstandelijke toegankelijkheid**. Dit gaat over de manier waarop iets **gepresenteerd** wordt. Over hoe het gebracht wordt.

“We moeten het niet alleen kunnen verstaan. We moeten ook kunnen **volgen**. We moeten mee zijn”

(Marc, 14 juli 2012)

Inhoudelijk kan een cursus zeer moeilijk of makkelijk zijn. Het verschilt van persoon tot persoon wat men moeilijk vindt. Ook hoe meer voorkennis je hebt, hoe makkelijker je nieuwe dingen zal kunnen leren. Zoals in het citaat hierboven. De idee van discriminatie of exclusie is misschien wel gekend, maar wordt zo niet benoemd. De leerstof kan toegankelijk gemaakt worden door een leerkracht die het goed en interessant uitlegt. Goed uitleggen wordt door Ludo en Marc omschreven als een aangepast tempo met regelmatig een terugkoppelingsmoment tussen studenten en lesgever. Om na te gaan of alles helder is en iedereen kan volgen.

Deze verstandelijk toegankelijke vorm van lesmateriaal kan een ‘[redelijke aanpassing](#)’ zijn. Er zijn immers verschillende manieren van informatie verwerven en verwerken. Eerder haalden we al verschillende voorbeelden aan uit Masterproef I van verschillende voorkeuren voor het aanbieden van nieuw materiaal. De ene heeft graag tekst, de ander graag een schema, nog een ander luistert liefst. Het betreft hier dus vooral een vraag om cursusmateriaal in verschillende formats ter beschikking te stellen.

Net zoals de ondersteuning door een coach om cursussen om te zetten naar toegankelijk taalgebruik of om te coachen tijdens de lessen, net als Doven of Blinden ondersteuning kunnen krijgen. Net zoals een cursus voor blinden omgezet moet worden naar braille. Het



zou gemakkelijk zijn om het hierbij te laten en te doen alsof een coach of een gesprek alles oplost en plots iedereen alles kan verstaan en volgen. Dit zou echter te kort door de bocht zijn.

“Stel u voor dat gij met mij naar onderwijs gaat... En da's een eerste jaar en we zeggen van beperking, da's een beetje moeilijk, euh, die gaan dat niet kunnen, maar eigenlijk onderwijs is ook moeilijk he, als gij gewoon in het onderwijs wil kunnen volgen en dat aankunt met uw beperking, ge hebt dan wel, ondersteuning nodig, ne keer samen met ne coach, van kom, ... enzo van, gij kunt dat ook, maar op uw gematigde manier van werken.”

(Didier, 25 januari 2012)

Uit onze gesprekken blijkt inderdaad dat de wisselwerking tussen lesgever en student een belangrijke rol speelt. [Redelijke aanpassingen](#) zijn een recht, maar blijven echter vaak nog beperkt qua invulling⁴⁹ en afhankelijk van goodwill van de lesgevers. Zo vertellen ook diversiteitsmedewerkers ons in persoonlijke gesprekken. Tools zoals Universal Design of Learning kunnen een hulpmiddel zijn bij het toegankelijk maken van lessen, maar zijn geen tovermiddel. Net als studeren een inspanning vraagt van de studenten, vraagt het ook een inspanning van de lesgevers. Er is dus ook nood aan **relatieve toegankelijkheid**. Relatieve toegankelijkheid wordt omschreven als een grotere vorm van wisselwerking. Het gaat om de wisselwerkingen tussen de verschillende personen in een systeem. Binnen een systeem als het hoger onderwijs betekent dit dan het openstaan voor diversiteit en het erkennen van verschillende soorten van competentie. Alsook van verschillende manieren hoe deze te tonen.

“... denkt dat het heel moeilijke stappen gaan zijn om in het onderwijs mee te kunnen, om leerkracht of zelfs professor te worden. Er gaan coachen nodig zijn om te kunnen helpen. Want alleen gaat ge er nooit achter zitten, het nooit halen. Uw [Toon] onderzoek is heel belangrijk voor ons en ook het VN-verdrag, want er wordt nooit gesproken over verstandelijke beperking en onderwijs. Ik heb nog nooit professionele mensen horen spreken over verstandelijke beperking en onderwijs. Altijd over fysiek, [B/]blinden, [D/]doven, ... Het is belangrijk van te durven denken en durven dromen. Want onderwijs is belangrijk om te kunnen deelnemen.”

(Didier, 11 februari 2012)

Door deel te nemen als student, door te durven denken en durven dromen zoals Didier zegt, stelt Ludo, willen zelf-advocaten niet alleen bijleren, maar ook anderen **bewust maken** dat ook zij kunnen deelnemen aan het hoger onderwijs. Ze maken anderen bewust, maar

⁴⁹ Zo gaf een studente aan niet langer een bijzonder statuut te willen gezien haar redelijke aanpassingen vanwege dyslexie gereduceerd werden tot 15 minuten extra tijd op een examen. Tijdens het academiejaar kreeg ze geen verdere ondersteuning: “Alsof ik enkel dyslectisch wordt net na Nieuwjaar en juist voor de zomer. Tijd van de maand, neen, tijd van het jaar zeker?” (lacht en schudt hoofd)



worden ook zelf **bewust** van het feit dat ze kunnen leren. Iets wat hen niet altijd wordt nagegeven vanuit het Buitengewoon Onderwijs. Zo kunnen ze ook bijdragen aan een **positieve beeldvorming**:

“Je moet uw talent tonen. Dat draagt bij tot de beeldvorming. De gewone beeldvorming is: ge zijt gemaakt om te groeien, ge zijt gemaakt om te trouwen, ge zijt gemaakt om les te geven, probeer eens respect te hebben voor iedereen.”

(Didier, 27 maart 2012)

Om gelijkwaardig te kunnen deelnemen aan het hoger onderwijs, als deel van de samenleving

“(…) dat wil zeggen dat een muur gebouwd moet worden met alle relaties erin, naar hogeschool, naar inclusieschool, naar universiteitsschool, naar de politiegemeenschap, het gaat gewoon dat het onderwijs een deel van die grote muur is. En als ge er één steen uitbreekt dan valt die boenk, kapot.”

(Didier, 25 januari 2012)

Hoger onderwijs is een belangrijk deel van de **samenleving**. Vlaanderen wil meespelen aan de wereldtop wat betreft onderzoek en onderwijs en investeert dan ook in hoger onderwijs. Een [derde taak van het hoger onderwijs](#) is de maatschappelijke dienstverlening. Hierin spraken we al toen we het over de [verschillende belangen](#) bij een onderzoek hadden. Niet enkel als onderzoekers of als lesgever spelen deze belangen voor zelf-advocaten, maar ook als student.

D: “Onderwijs hangt vast aan beleid. We moeten beleidmakers betrekken! Ik kan bellen naar de minister en zeggen: beleidmakers moet betrokken worden. Dat zijn professionelen.”

L: “Maar wij zijn ook professionelen. Wij geven ook les, en doen ook onderzoek en moeten ook kunnen deelnemen als student.”

D: “Onderwijs is ook een manier om deel te kunnen nemen. Participatie is ook een centraal thema. Participatie ja.”

L: “Ja”

D: “Want leerkrachten en professoren zijn ook politiek belangrijk. Dat heeft G. hier geschreven. Dat heb jij [Toon] net vertaald. (...)”

L: “Ze moeten niet alleen kennis delen, maar mensen ook in beweging zetten. ONT doet dit dat al. En de molen beweegt ook. Misschien kan dit via dit project? Misschien doen we wel een project.”



(Ludo & Didier, 11 februari 2012)

Levenslang leren is een recht en de [VN-Conventie](#) vraagt [inclusie](#) op alle niveaus van onderwijs. Personen met een beperking komen op voor hun rechten. Onder meer het recht op onderwijs.

“Da's eigenlijk economische wetenschap van mij van mee deelnemen, denken, oplossingen zoeken, dat noem ik: de draaiemolen, uw hart, en de honing, dat noem ik de rode loper die bij elkaar groeit, een recht van de mens, is dat ge ook recht hebt op onderwijs, en onderwijs is heel belangrijk als je dat niet kunt doen, dan heb je een beperking en dat wil ik niet, de beperking moet tonen dat je kunt lesgeven, dat je een spiegel zijt naar u eigen, van kijk dat is al.”

(Didier, 25 januari 2012)

We schreven eerder in masterproef I dat ons uitgangspunt **niet een nieuwe norm** creëren is. We zijn ons zeer bewust van het gevaar om participatie als nieuwe norm naar voren te schuiven en daarmee iedereen uit te sluiten die niet kan, wil of mag deelnemen. Het is niet onze bedoeling dat iedereen in het hoger onderwijs *moet* studeren. Het gaat wel over iedereen gelijkwaardige kansen geven en niet op basis van een label mensen bij voorbaat uitsluiten. Belangrijk valt hierbij op te merken dat de toegang niet geweigerd wordt op basis van het label.

“Ze zijn niet voorbereid.”

“Onze cursussen zijn echt wel theoretisch en vereisen een bepaalde voorkennis, ik zou je liever willen doorverwijzen naar het hoger beroepsonderwijs. Dat is ook studeren in het hoger onderwijs.”

“Ze toch toelaten tot het hoger onderwijs zou voor hen heel demotiverend zijn omdat ze totaal niet voorbereid zijn.”

“Er moet natuurlijk wel rekening gehouden worden met het feit dat we universitaire cursussen aanbieden.”

“Bij nazicht van de inhoud van deze opleidingsvormen stel ik vast dat deze opleidingen echt gericht zijn op tewerkstelling en niet op verder studeren., dwz het omgaan met grote hoeveelheden leerstof, het afleggen van examens, het noteren en volgen van de colleges, het academisch taalgebruik, omgaan met druk”

(Uit communicatie met verschillende studiediensten aan de universiteiten en hogescholen, alsook gesprekken op de Sid-In)

Het gaat over het al dan niet in het bezit zijn van een diploma secundair onderwijs. Echter personen met een label van verstandelijke beperking kunnen enkel via een inclusief



onderwijstraject dit diploma behalen. Toch merken we in gesprekken dat de vermelding van het label ‘verstandelijke beperking’ of ‘buitengewoon onderwijs’ meespeelt in de reacties.

“We merken ook dat gewoon al leerlingen afkomstig uit een BSO heel lage slaagkansen hebben. Vanuit beroeps zijn ze vaak onvoldoende startbekwaam om te slagen. Laat staan uit BuSO.”

“Onze prioriteiten liggen momenteel bij studenten met andere beperkingen.”

“Waar gaat het eindigen als we ook al mentaal gehandicapten gaan toelaten?”

“Onze docenten hebben nu al hun handen vol. Het zou enkel ten kosten gaan van deze en andere studenten om personen met zo’n zware beperkingen toe te laten.”

“Voor alle studenten is er begeleiding voorzien maar de begeleiding zou ontoereikend zijn.”

“We bewijzen deze mensen echt geen dienst ze toch toe te laten. “

(Uit communicatie met verschillende studiediensten aan de universiteiten en hogescholen, alsook gesprekken op de Sid-In)

Het gaat om mensen in hun vrijheid laten en mensen als mensen erkennen, om verder te kijken dan het etiket dat ze, soms al van zeer jong, opgeplakt hebben gekregen. Ze willen kunnen deelnemen aan alle aspecten van het dagelijks leven, hoger onderwijs is daar een van. Het is een aanvulling op de verschillende mogelijke plaatsen om te leren. Het gaat voorbij aan enkel denken in termen van beperking en het opvangen daarvan, maar ook over denken in termen van talenten.

“Het is zoals Didier zegt, dat vind ik zo mooi. Ze moeten weten dat, dat je niet kan het diploma halen in BuSO-scholen, maar wel de motivatie en al wat je de voorbije jaren gedaan hebt, van onderzoeken, en mensenrechten en dat wij ook leren. En anderen helpen leren, en beter leren en beter weten. Zodat ze meer dan onze beperking zijn, ook zonder diploma. Dat is ons talent. Dat vind ik zo mooi. Daarom wil ik gaan studeren, om dat te laten zien.”

(Ludo, 9 juni 2012)

Dit verbindt Ludo, Marc en Didier ook met anderen internationaal, bijvoorbeeld met Pablo Pineda (2002), de eerste Europeaan met het Syndroom van Down die afstudeerde aan een Bachelor-opleiding:

“Ik wil een voorbeeld worden. Ik wil tonen dat wanneer men energie steekt in waar men goed in is, dat je kan doen wat je wil. Maar naast wat ik in staat was te bereiken, verwacht ik ook dat de maatschappij haar deel doet. Ik wil niet dat dit slechts een inspanning in één richting is. Dit is een start van succes en het toont mensen dat wij

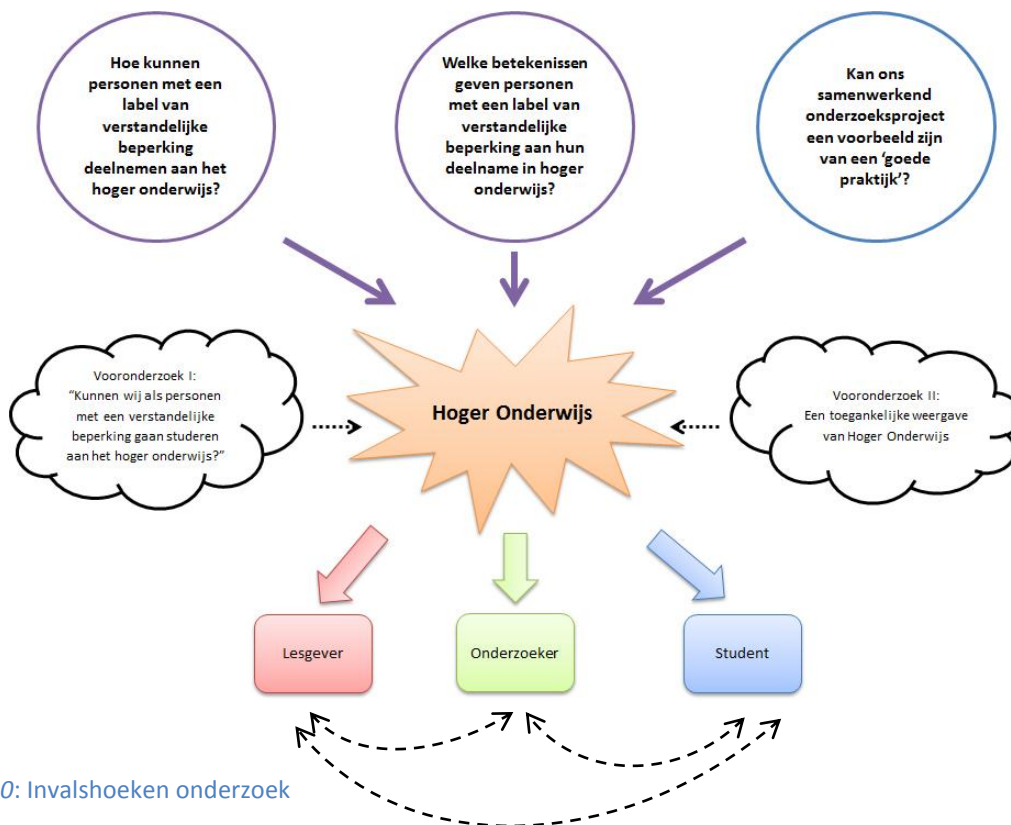


even bekwaam zijn als de rest. Als jij degene bent die de drempels opwerpt voor anderen, dan vernietig je mogelijkheden voor anderen. En, anderzijds is het ook belangrijk voor de rest maatschappij om dit allemaal te begrijpen.”⁵⁰

We hebben naar het thema van hoger onderwijs gekeken vanuit twee vooronderzoeken en onze drie onderzoeksvragen. Hieruit kwamen drie pijlers naar boven voor personen met een verstandelijke beperking om deel te nemen:

- ✓ Als lesgever
- ✓ Als onderzoeker
- ✓ Als student

Telkens met zeer verschillende betekenissen en belangen, maar toch bleken deze drie pijlers ook sterk verweven met elkaar.

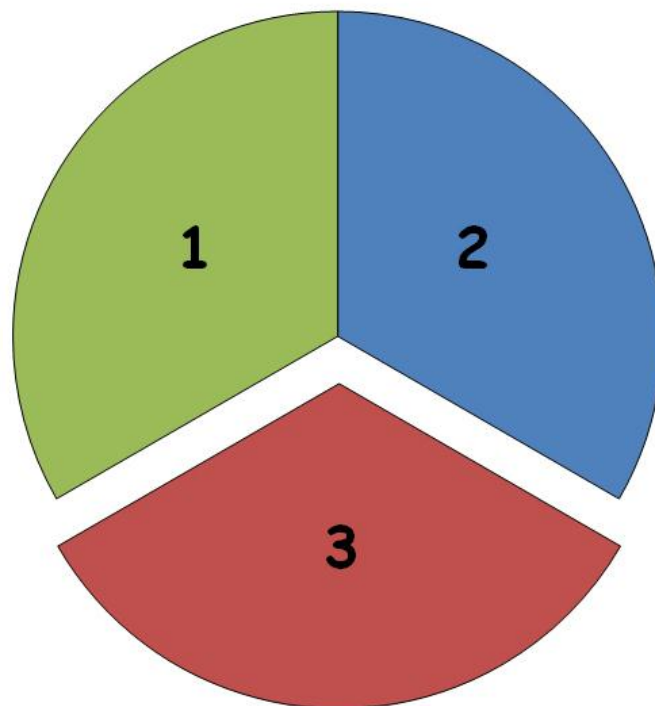


Figuur 40: Invalshoeken onderzoek

⁵⁰ "I would like to become an example. I want to demonstrate that if one puts into work whatever one is able, you can do what you want. But beside what I was able to achieve, I also expect society to do its part. I do not want this to be a one way effort. This is a start of success and shows people that we are as competent as the rest. If you are the one who is setting up the barriers, you are then destroying possibilities for others. And, on the other hand it is essential for society to understand all of these things." (Pablo Pineda, in Solidaridad Digital, 2002)



Deel 3: Het Geleerde Deel – Reflecteren



Deel 3 is het geleerde deel van dit [onderzoek](#).

In dit deel wordt beschreven wat we geleerd hebben en wat we hieruit meenemen en willen delen met anderen.

Belangrijk is om op te merken dat het geleerde deel slechts een korte samenvatting is van wat we geleerd hebben. We zullen hiervoor ook teruggrijpen naar stukken uit deel 1 en deel 2. We reflecteerden continu gedurende het hele proces. Zowel op wat we deden als op wat we dachten. De belangrijkste punten hieruit proberen we samen te brengen in deel drie. We proberen ook een aanzet tot een antwoord te geven op onze beginvragen.

Ook geven we hier aan wat we verder nog kunnen en willen doen. We reiken de hand naar mogelijke bondgenoten en andere geïnteresseerden. Onderzoek brengt immers onderzoek voort (Callebaut, Maillard, Peleman & Schoeters, 2012). Verder gaat onderzoek ook altijd over twee dingen: zelf zaken bijleren en ontdekken enerzijds, en anderen leren over onderzoek doen en wat je onderzocht hebt (Townson et al., 2004).

Na deel drie volgt er nog een uitleiding met een woord achteraf, de bibliografie en de bijlagen.



Inhoudsopgave: Het geleerde deel

Deel 3: Het Geleerde Deel – Reflecteren	154
Wat hebben we geleerd? – Wat willen we delen met anderen?.....	156
Studeren als persoon met het label van een verstandelijke beperking?	156
Leren als persoon met een verstandelijke beperking?	160
Over zelf-advocaten en leer-krachten!	161
Samen onderzoeken = samen sterker worden	166
Niets over ons, zonder ons.....	167
Onderzoek brengt onderzoek voort.....	168
Slechts een deel, van een complex geheel.....	171



Wat hebben we geleerd? – Wat willen we delen met anderen?

Studeren als persoon met het label van een verstandelijke beperking?

Kunnen personen met een label van een verstandelijke beperking studeren in het Vlaams hoger onderwijs?

Een label blijkt, zo uit de verzamelde getuigenissen en contacten, is geen reden om personen de toegang te weigeren tot het hoger onderwijs in Vlaanderen. Het is juist een aangrijpingspunt voor de verschillende ondersteunende diensten om [redelijke aanpassingen](#) te voorzien voor studenten. Het is dus een instrumenteel deel om rechten te kunnen doen gelden van de onderwijsstructuur.

We bekijken deze vraag vanuit het kader van Van Gennep (2007) van kwaliteit van bestaan, waar we een overlap zien met kwaliteit van deelname aan hoger onderwijs.

Bij de studiekeuze blijkt het belangrijk te zijn “goed in de spiegel te kijken”. Wat zijn mijn interesses? Ben ik gemotiveerd? Waar liggen mijn sterke punten? Waar ben ik minder goed in? En waar heb ik ondersteuning nodig? We verwijzen hier terug naar Van Gennep (2007) welke het heeft over volwaardige deelname aan de samenleving. We kunnen zijn kader eveneens gebruiken om te kijken naar volwaardige deelname aan hoger onderwijs en kwaliteit van hoger onderwijs. Hij wijst in zijn schema onder andere op het belang van keuze en controle door de personen zelf. Door houdingen als:

“We bewijzen deze mensen echt geen dienst ze toch toe te laten.”

Wordt de keuze en controle volledig aan de mensen zelf ontnomen. Door ze deze keuze terug te geven, kunnen ze zich van deze ableistische⁵¹ houdingen losmaken en zelf opnieuw de controle over hun leven opnemen. Deze [emancipatie](#) en [empowerment](#) doet hen loskomen van wat we eerder omschreven als een [cultuur van het zwijgen](#) (Freire, 1972) rond de deelname van personen met het label van een verstandelijke beperking. Als we Van Genneps [kader voor burgerschap en kwaliteit van bestaan](#) verder bekijken in functie van onderwijs zien we dat hij ook op het belang van goede ondersteuning wijst. Zowel door het persoonlijk netwerk, als door het professioneel netwerk. Als we kijken naar onze gesprekken met studenten merkten we dat ook zij dit onderscheid maakten. Van thuis uit en vanuit hun sociale netwerk krijgen ze vaak sociale, financiële en materiële steun. Daar waar nodig wordt deze aangevuld met ondersteuning vanuit de onderwijsinstelling. Daarnaast voorziet de onderwijsinstelling – verplicht vanuit een decretaal kader – ook waar nodig, [redelijke aanpassingen](#) en extra ondersteuning voor personen met een label.

⁵¹ *Ableisme* of *validisme* is een concept gelijkaardig aan racisme waarbij een bepaalde norm van vaardigheid hoog wordt gehouden en afwijkingen van deze norm als minderwaardig worden beschouwd (Campbell, 2009, Goodley, 2011).



Structureel binnen het onderwijssysteem stoot je echter op het probleem dat er op vlak van doorstroom vanuit Buitengewoon Secundair Onderwijs geen structuur is voor personen met het label van een verstandelijke beperking die willen bij- of verder studeren. Er is geen overgangsrichting of schakelprogramma voorzien. Vanuit onze gesprekken en contacten met de instellingen voor hoger onderwijs blijkt slechts een kleine minderheid bereid te denken over hoe personen met een verstandelijke beperking kunnen deelnemen aan de lessen. Een meerderheid verwijst ofwel door naar een ‘lagere’ vorm van hoger onderwijs. Het doet denken aan het ‘watervalsysteem’ uit het secundair onderwijs⁵². Ofwel wijzen ze de vraag af als onhaalbaar of stellen ze: “momenteel andere prioriteiten te hebben”. Rechtstreekse toegang tot het hoger onderwijs vanuit BuSO blijft dus een grote hindernis. We begonnen dit werk met de vaststelling dat wie een label krijgt in Vlaanderen, een grote kans loopt, in het buitengewoon onderwijscircuit terecht te komen, waar bij voorbaat de kansen op hoger onderwijs al bepaald zijn.

De optie om toch een diploma secundair onderwijs te behalen via de examencommissie is een mogelijkheid. Anders zijn er de gestandaardiseerde procedures van het toelatings- of bekwaamheidsonderzoek van de verschillende associaties. Ten slotte zijn er de ‘achterpoortjes’ waarbij kandidaat-studenten zelf (of hun advocaten) gaan onderhandelen met lesgevers en departementshoofden om te kunnen beginnen. Er is dus geen rechtstreekse toegang tot het hoger onderwijs voor wie vanuit BuSO type 1 komt.

“We willen door de deur gaan! En niet door achterpoortjes! (...) Daar ben ik radicaal tegen, niet door een achterpoortje naar binnen geraken, maar door dezelfde deur als jij of als die student binnen geraken.”

(Ludo, 24 maart 2012)

Eens men door deze voordeur binnenraakt (**toegang**), speelt nog steeds het proces van **toegankelijkheid**. Immers een **structuur voor inclusie** blijkt niet genoeg, er is ook nood aan een **cultuur voor inclusie** (Cnockaert et al., 2010). Deze begrippen hangen sterk samen met wat wij eerder als **wisselwerking**. Wisselwerking is het aanwezig zijn van de mogelijk en wil tot interactie tussen mensen. Verschillende diversiteits-coördinatoren uit het hoger onderwijs antwoordden positief op onze vragen, waren nieuwsgierig en enkelen nodigden ons zelfs uit voor een gesprek. Anderen gaven dan weer aan dat de persoonlijke aanpak voor personen met een beperking om samen op zoek te gaan naar **redelijke aanpassingen** zeer belangrijk was. Ook omschreven we de wisselwerking tussen lesgever en student en gaven we aan hoe deze **inter-afhankelijk** zijn. Zowel als het gaat om les volgen, als om les geven. Naar onze mening situeert de cultuur voor inclusie tussen en rondom al deze wisselwerkingen en is er dus nood aan **relationele toegankelijkheid**. We omschrijven deze relationele toegankelijk dan ook als een grotere vorm van wisselwerking. We beroepen ons

⁵² Aan de universiteit verwijst men door naar de hogeschool, de hogeschool verwijst naar het volwassenenonderwijs en de centra voor volwassenenonderwijs lopen vast op het feit dat er geen diploma secundair onderwijs is.



hiervoor op de ‘soft’ systeem-methodologie – SSM – (Checkland, 1981; Checkland & Scholes, 1990; Midgley, 2000; Foster-Fishman, Nowell & Yang, 2007; Kagan et al., 2011) waarbij het individu in relatie staat met andere individuen en zo systemen vormt, die in grotere systemen passen. SSM is een benadering om complexe menselijke probleemsituaties begrijpbaar te maken en te kunnen werken aan een oplossing. Het denkt in termen van – menselijke – situaties als een geheel van systemen. Het is een participatieve methodiek om verschillende betrokkenen te helpen elkaars standpunten te zien en hoe deze spelen op verschillende lagen binnen de verbonden systemen (Kagan et al., 2011). De relationele toegankelijkheid dient deze verschillende lagen van systemen te doordringen en zowel op micro-, meso-, exo- en macro-niveau te spelen. Daar we over ‘zachte’, menselijke systemen spreken zal deze relationele toegankelijkheid in constante flux zijn en ook binnen het chrono-systeem telkens vorm krijgen door de concrete, verschillende wisselwerkingen tussen personen. Binnen een systeem als het hoger onderwijs zullen concepten als ‘[cultuur voor inclusie](#)’ en ‘[relationele toegankelijkheid](#)’ een openstaan voor diversiteit en het erkennen van verschillende soorten van competentie inhouden. Alsook van verschillende manieren hoe deze te tonen.

Ons onderzoek tracht onder meer het belang van deel te nemen als student aan hoger onderwijs voor personen met een verstandelijke beperking aan te tonen. We verwezen enkele pagina’s eerder reeds naar het belang van goede ondersteuning om kwaliteitsvolle deelname mogelijk te kunnen maken. Opnieuw komt hier het begrip wisselwerking naar boven. [Redelijke aanpassingen](#) zijn immers een recht, maar ook steeds een zoektocht. Zoals we eerder schreven, zijn we zeer enthousiast dat redelijke aanpassingen als recht erkend worden en zijn we ervan overtuigd dat het voor sommige studenten een zegen is dat deze juridisch afdwingbaar zijn. Echter wijzen we hier opnieuw op het belang van de aanwezigheid van de [cultuur voor inclusie](#), naast de [structuur voor inclusie](#). Deze dienen samen vorm gegeven te worden in de praktijk. We verwijzen hiermee terug naar de waarschuwing van O’Brien en O’Brien (1995) dat wanneer [inclusie](#) slechts gezien wordt als een louter te implementeren methodiek een absolute doodsteek kan betekenen voor dit denkkader en het al snel op de hoop met geprobeerde goedbedoelde maar gefaalde onderwijshervormingen doet belanden.

We zien het dan ook als nodig dat er verder (praktijk-)onderzoek wordt opgezet naar verschillende manieren om competenties te erkennen. Belangrijk hierin is de notie van ‘presuming competence’ of ‘uitgaan van bekwaamheid’ volgens Douglas Biklen (Kahn, 2012). Enkel wanneer men uitgaat van de bekwaamheid van een persoon, zal men buiten de geijkte lijntjes kunnen denken en op zoek kunnen gaan naar andere manieren om vaardigheden aan te tonen. We zijn het eens met onze Ierse collega bij het National Institute for Intellectual Disability die stelt dat het cognitieve – het verstandelijke – overgewaardeerd wordt in onderwijs. Meer nog, wij zijn ervan overtuigd dat er een dominante manier van focussen op het cognitieve is. Namelijk door in academisch taalgebruik geschreven werkstukken. Dit zet de notie van ‘uitgaan van bekwaamheid’ onder druk, voor ieder die niet in staat is of wordt



geacht zich dit academisch discours eigen te maken. Zowel voor deelname als student, als lesgever, of als onderzoeker. Een bezorgdheid die ook andere onderzoekers uit de Disability Studies delen:

“Mijn grootste, allergrootste zorg over inclusie aan de universiteit, is dat universiteiten van nature elitair, exclusief, hiërarchisch, modernistisch, bureaucratisch, neo-liberaal, kapitalisme-voedende machines zijn die tekortschieten aan de zogenaamd ‘begaafde’ studenten die niet binnen het Westers-Angelsaksisch-protestants model van persoon zijn passen.”⁵³

(Dan Goodley, 2011, persoonlijke communicatie)

Dan Goodley gaf zijn persoonlijke – en poëtische – visie op hoger onderwijs aan Toon en was zo vriendelijk om ons toe te staan deze te gebruiken. Een mogelijke beperking van dit onderzoek kan zijn dat we ons te eenzijdig gefocust hebben op wat hoger onderwijs ‘kan zijn’. En te weinig op wat ‘het is’. De ‘natuur van het beest’ zoals Goodley ze omschrijft komt hier en daar wel verdoken aan bod in reacties vanuit studenten, lesgevers, onderzoekers, literatuur en media, maar we hoorden ook andere stemmen. We zien dit dan ook als een aanzet voor verder onderzoek. Ludo is van het begin af al vragende partij voor een onderzoek louter naar de betekenis van hoger onderwijs voor en volgens verschillende personen. Maar ook verder praktijkonderzoek zou de omschrijving van Goodley kunnen bevestigen of juist nuanceren. Het lijkt ons aangewezen dit op te zetten als een praktijkonderzoek, aangezien het juist de praktijk van hoger onderwijs en onderzoek is die we wensen te bestuderen. We hopen met dit werk hier alvast een aanzet toe gegeven te hebben.

Op een uitwisselingsmoment met andere onderzoekers kreeg Toon nog een interessante vraag – bedenking – opmerking. Waarom focussen we enkel op personen met het label van verstandelijke beperking? Deze vraag kwam van een onderzoekster die in de psychiatrische gezondheidszorg werkt en vele raakvlakken zag met de vragen in ons onderzoek. We hebben het hier tijdens de reflecties gedurende ons onderzoeksproces meermaals over gehad. Over hoe we enerzijds ‘het label’ in vraag willen stellen en voorbij willen gaan aan dit denken in termen van labels en beperkingen. We stelden ook vast dat een label is niet enige – laat staan de eerste hindernis is bij het deelnemen aan hoger onderwijs.

Anderzijds wilden we op een bepaalde manier de focus op personen met het label van verstandelijke beperking ook dicht bij het hart houden, onder meer omdat het zo gegroeid is vanuit het onderzoeksopzet. Dit onderzoek is voortgekomen vanuit een ontmoeting tussen Ludo, Marc, Didier en Toon. Drie leden van een zelf-advocaten beweging voor en door mensen die zich op de een of andere manier met het label van een verstandelijke beperking

⁵³ “My big, big worry about inclusion into universities is that they are by nature elitist, exclusionary, hierarchical, modernist, bureaucratic, neoliberal, capitalist-feeding machines that fail so called ‘able’ students who do not fit the WASP model of being a person” (Goodley, 2011, persoonlijke communicatie)



identificeren, en een universiteitsstudent. Ook hebben we de focus van ons onderzoek, tevergeefs, proberen beperken met in het achterhoofd: ‘het is maar een thesis’. We hadden en hebben nog steeds vele vragen, bedenkingen en ideeën. Zoals Ludo zegt: “Onderzoek brengt onderzoek voort”, we zullen deze dan verder ook meegeven als aanzetten tot verder onderzoek.

We zijn zeer opgetogen met dit soort opmerkingen. Immers we wilden met dit werk, zoals we eerder aangaven, niet dé manier van deelnemen aan hoger onderwijs voor dé persoon met een verstandelijke beperking naar voren schuiven, maar hebben geprobeerd een werk af te leveren met een generatief vermogen (Wardekker, 1999, in Levering & Smeyers, 2003). Dit soort vragen, opmerkingen en bedenkingen waarbij anderen aanknopingspunten zien tussen eigen en ons onderzoek is voor ons een teken dat we hier toch al – een beetje – in geslaagd zijn.

Leren als persoon met een verstandelijke beperking?

“Het label speelt ook sterk tegen deze mensen. Het ligt al in hun label vervat wat ze niet kunnen.”

Deze uitspraak sluit aan bij wat we vinden in getuigenissen van over de hele wereld. Zowel van zelf-advocaten, als van academici. Onder andere Hank Bersani Jr., de oud-voorzitter van de American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, gaf aan in een interview dat de naam van het label ‘verstandelijke handicap’ of ‘mentale beperking’ doet het lijken alsof een persoon met dit label dom is (Bersani Jr., 2007; Mangrum Jr., 2007) omdat de nadruk ligt op een gediagnostiseerd gebrek. In dit onderzoek willen we hiermee breken, door aan te tonen dat personen met het label van een verstandelijke beperking op veel verschillende manieren en plaatsen leren. Zo zetten zij druk op de vele vooroordelen die er heersen rond personen met dit label rond hun verstandelijke mogelijkheden, hun wil en vermogen om te leren, hun ‘niveau’, hun al dan niet ‘uitgeleerd zijn’, hun persoonlijke ambities en betekenissen die ze geven aan onderwijs. We spreken daarom dan ook van leerkrachten.

“Een andere illusie is dat leren meestal een resultaat is van onderwezen worden. Onderwezen worden kan bijdragen aan bepaalde vormen van leren onder bepaalde omstandigheden.”⁵⁴

(Illich, 1971, eigen vertaling)

In dit onderzoek kwam sterk naar voren hoe zelf-advocaten op verschillende manieren leren uit hun deelname in het hoger onderwijs. Zowel als lesgever, onderzoeker en als student. We toonden hoe deze drie rollen sterk verweven zijn. Bijvoorbeeld hoe lessen kunnen

⁵⁴ “Another illusion is that most learning is a result of teaching. Teaching may contribute to certain kinds of learning under certain circumstances.” (Illich, 1971)



aansluiten bij onderzoek, waar je als student van kan leren, maar wat ook aanleidingen kan geven voor nieuw onderzoek. Met het belang van wisselwerking en interactie tussen lesgevers, onderzoekers en studenten komt wat Freire omschreef als het bankmodel⁵⁵ van onderwijs (Freire, 1972) onder druk te staan, en wordt kennis samen geconstrueerd eerder dan gewoon overgedragen.

Over zelf-advocaten en leer-krachten!

Zowel bij de rol van lesgever als de rol van onderzoeker zien we een gelaagde agenda naar voren komen. De eerste, meest persoonlijke laag bestaat uit het verhogen van de eigen kwaliteit van bestaan. En dit op alle [acht de domeinen volgens Schalock](#) (2010). Men wil zelf bewust worden van het eigen kunnen, [zelf keuze en controle](#) hebben (Van Gennep, 1997, 2007). De tweede laag is die van de [zelf-advocaat](#), waarbij men wil tonen en anderen bewust maken van wat men zelf kan en ingaan tegen de dominante pathologiserende visie op beperking. Een derde laag is dan die van de advocaat, de activist, de musketier⁵⁶, waarbij men opkomt voor de belangen van een grotere groep.

Vanuit de factor onafhankelijkheid kunnen we zeer sterk de mogelijkheid tot persoonlijke ontwikkeling herkennen in de vraag om 'bij te leren'. Ook de vraag om deze keuze zelf te kunnen maken en niet af te hangen van een structureel systeem waarin de opties om verder te leren voorgeprogrammeerd zijn of de bevoegde personen, vanuit goede bedoelingen, mensen naar bepaalde richtingen doorverwijzen hangt duidelijk samen met het domein van zelfbepaling.

De factor sociale participatie met de domeinen van interpersoonlijke relaties, sociale inclusie en rechten vinden we terug in het pleidooi voor wisselwerking tussen studenten, lesgevers en onderzoekers. Alsook de vraag om te kunnen deelnemen aan het 'gewone' hoger onderwijs, zoals andere studenten, of om binnen te mogen 'door dezelfde voordeur' en de verwijzingen naar het recht op onderwijs, deelname en toegankelijkheid. Zo merken we bijvoorbeeld op dat wanneer men wil gaan bijstuderen, de open universiteit altijd een optie is indien men niet voldoet aan de begincompetenties. Men kan zich hier immers zonder diploma secundair onderwijs inschrijven voor vakken. Wel gaat het hier om afstandsonderwijs, dus het persoonlijk contact wat zo belangrijk geacht wordt door zowel studenten als zelf-advocaten valt weg. Ook blijkt hier eens te meer hoe duur studeren wel blijkt te zijn en blijft deze weg misschien enkel beschikbaar voor enkele gegoeide 'lucky few'?

Tot slot kunnen we ook de factor welbevinden zowel op het emotionele, fysieke en materiële vlak terugvinden in de betekenissen die de zelf-advocaten aan deelnemen aan het hoger onderwijs geven. Zeer vaak werden zeer sterke gevoelens uitgedrukt wanneer het

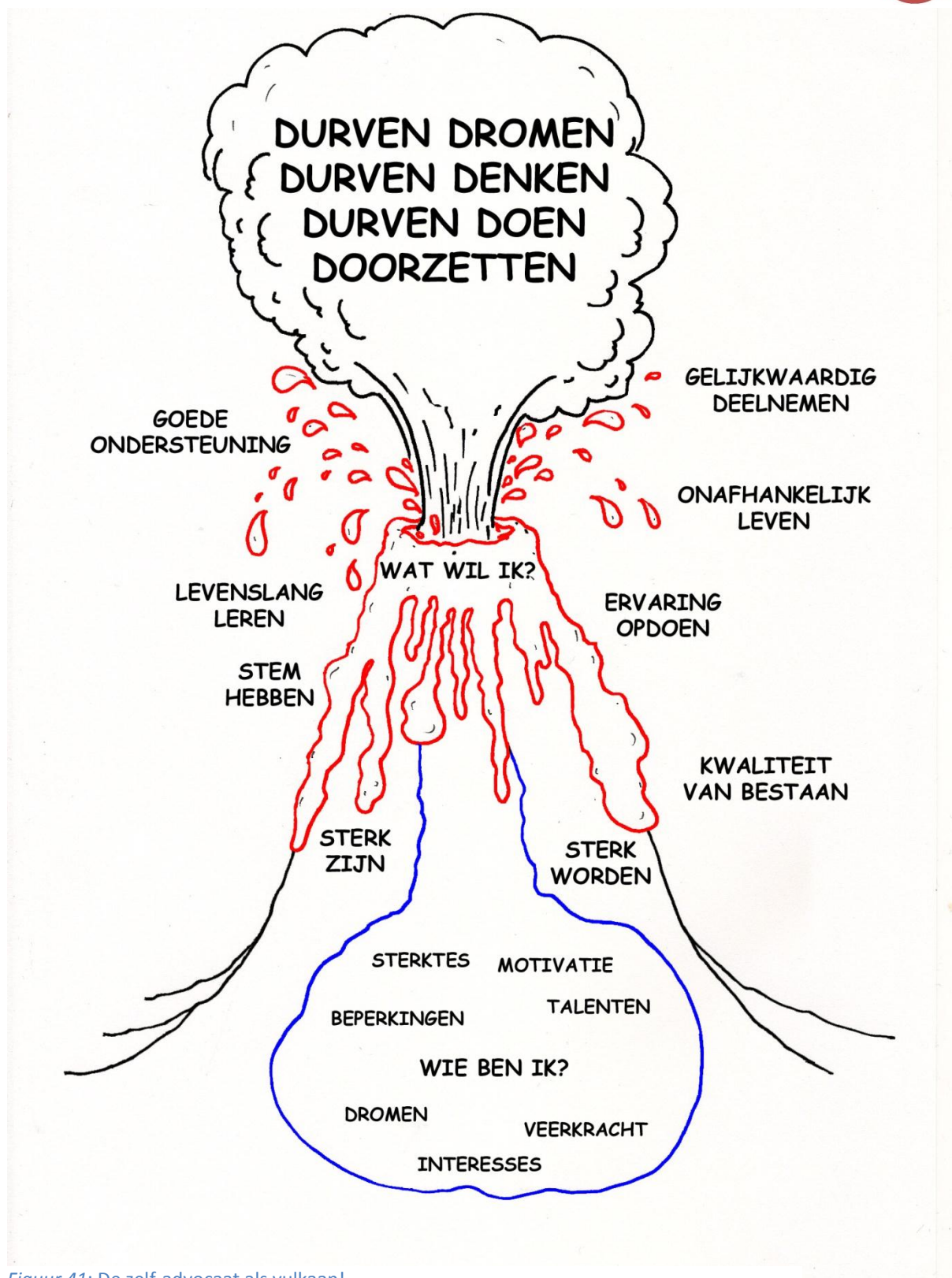
⁵⁵ Freire (1972) omschrijft het bankmodel van onderwijs als een onderwijssysteem waarin een student als een lege spaarpot is en gevuld dient te worden met kennis.

⁵⁶ Naar Onze Nieuwe Toekomst vzw (2005). *Eén voor allen, allen voor één. Samen strijden voor onze rechten als mensen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.



ging over de vooroordelen, de uitsluiting of juist de [inclusie](#) van personen met een verstandelijke beperking in het (hoger) onderwijs. Deelnemen aan onderwijs werd omschreven als zelf sterk worden en anderen sterk maken, zelfbewust worden en anderen bewust maken (Goode, 2007a). Er werd gesteld dat dit bijdraagt tot een goed gevoel en zo een goede gezondheid. Maar ook het materieel aspect kwam aan bod. Voor Ludo is het opdoen van kennis, deze delen met anderen een verrijking. Voor Marc en Didier speelt ook tewerkstelling en een gelijke verloning als lesgever of onderzoeker mee.

Naast deze persoonlijke insteek zit er de laag van de zelf-advocaat achter. Opkomen voor jezelf en dit laten zien aan anderen. Hier gaan we terug op het anderen bewust maken van wat je kan. Hiervoor werkten we het beeld van de zelf-advocaat als vulkaan uit. Onderwijs als goede kracht van jezelf. Waarbij binnenin een persoon allerlei eigenschappen reeds aanwezig zijn: sterktes, motivatie, beperkingen, talenten, dromen, veerkracht en bepaalde interesses. Deze borrelen in het binnenste en draaien rond de vraag: 'Wie ben ik?'. Deze vraag is belangrijk voor jezelf, maar ook om dit te tonen aan anderen. De vraag die hieruit voortvloeit is: 'Wat wil ik?': sterk zijn, goede ondersteuning, levenslang leren, stem hebben, kwaliteit van bestaan, ervaring opdoen, deelnemen, onafhankelijk leven en sterk worden als zelf-advocaat. (Hoger) onderwijs kan helpen om uit te breken en vanuit wie je bent, te bereiken wat je wil. Het is hiervoor belangrijk te durven dromen, durven denken, durven doen en bovenal van door te zetten.



Figuur 41: De zelf-advocaat als vulkaan!

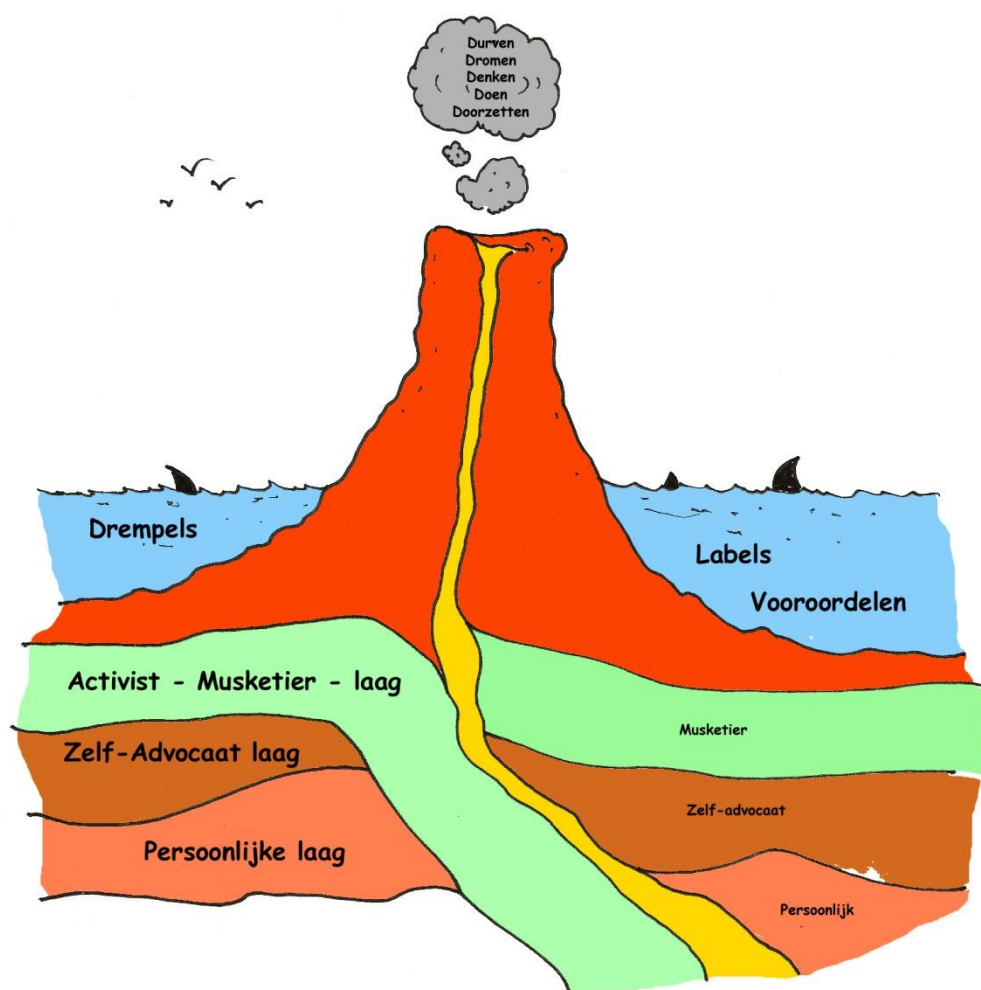
Belangrijk vinden we hierbij om op te merken dat er rondom deze vulkaan nog verschillende actieve en slapende vulkanen staan. Door communicatie tussen deze bergen krijgen zowel de antwoorden op de vraag 'Wie ben ik?' als op de vraag: 'Wat wil ik?' verder vorm. En kunnen deze mee bijdragen aan de kracht van anderen om als slapende vulkaan uit te



breken. Als je deze uitbarsting en het resultaat daarvan kan tonen aan anderen. Ze vinden het van het grootste belang dat studenten gedurende hun opleiding reeds personen met een beperking ontmoeten en dat ze dat wat van belang is van de mensen zelf te horen krijgen. Personen met een beperking moeten aldus als experts ter zake erkend worden en betrokken worden bij onderzoek en onderwijs rond beperking.

Personen met een verstandelijke beperking moeten kunnen deelnemen aan hoger onderwijs, maar er moet steeds iemand de eerste zijn. Vanuit deze rol willen de leden van dit onderzoeksteam de weg banen voor anderen na hen op de verschillende paden van deelname aan het hoger onderwijs.

Om deze geologische metafoor volledig door te trekken willen we nog opmerken dat deze drie lagen (de persoonlijke, die van zelf-advocaat en die van musketier) niet los van elkaar bestaan. Ze zijn als drie lagen in de bodem, onlosmakelijk met elkaar verbonden. Door eigen rommelingen of botsingen met anderen kunnen breuklijnen, uitbarstingen en aardverschuivingen ontstaan en in elkaar over beginnen gaan en sterk met elkaar verbonden zijn.



Figuur 42: Drie lagen: de persoonlijke, de zelf-advocaat en de musketier. Apart en toch samen. Zo labels en drempels doorbrekend.



Het voorgaande is wat we geleerd hebben door te vertrekken vanuit onze eerste twee onderzoeksvragen:

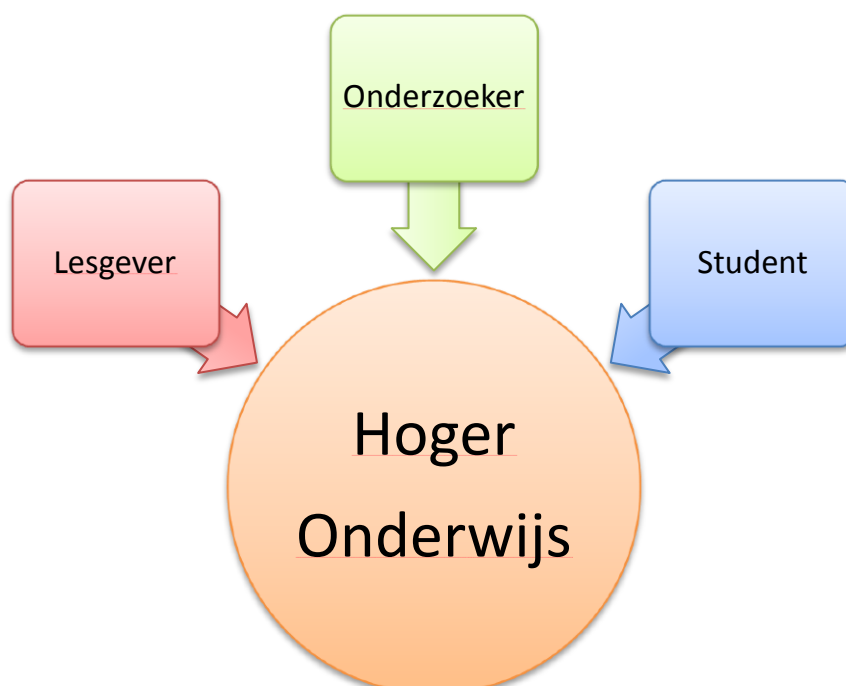
- ✓ **Hoe kunnen personen met een label van verstandelijke beperking deelnemen aan het hoger onderwijs?**
- ✓ **Welke betekenissen geven personen met een label van verstandelijke beperking aan hun deelname in hoger onderwijs?**

We identificeerden de drie paden van deelname aan hoger onderwijs voor personen met een label van verstandelijke beperking, en omschreven – uitgebreid – welke betekenissen en ook welke belangen er voor hen aan vasthangen.

We bespraken hoe deelname aan hoger onderwijs personen met een verstandelijke beperking een mogelijkheid kan bieden om én een bijdrage leveren op theoretisch vlak, én bijdragen aan positieve beeldvorming, én een [cultuur van het zwijgen](#) doorbreken rond onderwijs voor en door personen met een beperking, alsook rond onderzoek voor en door personen met een verstandelijke beperking. Dit hebben we proberen vatten onder de term: bewustmaking of ‘anderen sterk maken’ zoals het in onze originele rijke tekening stond.

Anderzijds kwam in ons onderzoek ook het bewustworden of ‘zelf sterk worden’ naar boven door de mogelijkheid om bij te leren, aan zelf-ontplooiing en zelf-ontwikkeling te doen waardoor de eigen kwaliteit van bestaan op verschillende vlakken kan toenemen en dit kan bijdragen aan de kwaliteit van bestaan van anderen.

Ook kwamen er vragen en bedenkingen bij de betekenis en de functie van het hoger onderwijs naar boven. Hoger onderwijs en haar drie opdrachten volgens de Europese



Figuur 43: Drie vormen van deelnemen aan hoger onderwijs



Commissie (Europese Commissie, STRATA-ETAN (Expert) Group, 2002; Europese Commissie, 2003) van (1) onderwijzen – door onderzoek, (2) onderzoeken en (3) het bijdragen aan maatschappelijke dienstverlening werden bevraagd en hoe er invulling aan gegeven kan worden binnen de huidige neoliberale, kapitalistische en geglobaliseerde context (Simons, 2006; Simons, Haverhals & Biesta, 2007; Masschelein, 2010).

Samen onderzoeken = samen sterker worden

Hiermee keren we terug naar [het laatste punt in deel 1](#). Kelley Johnson haalde dit als laatste kenmerk aan van goed onderzoek voor en door personen met een beperking.

Dit project werd opgezet en kreeg vorm vanuit het kader van [Disability Studies](#), we volgden hierin de kenmerken zoals opgeijst door Goodley en Van Hove (2005, p. 16) waarin een onderzoek een geëngageerde, (zelf-)kritische en politieke insteek krijgt. Ook wordt het belang van de samenwerking tussen onderzoekers en ervaringsdeskundigen van allerlei slag benadrukt. Door de samenwerking worden alle onderzoekers sterker.

“We leren van elkaar, bij elkaar.”

(Didier, 27 maart, 2012)

We sluiten ons hiermee ook aan bij Jackie Goode (2007b) die stelt dat academisch succes of falen, niet zozeer bepaald wordt door individuele kenmerken van studenten of van onderwijsmethodieken. Maar wel samenhangt met de relatie in de praktijken tussen studenten en lesgevers, welke volgens haar in constante wisselwerking staan.

Het is ook enkel door deze samenwerking en de expertise van de belanghebbenden zelf dat we bestaande constructies en systemen – zoals hoger onderwijs – in vraag kunnen stellen. Anders lopen we het risico deze eerder te bevestigen en door ons onderzoek er gewoon de scherpe kantjes af te vijlen of mensen aanpassingen aanbieden voor hun bijzondere noden zodat ze in het bestaande systeem inpassen. Dit is de verantwoordelijkheid die we hebben als onderzoekers, als zelf-advocaten, als (ortho-)pedagogen, als bondgenoten (Swain, 1995 in Goodley, 1999; Booth, 1996; Gadotti, 1996; Freire, 1998; Goodley, 2011). Het maakt van onderzoek binnen Disability Studies onderzoek binnen een wetenschappelijk en emancipatorisch paradigma (Campbell & Oliver, 1996) en gaat zo weg van de conceptualisatie van onderzoek rond beperking als ‘verwerpend’, ‘beperkend’, ‘marginaliserend’ en ‘tekortdoend’ door, zoals omschreven door Michailakis (2003): weg te trekken en te breken met de gepathologiseerde en gemedicaliseerde visie op beperking door samenwerking met mensen.



Niets over ons, zonder ons⁵⁷

Hiermee komen we bij onze laatste onderzoeksvraag:

- ✓ **Kan ons samenwerkend onderzoeksproject een voorbeeld zijn van een ‘goede praktijk’?**

Dit onderzoeksproces was een zeer lang en intensief proces waarbij we vertrokken zijn vanuit de vraag van personen met een beperking zelf. Wisselwerking stond erg centraal zowel in onze onderzoeksresultaten als doorheen ons onderzoeksproces. We zijn vertrokken vanuit een ontmoeting tussen vier erg verschillende personen. Door het erkennen van elkaars sterktes en zwaktes en continu de machtsverhoudingen binnen onze onderzoeksrelatie te bewaken menen we erin geslaagd te zijn om op een gelijkwaardige manier deel te nemen aan dit werkstuk. Dankzij de sterke zelf-advocaten insteek zijn we erin geslaagd om niet in de slachtofferrol te vervallen, maar op een actieve, constructieve manier aan de slag te gaan. Deze vorm van actie(f) onderzoek kan op een brede theoretische basis steunen (Aspis, 1997, 1999; Atkinson, 1999, 2005; Banister, et al., 2008; Barnes, 1996; Blunt, et al., 2012, Booth, 1996; Booth & Booth, 1996; Boxall, et al., 2004; Callebaut & Schoeters, 2011; Campbell & Oliver, 1996; Chapman & McNulty, 2004; Chappell, 1998; Cnockaert et al., 2010; De Schauwer, 2011; Fisher & Goodley, 2007; Freire, 1972, 1998; Gabel, 2006; Gadotti, 1996; Garbutt, 2009; Garland-Thomson, 2002, 2005; Gladstone, in druk; Goode, 2007a, 2007b; Goodley, 1997, 1998, 1999, 2000, 2001, 2004, 2011, in druk; Goodley, et al., 2004; Goodley & Lawthom, 2005; Goodley & Moore, 2000; Goodley & Van Hove, 2005; Gray & Jackson, 2002; Kagan et al. 2007, 2011; Michailakis, 2003; O’Brien & O’Brien, 1995, 1997; Oliver, 1992, 1996, 1998; Oliver, M. & Barnes 2012; Roets, et al., 2004; Swain, et al. 1998; Taylor, 2006; Townson, et al., 2004; Tregaskis & Goodley, 2005; Turnbull & Turnbull, 2002; Van Gennep, 1997, 2007; Van Hove, 2000; Van Hove, G., et al., 2008; Walmsley, 2001, 2004; Walmsley & Johnson, 2003; Williams, 1999; Williams & Simons, 2005). Zo ontsnappen we aan de valkuil van het steeds ‘verantwoorden van...’ in plaats van bezig te zijn met het onderwerp waarvan sprake.

We zijn vertrokken vanuit een vraag waarvan personen met een beperking zelf de eigenaar zijn. Een van de voorwaarden die Jan Walmsley en Kelley Johnson (2003) omschrijven om van inclusief onderzoek te kunnen spreken. We zijn vertrokken vanuit de ontmoeting tussen Ludo en Toon. Dit onderzoek is dan ook van begin tot einde een vorm gegeven en onder gedeelde controle geweest van beide onderzoekers.

Een bijzonder aandachtspunt was dat hoewel een belangrijk doel van dit werk mensen een stem geven was, respect te hebben voor de manier waarop zij willen dat deze stem

⁵⁷ ‘Niets over ons, zonder ons’ of ‘Nothing about us, without us’ is een zeer populaire slogan geworden binnen de Zelf-advocatenbeweging wereldwijd wanneer het over deelnemen, beslissen en onderzoek gaat. Zozeer dat in 2000 het boek van Jim Charlton rond de onderdrukking, uitsluiting en benadeling van personen met een beperking de titel kreeg: *Nothing about us, without us: Disability Oppression and Empowerment*.



weergegeven wordt. Dit hield soms moeilijke afwegingen in om enerzijds transparant te zijn in het weergeven van bronnen, anderzijds, gezien het om mensen gaat, privacy te beschermen als zij zelf aangeven niet (rechtstreeks of met naam) geciteerd willen worden.

De belangen bij het onderzoek waren verschillend voor de vier onderzoekers en zijn eerder omschreven, echter er waren sterke raakvlakken en het doel was dat we er alle vier van zouden leren. Dit onderzoek gebeurt in het kader van een masterproef. Toon heeft dus in zekere zin eindverantwoordelijkheid, hij deelt deze echter met Ludo. Er werd telkens opnieuw beslist en besproken in wisselwerking. Enkel wanneer Ludo tevreden is, is Toon dat ook en omgekeerd. Het bewaken van deze machtsbalans is onontbeerlijk voor een goede wisselwerking binnen samenwerkend onderzoek.

“We zijn niet gelijk. Ik ben u niet en gij zijt mij niet. Ik kan niet voor u spreken he? Maar, maar, we zijn wel, gelijk... gelijkwaardig.”

(Marc, 14 juli 2012)

De kennis en ervaringen van de vier onderzoekers is absoluut niet gelijk, maar wel absoluut gelijkwaardig. In de verschillende dialogen en reflecties brengt ieder lid vanuit zijn eigen persoonlijke en professionele bagage dingen mee. De controle en leiding over het proces werd gedeeld en onderhandeld, wat maakte dat het een zeer leerrijk proces was. We kunnen hieruit verschillende leerpunten rond organisatie, communicatie en onderzoeksmethoden meenemen naar volgende projecten, net zoals ervaringen uit vorige onderzoeken bijdroegen aan ons proces. Ons onderzoeksteam is meer dan een groep collega's, we zijn bondgenoten in de strijd tegen de uitsluiting van personen met een beperking. De toegankelijkheid van het onderzoeksproces werd continu getoetst, en ook de toegankelijkheid van dit werk werd op de voet opgevolgd door de leden van het team. Er is steeds ruimte voor verbetering en we staan steeds open voor vragen, toegankelijkheid gaven we eerder aan is immers voor iedereen anders en we willen niet de pretentie hebben om te stellen dat ons werk universeel toegankelijk is, integendeel zelfs⁵⁸. We plannen bijvoorbeeld nog een audio-opname van deze tekst. Totdat deze beschikbaar is, is deze tekst beschikbaar voor voorleessoftware met audiobeschrijving van alle afbeeldingen.

Onderzoek brengt onderzoek voort

Zoals we eerder al meermaals aanhaalden brengt onderzoek verder onderzoek voort. Uit vragen en antwoorden komen nieuwe – en vaak meer – vragen naar voren. Afbakenen is nodig om enerzijds een focus te bewaren en niet te verdwalen in je onderzoek. Je moet de bomen nog door het bos weten te zien. Anderzijds helpt het ook om het onderzoek haalbaar te houden gezien de beperkte middelen en tijd die we hebben.

⁵⁸ Voor vragen, opmerkingen, aanvulling rond toegankelijkheid of een digitale versie van dit werk kan u steeds Toon contacteren via toon.maillard@gmail.com. Ook voor andere zaken rond dit werk kan u bij hem terecht.



We proberen hier een overzicht te geven van vragen en thema's die we zelf niet aandurfd, zelf niet aankonden binnen de beperkte opzet van deze masterproef, of waarvoor we nog op zoek zijn naar bondgenoten met meer expertise binnen dat onderzoeksgebied. Het zijn telkens onderwerpen die ons zeer interessant lijken om verder uit te pluizen en daarom hier weergegeven.

1. Aansluitend op de vragen van Didier en Marc:

Zij willen gaan studeren om daarna het beroep van lesgever en/of van onderzoeker uit te oefenen binnen het hoger onderwijs, een diploma is immers vereist. Is een diploma nodig om onderzoek te doen of les te geven? Is het ook mogelijk om op basis van andere competenties of ervaringsdeskundigheid aangenomen te worden voor deze posities? Als we (internationaal) naar de sector rond bijvoorbeeld disability studies kijken verschijnen er steeds meer zelfstandige consultants, private consultancy en expertise bureaus die onderzoek doen. Deze vragen ook vaak expertise aan universiteiten of hebben hoogleraren in dienst.

2. In welke mate heeft de deelname van personen met een beperking en/of een label aan (hoger) onderwijs een effect op de beeldvorming rond beperking en/of labels?

3. In hoeverre is er sprake binnen verschillende onderzoeken van actieve betrokkenheid van personen met een beperking, of is er slechts sprake van 'schijnparticipatie'?

4. Wat is de betekenis van beperking en/of een label voor personen zelf? Deze vraag werd gedurende dit onderzoek opgeworpen door Ludo als een thema voor een volgend onderzoek.

5. Hoe staan studenten ten opzichte van personen met een verstandelijke beperking die hoger onderwijs willen volgen?

Dit thema zat mee verwerkt in de interviews die afgenomen werden in het kader van de opdracht voor de eerste master. Dit thema werd niet verder uitgewerkt om verschillende redenen:

- Doordat we de interviews niet zelf uitvoerden hadden we weinig controle over de uitvoering ervan. Deze gebeurde op 9 verschillende manieren. Wat bedoeld was als een open interview, werd soms afgenomen als vragenlijst.
- De 9 verschillende manieren waarop verstandelijke beperking gekaderd werd door de interviewers
- Voor vele geïnterviewden bleek het erg moeilijk om deelname van personen met het label van verstandelijke beperking in het hoger onderwijs voor te stellen.
- Een focus op de stem van personen met een label en hun betekenisverlening.

6. De constructie van het label van verstandelijke beperking:

Dit is iets waar Toon in Manchester mee begonnen was, vooral dan om zijn eigen positionaliteit te helpen situeren ten aanzien van het label en binnen dit onderzoek. Dit bleef echter voornamelijk beperkt tot literatuuronderzoek. Het is mogelijk interessant om dit ook in de praktijk van het onderwijs, de zorg, tewerkstelling, ... te bekijken, met daarbij:



- Hoe een construct als het label verstandelijke beperking samenhangt met concepten als Inclusie/Exclusie, zowel theoretisch als in de praktijk van het onderwijs, werkvloer, dagelijks leven, ...
 - Constructie van het concept IQ en hoe dit samenhangt met concepten als Inclusie/Exclusie, zowel theoretisch als in de praktijk van het onderwijs, werkvloer, dagelijks leven, ...
7. We stellen vast dat Vlaanderen zelf een grote sponsor is van het hoger onderwijssysteem, en wil investeren in studenten. Vlaanderen wil echter ook dat deze investering later terug opbrengt. Het lijkt daarom ook dat men enkel geld wil steken in kandidaat-studenten als men er quasi zeker van is dat de student zijn/haar diploma zal behalen en ook gaat werken naar dat diploma. Dit is een thema dat we op verschillende momenten binnen ons onderzoek geraakt hebben. Het zou ons echter te ver van ons onderzoeksproject geleid hebben om dit verder uit te werken. Het blijft in onze ogen echter een interessant en belangrijk thema. Zeker aangezien het hoger onderwijs zich profileert als de ruimte bij uitstek om bezig te zijn met kennis na het secundair onderwijs. De vraag naar de betekenis en de functie van hoger onderwijs binnen een ruimere maatschappelijke context lijkt ons dan ook zeer interessant. In welke mate is deze gericht op kennisproductie en kennisverspreiding (Simons, 2006; Simons, Haverhals & Biesta, 2007; Masschelein, 2010)? Op het behalen van een diploma in functie van tewerkstelling en inzetbaarheid? Op persoonlijke ontwikkeling? Op veranderingen en verbeteringen in de samenleving? In welke mate is het hoger onderwijs een plaats voor democratische kennis (Biesta, 2007)? Met ruimte voor het uitdrukken van verschillende vormen van intelligentie, van kennis te verwerven, verwerken en ontwikkelen? Of is het slechts een plaats voor de gegoede Westerse middenklasse blanke heteroseksuele man (Goodley, in druk)? Waar het ontwikkelen van talent gezien wordt als economische bijdrage en zelfontplooiing mee vorm geeft aan het kapitalistische ideaal? Dit is en zal ongetwijfeld nog een grote bron van inspiratie voor velen kunnen zijn. Ook de historische, culturele en sociale betekenis van de onderwijsstructuren zijn, hoewel interessant, niet verder onderzocht. Dit was het onderwerp van een aantal van Toons jaargenoten, bij wie we dan ook terecht konden met onze vragen.
8. Onderzoek rond toegankelijk lesmateriaal en onder meer over de concrete toepassing van UDL-tools in het kader van redelijke aanpassingen voor studenten met een functiebeperking.
9. Onderzoek rond alternatieve manieren om intelligentie en bekwaamheid te tonen en te evalueren binnen hoger onderwijs. Aansluitend bij de vraag van onder andere het Ierse National Institute for Intellectual Disabilities waar zij een onderwaardering ondervinden rond verschillende vormen van intelligentie. En een dominante focus op bepaalde verstandelijke vaardigheden en evaluaties bij het inrichten van opleidingen binnen hoger onderwijs.



10. Inclusief onderzoek rond inclusief onderzoek, of samenwerkend onderzoek rond samenwerkend onderzoek lijkt ons ook een thema waar nog veel uitdieping mogelijk en nodig is.

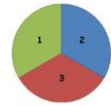
Slechts een deel, van een complex geheel

Er zijn verder nog heel wat zaken waar we aan raakten binnen dit onderzoek, en ook hier en daar op hebben toegespeeld, maar hier niet verder op ingegaan zijn. We houden deze zaken achter de hand voor later.

Wat zijn onze – min of meer – concrete plannen voor de toekomst:

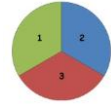
- ✓ Een audio-opname van dit werk maken;
- ✓ Vijf oktober 2012 organiseren Ludo en Toon een studiedag aan de Universiteit Gent organiseren rond dit werk bestaande uit een lesmoment en een workshop;
- ✓ Het opvolgen van het proces rond een lessenreeks gegeven door Onze Nieuwe Toekomst aan het begin van het academiejaar 2012-2013 in het kader van het vak Disability Studies aan de Universiteit Gent. We willen graag het volledig proces opvolgen, startend van voorbereiding tot feedback;
- ✓ De deelname van een student met het label van een verstandelijke beperking opvolgen. Van het moment van de studiekeuze, over inschrijving, deelname in de lessen en eventuele practica, de toegankelijkheid van de leerstof, het afleggen van examens, goede ondersteuning, ...
Dit was een idee waar we mee speelden voor deze masterproef, maar kwam er uiteindelijk niet van door Toons verblijf in het Verenigd Koninkrijk gedurende het eerste semester. Momenteel spelen we met het idee om op te zetten voor een volgend academiejaar;
- ✓ Ludo's vraag: "Hoe het hoger onderwijs toegankelijk voor te stellen?" speelde een belangrijke rol in het verzamelen van data en ook tijdens de verwerking hiervan. We moesten immers heel wat termen en vaktaal uit het hoger onderwijs verklaren en structuren in kaart brengen. Hiermee willen we nog verder aan de slag om een 'toegankelijk draaiboek voor hoger onderwijs' mee te maken. Met onder andere een toegankelijke verklarende woordenlijst, een stappenplan voor de inschrijving, een overzicht van de elementen die studenten en zelf-advocaten als belangrijk aangaven om deel te kunnen nemen aan het hoger onderwijs. Dit staat echter nog in de kinderschoenen en de precieze vorm ligt nog niet vast.

Voor al deze aanzetten, thema's en vragen blijven wij onze hand uitreiken naar andere experts en zien we transdisciplinaire samenwerking, allianties en partnerschappen met leerkrachten, zelf-advocaten, docenten, studenten, (ortho- en onderwijs-)pedagogen, psychologen, (para-)medici, en anderen als zeer waardevol.



Uitleiding

Uitleiding	172
Woord achteraf	173
Bibliografie	177
Bijlagen	191
Woordenlijst	192
Toestemmingsverklaring Opdracht Disability Studies	199
Toestemmingsverklaring Masterproef II: Studeren met een verstandelijke beperking in het hoger onderwijs?	200
Overzicht overlegmomenten	201
Figurenlijst	213
Figuur 44: Schema stappenplan voor Hoger Onderwijs	215
Figuur 45: Rijk beeld	216
Samenvatting	217



Woord achteraf

Een conclusie schrijven leek ons niet op zijn plaats. We zitten immers nog te zeer in het proces. Toch leek een – voorlopig – afsluitend woordje hier op zijn plaats

Het doel van deze masterproef is enerzijds mensen aan het denken te zetten. Anderzijds willen we een voorbeeld bieden van een ‘goede praktijk’ voor samenwerkend onderzoek.

We hadden nooit als doel een totaalbeeld te scheppen, of om nieuwe norm te creëren waarin personen met een verstandelijke beperking moeten deelnemen aan hoger onderwijs om volwaardig burger te worden.

We voelen ons hierin sterk verbonden met Sermijn et al. (2008, p. 644) wanneer ze schrijven:

“Ik zou kunnen besluiten door te zeggen dat Charlotte en ik samen een reis maakten als twee avontuurlijke nomaden: We passeerden door en vestigden ons tijdelijk op bepaalde plaatsen van de kaart, van andere delen vingen we slechts een glimp op, en nog anderen blijven ons nog steeds onbekend. Na onze gezamenlijke reis sterven onze nomadische paden niet uit; ze groeien verder volgens andere lijnen en verbindingen.”⁵⁹

Het was een proces van samen op zoek gaan en kijken naar wat belangrijk en betekenisvol is voor mensen.

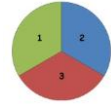
“Ik zou nooit tot dezelfde inzichten gekomen zijn in een masterproef, had ik deze niet samen met mijn kompanen gemaakt. Andere inzichten zeker wel, maar ik denk niet dat ik de dezelfde binding gehad zou hebben met de mensen waar het hier over gaat.”

(Antwoord Toon op de vraag: “Waarom moeite en tijd investeren in zo’n nauwe samenwerking? Is het dat wel waard?”, DisABILITY MUNDUS, 2 juli 2012, Parijs)

We schrijven in deze masterproef over betekenissen, belangen, mogelijkheden, dromen, ... maar een – terechte – vraag die we vaak krijgen is: “Hoe zie je dat dan? Studenten met een verstandelijke beperking?”

Wij zijn van mening dat we met deze masterproef een stap hebben gezet. We hebben onze kleine teen in het water gestoken en een rimpeling veroorzaakt. We hebben dingen in beweging gezet door contact te nemen met de verschillende hoger onderwijsinstellingen,

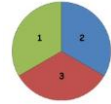
⁵⁹ “I could conclude by saying that Charlotte and I made a trip together like two adventurous nomads: We passed through and settled temporarily in certain parts of the map, other parts we only caught a glimpse of, and still others remain unknown to us. After our joint trip, our nomadic trails don’t die; they grow further according to other lines and connections.” (Sermijn et al., 2008, p. 644)



door mensen aan te spreken op de Sid-In en door in gesprek te gaan op de hogeschool – met nog een toekomstig gesprek in het verschiet.

Hoe zien we dat dan? Studenten met een verstandelijke beperking aan het hoger onderwijs?

- Uitgaan van competenties in plaats van de beperkingen van een persoon
 - Hierin speelt (positieve) beeldvorming een grote rol. (Zelf-)Advocaten kunnen hierin bijdragen. Immers om te kunnen uitgaan van competenties van een persoon, moet men eerst geloven dat deze aanwezig (kunnen-willen-mogen) zijn. Van onze contacten blijkt dat men hier op een goede weg is. Van de mensen die we spraken, waren er enkelen nog niet – helemaal – overtuigd van ons project. Toch was er veel luisterbereidheid en nieuwsgierigheid.
- Ondersteuning waar nodig
 - Op vraag van, op maat van de student in kwestie.
 - Zowel vanuit persoonlijk als professioneel-institutioneel netwerk.
 - Eventueel met een coach of persoonlijk assistent als redelijke aanpassing (naar analogie met schrijftolken, of tolken Vlaamse Gebarentaal).
- Voorbereiding op hoger onderwijs
 - Het opvullen van de hiaat tussen BuSO en hoger onderwijs, door middel van een schakelprogramma. Op deze manier kunnen personen uit BuSO toch toegang krijgen tot verdere opleidingen in het HBO en het HO. (Let op, dit is geen voorstel tot BuHO! Maar een voorstel tot uitwerking van '7^{de} jaar' BuSO of een schakelprogramma van OV3 naar OV4)
- Goede informatie bij de studiekeuze
 - Een draaiboek met een overzicht van waar deze informatie te vinden is en de te volgen stappen om in te schrijven kan hierbij helpen.
 - Toon beseft pas door met Ludo naar de Sid-In te gaan wat voor (over-) aanbod er is aan studiemogelijkheden.
 - Studiekeuze is niet louter kiezen waar je geïnteresseerd en gemotiveerd voor bent qua studierichting. Ook mobiliteit, huisvesting, materiële middelen, sociale contacten, ... spelen mee.
 - Een groep studenten uit eerste master werkte voor Ludo en Toon denkaarten als tool om een gesprek aan te gaan rond studiekeuze. Interesses, talenten, zwaktes en sterktes komen hierin aan bod.
- Toegankelijke lessen en leerstof
 - Hier zien we mogelijkheden voor het gebruik van UDL-tools. Deze worden momenteel in Vlaanderen gepromoot door het SIHO en de Provinciale Hogeschool Limburg (<http://siho.phl.be>).
 - UDL is echter geen tovermiddel. Een universeel format is en blijft een utopie. Het houdt het risico in opnieuw iets te creëren wat werkt voor de meerderheid van de normaalverdeling. Wij zijn voorstander van in te zetten



op het aanbieden in meerdere vormen. Hierbij kunnen UDL-tools van pas komen.

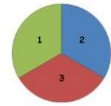
- Er is interactie en samenwerking met studenten vereist om optimale toegankelijkheid te garanderen. Er is en blijft nood aan goede ondersteuning. Hiervoor is het naar onze mening ook nodig om verder te kijken dan het (hoger) onderwijs naar andere regelingen zoals PAB-assistentie en coaching.
- Dialoog en wisselwerking tussen student en lesgever
 - Hoezeer we alles in procedures en regels vervatten, en de menselijke componenten van het hoger onderwijssysteem proberen te institutionaliseren, als er een begrip is dat in deze masterproef naar voren komt is het wel de wisselwerking tussen mensen.

We zien een nood aan een verschuiving van een focus – louter – op beperkingen en/of labels naar, zoals Ludo het omschrijft:

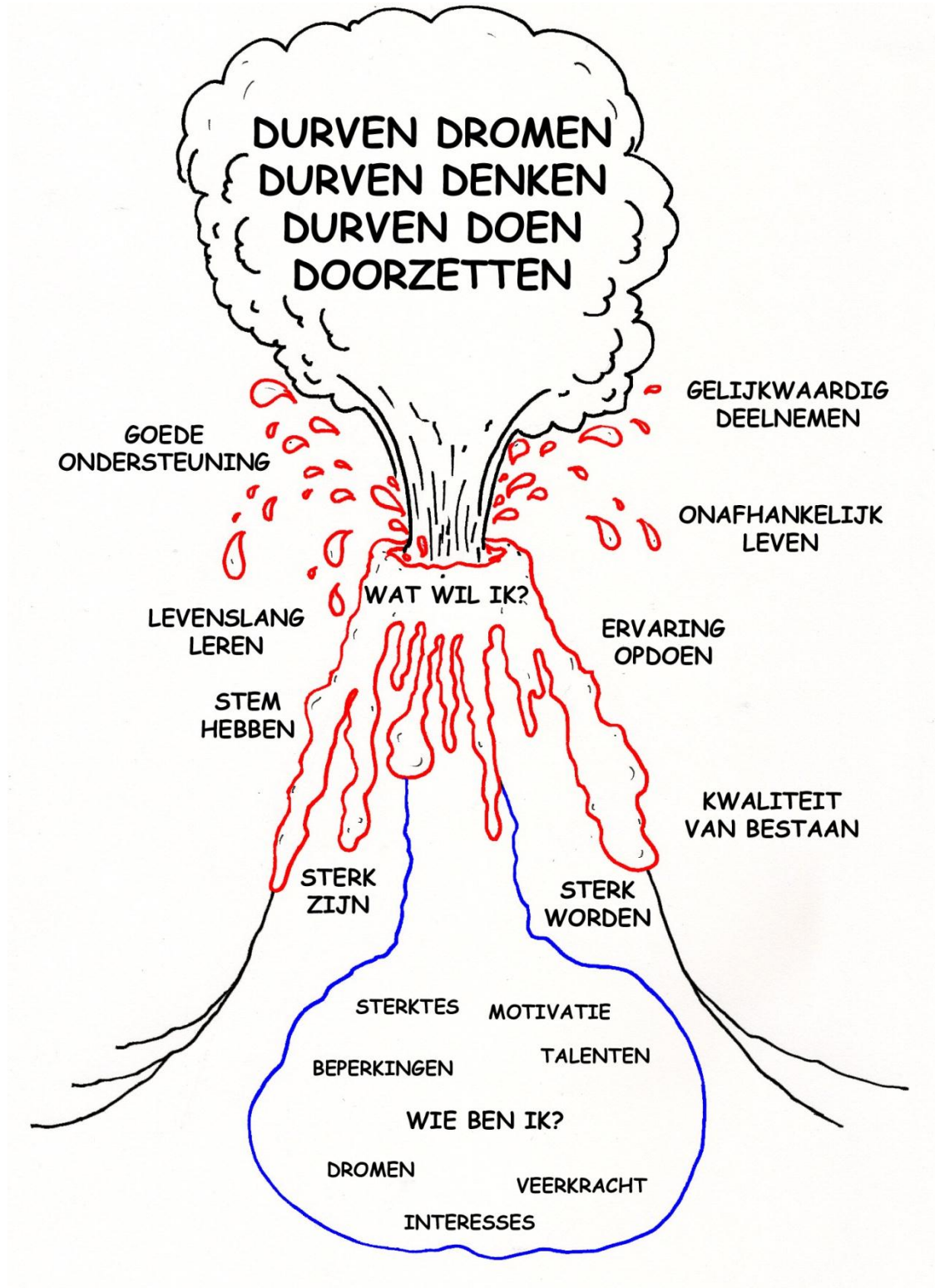
“Krachten: dat zijn de krachten die in mensen zitten, om mensen sterker te maken, bijvoorbeeld veer-kracht is zo’n kracht.

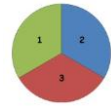
Prachten: dat is gewoon samen van alles kunnen doen. En iets laten zien van wat je gedaan hebt.

Machten: dan heb je het over dat het er niemand de baas is. Iedereen heeft evenveel te zeggen. Ook al werk je samen met studenten, professoren, onderzoekers, de minister of de koning, iedereen heeft evenveel te zeggen. Het gaat erom dat je samenwerkt.”



"Ik denk dat de beperking meer der kunnen uithalen als gewone mensen eh, da's gewoon denken-dromen, denken-durven, zeggen dat onderwijs ook bestaat als goeie kracht van uzelf."





Bibliografie



American Psychological Association (2011). *APA-style*. Geraadpleegd op 22 juni 2011 via: www.apastyle.org.

Aspis, S. (1997). Self-advocacy for People with Learning Difficulties: does it have a future? *Disability & Society*, 12, (4), 647-654.

Aspis, S. (1999). What they don't tell disabled people with learning difficulties, 171-182. In S. Corker & S. French (Red.) *Disability Discourse*. Buckingham: Open University Press.

Atkinson, D. (1999). *Advocacy: A Review*. Brighton: Pavilion.

Atkinson, D. (2005). Research as Social Work: Participatory Research in Learning Disability. *British Journal of Social Work*, 35, 425-434.

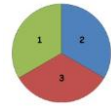
Banister, P., Bunn, G., Burman, E., Daniels, J. Duckett, P., Goodley, D., ..., & Whelan, P. (2008). *Qualitative Methods in Psychology. A Research Guide*. (2de Ed.). Maidenhead: Open University Press.

Barnes, C. (1996). Disability and the Myth of the Independent Researcher. *Disability & Society*, 11 (1), 107-112.

Biesta, G. (2007). Towards the knowledge democracy? Knowledge production and the civic role of the university. *Studies in Philosophy & Education*, 26, 467-479.

Blunt, C., Blyth, C, Chapman, R, Frost, L, Hayward, D., Hughes, R., Perry, B. & Townson, L. (2012). Editorial. *British Journal of Learning Disabilities*, 40, (2), 83–84.

Bogdan, R. & Taylor, S. (1989). Relationships with severely disabled people: the social construction of Humanness. *Social Problems*, 36 (2), 135-148.



Booth, T. (1996) Sounds of still voices: issues in the use of narrative methods with people who have learning difficulties. In: L. Barton (Red.). *Disability and Society: emerging issues and insights*. London: Longman.

Booth, T. & Booth, W. (1996). Sounds of Silence: narrative research with inarticulate subjects. *Disability & Society*, 11, (1), 55-69.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. pp. 241-258. In J. Richardson (Red.) *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood.

Bouverne-De Bie, M. (2007). *Sociale Agogiek*. Gent: Academia Press.

Boxall, K., Carson, I. & Docherty, D. (2004). Room at the academy? People with learning difficulties and higher education. *Disability & Society*, 19, (2), 99-112.

British Journal of Learning Disabilities (2012). *Author Guidelines*. Geraadpleegd via: <http://onlinelibrary.wiley.com/journal/10.1111/%28ISSN%291468-3156/homepage/ForAuthors.html> op 25 april 2012.

Broekaert, E. (2009). *Naar een integratieve handelingsorthopedagogiek*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Broekaert, E., De Fever, F., Schoorl, P., Van Hove, G. & Wuyts, B. (1997). *Orthopedagogiek en Maatschappij*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Buntinx W. & Schalock, R. (2010). Models of Disability, Quality of Life, and Individualized Supports: Implications for Professional Practice in Intellectual Disability. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7, (4), 283-294.

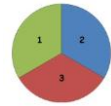
Burke, J., O'Campo, P, Peak, G., Gielen, A., McDonnell, K. & Trochim, W. (2005). An Introduction to Concept Mapping as a Participatory Public Health Research Method. *Qualitative Health Research*, 15, (10), 1392-1410.

Callebaut, M. & Schoeters, L. met ondersteuning van Huylebroeck, J. (2010). *De Mensenrechten voor Personen met een Beperking. De VN-Standaardregels in Eenvoudige Taal*. Gent: Onze Nieuwe Toekomst vzw.

Callebaut, M. & Schoeters, L. met ondersteuning van Leyman, K. en Maillard, T. & Gabel, A. (2011). *Disabilities Studies in Education Conference: Self Advocates Talk About Access*. [Video file]. Geraadpleegd via: http://www.youtube.com/watch?v=MarHo3RVN_w.

Campbell, F.K. (2009). *Contours of Ableism: Territories, Objects, Disability and Desire*. London: Palgrave Macmillan.

Campbell, J. and Oliver, M. (1996). *Disability Politics: Understanding Our Past, Changing Our Future*. London: Routledge.



Chapman, R. & McNulty, N. (2004). Building Bridges. The role of research support in self-advocacy. *British Journal of Learning Disabilities*, 32, (2), 77-85.

Chapman, R., Townson, L. & Maillard, T. (2011). *Participatory and Emancipatory Research* [Powerpoint presentatie].

Chappell, A.L. (1998). Still Out in the Cold: People with Learning Difficulties and the Social Model of Disability. In T. Shakespeare (Red.). *The Disability Reader. Social Sciences Perspectives*. London: Cassell.

Checkland, P. (1981). *Systems Thinking, Systems Practice*. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.

Checkland, P. & Scholes, J. (1990). *Soft systems methodology in action*. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.

Cnockaert, R., De Smet, M., Caemerlinck, M., Thienpondt, L., De Snerck, G., De Munck, K. Heurckmans, 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.

Compromiso RSE (2011). *Pablo Pineda alza la voz en Colombia para hacer de la diferencia una oportunidad*. Geraadpleegd via: <http://www.compromisorse.com/rse/2011/08/02/pablo-pineda-alza-la-voz-en-colombia-para-hacer-de-la-diferencia-una-oportunidad/> op 14 maart 2012.

Connor, D., Gabel, S., Gallagher, D. & Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education — implications for theory, research, and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 12, (5-6), 441-457.

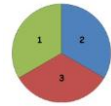
Corker, M. & Shakespeare, T. (2002). *Disability/Postmodernity: Embodying Disability Theory*. London: Continuum.

D'Antoni, A., Zipp, G., Olson, V. & Cahill, T. (2010). Does the mind map learning strategy facilitate information retrieval and critical thinking in medical students? *BMC Medical Education*, 10, (6), 1-11.

Denzin, K. & Lincoln, Y. (2011). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. London: SAGE Publications Ltd.

De Schauwer, E. (2011). *Participation of children with severe communicative difficulties in inclusive education and society*. Gent: Orthopedagogische reeks.

Devlieger, P., Rusch, F. & Pfeiffer, D. (2003). *Rethinking disability. The emergence of new definitions, concepts and communities*. Garant: Antwerpen – Apeldoorn.



De Vroey, A. & Mortier, K. (2002). *Polyfonie in de klas. Een praktijkboek voor inclusie*. Leuven: Acco.

De Winne, C. (2007). *Een onderzoek in een onderzoek. Een coöperatief onderzoek bekeken als proces, binnen een actieonderzoek van self-advocates over de betekenis achter alledaagse woorden en vanzelfsprekendheden*. [Ongepubliceerde licentiaatsverhandeling]. Gent: Universiteit Gent.

Doloughan, F.J. (2006). Narratives of Travel and the Travelling Concept of Narrative: Genre Blending and the Art of Transformation. In: M. Hyvärinen, A. Korhonen, & J. Mykkänen (Red.) *The Travelling Concept of Narrative, Studies across Disciplines in the Humanities and Social Sciences 1* (pp. 134-144). Helsinki: Helsinki Collegium for Advanced Studies.

Europese Commissie, STRATA-ETAN (Expert) Group. (2002). *Developing Foresight for the Development of Higher Education/Research Relations in the Perspective of the European Research Area (ERA)*. Brussel: Europese Commissie, Directoraat-generaal voor Onderzoek.

Europese Commissie (2003). *The Role of Universities in the Europe of Knowledge. Communication from the Commission*. Brussel: Europese Commissie.

Faculteitsraad Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen. (2012, 16 mei). De masterproef in de pedagogische wetenschappen. Geraadpleegd via: <http://www.fsappw.ugent.be/pages/nl/reglement%20masterproef%20pedagogische%20wetenschappen%20FR%2016-05-2012.pdf>.

Fisher, P. & Goodley, D. (2007). The linear medical model of disability: mothers of disabled babies resist with counter-narratives. *Sociology of Health & Illness*, 29 (1), 66–81.

Foster-Fishman, P.G., Nowell, B. & Yang, H. (2007). Putting the system back into systems change: A framework for understanding and changing organizational and community systems. *American Journal of Community Psychology*, 39, (3/4), 197-216.

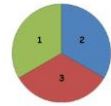
Freire, P. (1972). *Pedagogiek van de Onderdrukten*. Baarn: In den Toren/Anthos-boeken.

Freire, P. (1998). *Teachers as Cultural Workers. Letters to Those who Dare Teach*. Boulder: Westview Press

Gabel, S. (2006). *Disability Studies and Inclusive Education: negotiating tensions and integrating research, policy and practice*. Presentatie op de 2de International City Conference of Disability Studies on Disability Studies in Education. Michigan State University. Geraadpleegd via: <http://www.edr1.educ.msu.edu/DSEConf/SusanGabel.htm>.

Gabel, S. & Peters, S. (2004). Presage of a paradigm shift? Beyond the social model of disability towards resistance theories of disability. *Disability & Society*, 19, (6), 585-600.

Gadotti, M. (1996). *Pedagogy of Praxis. A dialectical Philosophy of Education*. Albany, New York: State of New York University Press.



Garbutt, R. (2009). Is there a place within academic journals for articles presented in an accessible format?. *Disability & Society*, 24, (3), 357-371.

Garland-Thomson, R. (2002). Integrating disability, transforming feminist theory. *NWSA Journal*, 14, (3), 1-32.

Garland-Thomson, R. (2005). Feminist Disability Studies. *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 30, (2), 1557-1587.

Gergen, K. (1973). Social psychology as history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 26 (2), 309–320.

Gladstone, C. (in druk). What's in it for us?" The relational dimension and intellectual disability research through the transition from school to adulthood. *Disability & Society*.

Goode, J. (2007a). 'Managing' disability: early experiences of university students with disabilities. *Disability & Society*, 22, (1), 35-48.

Goode, J. (2007b). Empowering or disempowering the international Ph.D. student? Constructions of the dependent and independent learner. *British Journal of Sociology of Education*, 28, (5), 589-603.

Goodley, D. (1997). Locating Self-Advocacy in Models of Disability: understanding disability in the support of self-advocates with learning difficulties. *Disability & Society*, 12, (3), 367-379.

Goodley, D. (1998). Supporting People with Learning Difficulties in Self-Advocacy Groups and models of disability. *Health and Social Care in the Community*, 6, (6), 438-446.

Goodley, D. (1999). Disability Research and the Researcher Template Reflections on Grounded Subjectivity in Ethnographic Research. *Qualitative Inquiry*, 5, (1), 24-46.

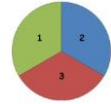
Goodley, D. (2000). Self-advocacy in the Lives of People with Learning Difficulties. Maidenhead: Open University Press

Goodley, D. (2001). 'Learning Difficulties', the Social Model of Disability and Impairment: challenging epistemologies. *Disability & Society*, 16, (2), 207-231.

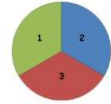
Goodley, D. (2004). The place of people with 'learning difficulties' in disability studies and research: introduction to this special issue. *British Journal of Learning Disabilities*, 32, (2), 49-51.

Goodley, D. (2011). *Disability Studies. An Interdisciplinary Introduction*. London: SAGE Publications Ltd.

Goodley, D. (in druk). Dis/entangling critical disability studies. *Disability & Society*.



- Goodley, D. & Lawthom, R. (2005). (Red.). *Psychology and Disability: Critical introductions and Reflections*. London: Palgrave
- Goodley, D., Lawthom, R., Clough, P. & Moore, M. (2004). *Researching Life Stories. Methods, theory and analyses in a biographical age*. London/New York: Routledge Falmer.
- Goodley, D. & Moore, M. (2000). Doing Disability Research: Activist lives and the academy. *Disability & Society*, 15, (6), 861-882.
- Goodley, D. & Van Hove, G. (Red.). (2005). *Another Disability Studies Reader?* Antwerpen – Apeldoorn: Garant
- Gray, B. en Jackson, R. (2002). *Advocacy & Learning Disability*. Londen: Jessica Kingsley publishers.
- Habermas, J. (1981). Modernity versus Postmodernity. *New German Critique*, 22, 3-14.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (1995). *Ethnography: Principles in practice* (2^{de} ed.). London: Routledge.
- Huylebroeck, J. (2011). *Hoe denken mensen met een verstandelijke beperking over hun rechten? Een inclusief onderzoek*. [Ongepubliceerde masterproef]. Gent: Universiteit Gent.
- Illich, I. (1971). Celebration of Awareness. London: Calder & Boyas. Geraadpleegd via: http://www.davidtinapple.com/illich/1971_constitution.html.
- Kagan, C., Burton, M., & Siddiquee, A. (2007) Action Research. The Sage Handbook of Qualitative Research in Psychology. In C. Willig & W. Stainton-Rogers (Red.), *The SAGE handbook of qualitative research in psychology* (pp. 32-53). Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Kagan C., Burton M., Duckett P., Lawthom R. & Siddiquee A. (2011). *Critical Community Psychology*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Kahn, S. (2012). *Douglas Biklen: "Begin by presuming competence"* [Interview]. Geraadpleegd via: http://www.unesco.org/new/en/media-services/single-view/news/douglas_biklen_winner_of_unesco_kuwait_prize_begin_by_presuming_competence/.
- Klasse voor leraren (2011). *Leerzorg wordt langetermijnplan*. Geraadpleegd via: <http://www.klasse.be/leraren/19696/leerzorg-wordt-langetermijnplan/>.
- Klasse voor ouders (2011). *Leerzorg niet, type 9 wel*. Geraadpleegd via: <http://www.klasse.be/ouders/25944/nieuw-type-buitengewoon-onderwijs-voor-kinderen-met-autisme/>.
- Koffka, K. (1935) Principles of Gestalt Psychology. Geraadpleegd via: <http://gestalttheory.net/archive/koffka.html>.



Leezenberg, M. & De Vries, G. (2007). *Wetenschapsfilosofie voor de geesteswetenschappen*. Amsterdam: Amsterdam University Press

Lessius Hogeschool (2011). *Trajectbegeleiding, Veelgestelde vragen: Kan ik mij inschrijven als 'vrij student?'*. Geraadpleegd via: http://web.lessius-ho.be/stk/inschrijvingen/vv_studietrajectbegeleiding.aspx op 13 maart 2012.

Leyseele, E. (2011). *Op weg met levensverhalen. Self-advocacy en activisme van personen met een beperking: een analyse van verhalen*. [Ongepubliceerde masterproef]. Gent: Universiteit Gent.

Maassen, T. (2003). *Functioneel Naakt* [Opname Cabaret Voorstelling]. Nederland: PIAS Comedy.

Maillard, T. & Schoeters, L. (2011). *Inclusie van Personen met een Verstandelijke Beperking in Hoger Onderwijs, Den Kleinen Thesis*. [Ongepubliceerde paper]. Gent: Universiteit Gent.

Masschelein, J. (2010). Wat is een universiteit? Over de res publica en het publiek maken van dingen. In Raymaekers, B. (Red.) (2010). *In gesprek met morgen. Lessen voor de eenentwintigste eeuw*, (pp.259-283). Leuven: Universitaire Pers Leuven

Michailakis, D. (2003). The Systems Theory Concept of Disability: one is not born a disabled person, one is observed to be one. *Disability & Society*, 18, (2), 209-229.

Midgely, G. (2000). *Systemic Intervention: Philosophy, Methodology, and Practice*. New York: Kluwer Academic/Plenum.

Minguzzi, G.F., et al. (1973). *Documento programmatico e progetto di statuto di Psichiatria Democratica, Ottobre 1973*. Geraadpleegd via: <http://www.psibo.unibo.it/bib/psidem.htm>.

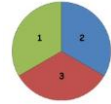
Nelson, G. and Prilleltensky, I. (2005). (Red.). *Community Psychology: In Pursuit of liberation and well-being*. London: Palgrave Macmillan.

Novak, J. & Cañas, A. (2008) *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them, Technical Report IHMC CmapTools 2006-01 Rev 01-2008*. Florida: Institute for Human and Machine Cognition. Geraadpleegd via: <http://cmap.ihmc.us/Publications/ResearchPapers/TheoryUnderlyingConceptMaps.pdf>

O'Brien, P. & Murray, R. (Red.). (1997). *Human Services*. Palmerston North: The Dunmore Press.

O'Brien, J. & O'Brien, C. (1995). *Inclusion as a Force for School Renewal*. Lithonia, Georgia: Responsive Systems Associates, Inc,

O'Brien, J. & O'Brien, C. (1997). *Members of Each Other*. Toronto: Inclusion Press



Oliver, M. (1992). Changing the social relations of research production?. *Disability, Handicap and Society*, 7, (2), 101- 114.

Oliver, M. (1996). *Understanding Disability, From Theory to Practice*. Basingstoke: Macmillan.

Oliver, M. (1998). *Disability Research: Politics, Policy and Praxis*. Geraadpleegd via: <http://www.leeds.ac.uk/disability-studies/archiveuk/Oliver/greenwich.pdf>

Oliver, M. & Barnes, C. (2012). Back to the future: the World Report on Disability. *Disability & Society*, 27, (4), 575-579.

Onze Nieuwe Toekomst vzw (2000). Empowerment. *Krant van de Toekomst*, 3, (3), p.20.

Onze Nieuwe Toekomst vzw (2005). *Eén voor allen, allen voor één. Samen strijden voor onze rechten als mensen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Onze Nieuwe Toekomst vzw (2012) *Jaarverslag 2011*. p. 44.

Onze Nieuwe Toekomst vzw (in druk) Disability Studies onder de loep... kom uit uw kot!. *Krant van de Toekomst*.

Oosterling, H. (2009). Rizoom. In E. Romein, M. Schuilenburg, S. van Tuinen (Red.). *Deleuze Compendium* (pp. 188-204). Amsterdam: Boom.

Open Universiteit.nl (2012). *Kostprijs Bacheloropleiding Psychologie*. Geraadpleegd via: <http://srv-hrl-60.web.pwo.ou.nl/is-bin/INTERSHOP.enfinity/eCS/Store/nl/-/EUR/BrowseCatalog-Start;?CategoryName=BPS> op 13 maart 2012.

Perseus Digital Library (2012). *Rhizome*. Geraadpleegd via: <http://www.perseus.tufts.edu/hopper/> op 14 januari 2012.

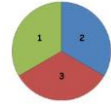
Robinson, K. (2006). TED Ken Robinson Says Schools Kill Creativity [Video file]. Geraadpleegd via: http://www.ted.com/talks/ken_robinson_says_schools_kill_creativity.html.

Robinson, K. (2010). TED Sir Ken Robinson: Bring on the learning revolution! [Video file]. Geraadpleegd via: http://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_bring_on_the_revolution.html.

Roets, G., Van de Perre, D., Van Hove, G., Schoeters, L., & De Schauwer, E. (2004). One for All – All for One! An account of the joint fight for human rights by Flemish Musketeers and their Tinker Ladies. *British Journal of Learning Disabilities*, 32, (2), 54-64.

Schalock, R. (2004). The concept of quality of life: what we know and do not know. *Journal of Intellectual Disability Research*, 48, (3), 203-216.

Shalock, R. (2011). *On the New Intellectual Disability Definition Manual* [Video file]. Geraadpleegd via: <http://www.aamr.org/videos.cfm>.



Schalock, R, Borthwick-Duffy, S., Bradley V., Buntinx, W., Coulter, D., Craig, E., ..., Yeager, M. (2010). *Intellectual Disability: Definition, Classification, and Systems of Supports (11th Edition)*. Washington, DC: AAIDD Press.

Schoeters, L., [met ondersteuning van:] De Winne, C., & Roets G. (2007). *De Reis van Ons Leven*. Gent.

Schooldirect (2011). *Leerzorg wordt langetermijnplan*. Geraadpleegd via: <http://www.schooldirect.be/archief/2011/7-september-2011/leerzorg-wordt-langetermijnplan>.

Schraepen, B. (2009). Inclusive cultuur & hoger onderwijs [Powerpoint presentatie]. Geraadpleegd via: [http://www.siho.be/files/Inclusieve cultuur en HO - Beno Schraepen.ppt](http://www.siho.be/files/Inclusieve%20cultuur%20en%20HO%20-%20Ben%20Schraepen.ppt).

Sermijn, J., Devlieger, P. en Loots, G. (2008). The narrative construction of the self: selfhood as a rhizomatic story. *Qualitative Inquiry*, 14, (4), 632-650.

Shakespeare, T. (1996). Rules of engagement: doing disability research. *Disability & Society*, 11, (1), 115-119.

Shakespeare, T. (2006). *Disability Rights & Wrongs*. London: Routledge.

Shapiro, J. (2007). *Label Falls Short for Those with Mental Retardation*. [Online artikel] Geraadpleegd via: <http://www.npr.org/templates/story/story.php?storyId=6943699>.

Sherry, M. (2004). Overlaps and contradictions between queer theory and disability studies. *Disability & Society*, 19, (7), 769-783.

Simmons, B., Blackmore, T. & Bayliss, P. (2008): Postmodern synergistic knowledge creation: extending the boundaries of disability studies. *Disability & Society*, 23, (7), 733-745.

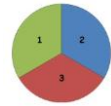
Simons, M. (2006). 'Education Through Research' at European Universities: Notes on the Orientation of Academic Research. *Journal of Philosophy in Education*, 40, (1), 31-50.

Simons, M., Haverhals, B. & Biesta, G. (2007). Introduction: The University Revisited. *Studies in Philosophy & Education*, 26, 395-404.

Smith, J. (Red.). (2008). *Qualitative Psychology. A Practical Guide to Research Methods* (2^{de} Ed.). London: SAGE Publications Ltd.

Soetaert, J. (2011). *Verder studeren is... Een kwalitatief onderzoek naar de beleving van studenten met een functiebeperking in het Vlaamse hoger onderwijs*. [Ongepubliceerde masterproef]. Gent: Universiteit Gent.

Solidaridad Digital (2002). *Down Syndrome is not a Disease, but Another Personal Characteristic*. Geraadpleegd via: http://www.disabilityworld.org/06-08_03/il/down.shtml op 14 maart 2012.



Solidaridad.net (2010). *Pablo Pineda: el primer europeo con síndrome de Down que obtiene un título universitario*. Geraadpleegd via: http://www.solidaridad.net/articulo6082_enesp.htm op 14 maart 2012.

Swain, J., Heyman, B. en Gillman, M. (1998). Public research, private concerns: ethical issues in the use of open-ended interviews with people who have learning difficulties. *Disability & Society*, 13, (1), p.21-36.

Taylor, S. (2006). Before it had a name: Exploring the historical roots of disability studies in education. In S. Danforth and S. Gabel (Red.), *Vital questions facing disability studies in education* (xiii-xxiii). New York: Peter Lang.

Taylor, S. & Bogdan, R. (1989). On Accepting Relationships between People with Mental Retardation and Non-Disabled People: Towards an understanding of acceptance. *Handicap and Society*, 4 (1), 21-36.

Taylor & Francis Author Services (2012). *Disability & Society Author Information*. Geraadpleegd via: <http://www.tandfonline.com/action/authorSubmission?journalCode=cdso20&page=instructions> op 25 april 2012.

Tilley, L. (2004). *The History of Self-Advocacy for People with Learning Difficulties: International Comparisons*. [Conferentieverslag] geraadpleegd via: <http://www.open.ac.uk/hsc/ldsite/pdfs/tilleyconfrep04.pdf>. Milton Keynes: Open University.

Tøssebro, J. (2004). Understanding Disability. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 6, (1), 3-7

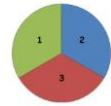
Townson, L., Macauley, S., Harkness, E., Chapman, R. Docherty, A., Dias, J., Eardley, M. & McNulty, N. (2004). We're all-in the same boat: doing 'people-led research'. *British Journal of Learning Disabilities*, 32, (2), 72-76.

Traustadóttir, R. (2004). *Disability Studies A Nordic Perspective* [Powerpoint presentatie]. Geraadpleegd via: http://www.lancs.ac.uk/fass/events/disabilityconference_archive/2004/papers/traustadottir2004.ppt.

Traustadóttir, R. (2006). Learning about self-advocacy from life history: a case study from the United States. *British Journal of Learning Disabilities*, 34, (3), 175-180.

Tregaskis, C.& Goodley, D., (2005). Towards a relational model of research: exploring the disabled/non-disabled interface. *International Journal of Social Research Methodology*, 8, (5), 363-374.

Trickett, E.J., Barone, C. & Watts, R.J. (2000). Contextual influences in mental health consultation: Towards an ecological perspective on radiating change. In J. Rapaport. & E.



Seidman. (Red.). *Handbook of Community Psychology* (pp.303-330). New York: Kluwer Academic/Plenum

Turnbull, A & Turnbull, H. (2002). From The Old to The New Paradigm of Disability and Families: Research to Enhance Family Quality of Life Outcomes in J. Paul, C. Lavelly, A. Cranston-Gingras & E. Taylor (Red.). (2002). *Rethinking Professional Issues in Special Education*. (pp. 83-118). Geraadpleegd via: http://kuscholarworks.ku.edu/dspace/bitstream/1808/6056/1/FQL6_From%20the%20old%20to%20the%20new%20paradigm.pdf.

UNESCO (1994). The Salamanca statement and framework for action on special needs education. Geraadpleegd via: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>.

Union of the Physically Impaired Against Segregation (1976). *Fundamental Principles of Disability*. London: UPIAS

Van Gennep, A. (1997). Paradigma-verschuiving in de visie op zorg voor mensen met een verstandelijke beperking. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 36, 189-201.

Van Gennep, A. (2001). *De kwaliteit van het bestaan van mensen met een meervoudige handicap*. Geraadpleegd via: <http://www.emgplatform.nl/oudesite/pages/lezinggennep.pdf>.

Van Gennep, A. (2007). Een waardig bestaan voor personen met beperkingen in hun verstandelijke mogelijkheden. In G. Van Hove (Red.) (2009). *Disability Studies. Basisteksten uitgediept* (pp. 96-107). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

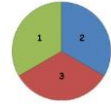
Van Manen, M. (1990). *Researching lived experiences: human science for an action sensitive pedagogy*. Albany, NY: State University of New York Press.

Van Hove, G. (Red.). (2000). *Het recht van alle kinderen. Inclusief onderwijs. Het perspectief van ouders en kinderen*. (2^{de} druk). Leuven: Acco.

Van Hove, G. (Red.). (2009). *Disability Studies. Basisteksten uitgediept*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Van Hove, G. (geen datum). *Nieuwe tendensen in de ondersteuning van mensen met een label: over blaten en wol*. (Ongepubliceerde werktekst). Gent: Universiteit Gent. Geraadpleegd via: www.ortserve.ugent.be/img/doc/VVA.001.doc.

Van Hove, G., Roets, G., Mortier, K. & De Schauwer, E. (2008). Research in Inclusive Education as a possible opening to Disability Studies in Education. In S. Gabel (Red.). *Disability and the politics of education: an international reader* (pp.121-139). New York: Peter Lang.



Van Leeuwen, K. (2005). (Zelf-)Advocacy: van, voor en door wie?. *Vlaams Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 24 (1). Geraadpleegd via: <https://docs.google.com/file/d/0B-mx2v5lVrB2YjViODBJNTQtZmRlMy00YjBhLTgzNGYtY2Q4OTM0OTVKNzUw/edit>

Van Loon, J. (2001) Arduin. Ontmantelen van de instituutzorg. Emancipatie en zelfbepaling van mensen met een verstandelijke beperking. In L. Verreyt (2011). *Opzet en evaluatie van het pilootproject: 'Opleiding van volwassen met een verstandelijke beperking tot co-begeleiders in het kleuteronderwijs'*. [Ongepubliceerde masterproef]. Gent: Universiteit Gent.

Van Mens-Verhulst, J. (geen datum). *Intersectionaliteit in vijf vooronderstellingen*. Geraadpleegd via: <http://www.andragologie.eu/voordrachten/intersectionaliteit.pdf>.

Verenigde Naties (2006). *Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap*. New York: Verenigde Naties.

Verstichele, M. (2007). *Kwalitatief onderzoek naar de overgang van het lager naar het secundair onderwijs binnen inclusie. Perspectief van ouders en kinderen*. [Ongepubliceerde licentiaatsverhandeling]. Gent: Universiteit Gent.

Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap (2007). *VN-Conventie en Burgerschapsmodel*. Geraadpleegd via: <http://www.vaph.be/vlafo/view/nl/3109491-VN-Conventie+en+burgerschapsmodel.html>.

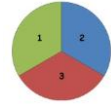
Vlaamse Confederatie voor Ouder Verenigingen (2011). *Leerzorg: het kind of het badwater?* Geraadpleegd via: http://www.vcov.be/VCOV/Portals/0/VCOV_ParentInfoStore/67/VCOV%20over%20de%20exit%20van%20leerzorg.pdf.

Vlaamse Overheid (2008). *Decreet houdende een kader voor het Vlaamse gelijkekansen- en gelijkebehandelingsbeleid* (1). Geraadpleegd via: <http://www.ejustice.just.fgov.be/cgi/api2.pl?lg=nl&pd=2008-09-23&numac=2008203387>, op 15 juli 2012.

Vlaamse Overheid. (2012a). [Overzichtstabel van onderwijsvormen en types]. *Buitengewoon Secundair Onderwijs: Overzicht van de opleidingsvormen en types*. Geraadpleegd via: <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/busoverzicht.htm>.

Vlaamse Overheid (2012b). *Gids voor leerlingen in het secundair onderwijs*. Brussel: Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming.

Vlaamse Regering (2002). *Decreet betreffende gelijke onderwijskansen-I*. Geraadpleegd via: <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13298>, op 15 juli 2012.



Vlaamse Regering (2004a). *Decreet betreffende de financiering van de werking van de hogescholen en de universiteiten in Vlaanderen*. Geraadpleegd via: <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13988>, op 15 juli 2012.

Vlaamse Regering (2004b). *Decreet betreffende de rechtspositieregeling van de student, de medezeggenschap in het hoger onderwijs, de integratie van bepaalde afdelingen van het hoger onderwijs voor sociale promotie in de hogescholen en de begeleiding van de herstructurering van het hoger onderwijs in Vlaanderen*. Geraadpleegd via: <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13487>, op 15 juli 2012.

Vlaamse Regering (2004c). *Decreet betreffende de flexibilisering van het hoger onderwijs in Vlaanderen en houdende dringende hogeronderwijsmaatregelen*. Geraadpleegd via: <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13528>, op 15 juli 2012.

Vlaamse Regering (2008). *Decreet betreffende de flexibilisering van het hoger onderwijs in Vlaanderen en houdende dringende hogeronderwijsmaatregelen*. Geraadpleegd via: <http://www.ond.vlaanderen.be/edulex/database/document/document.asp?docid=13528>, op 15 juli 2012.

Vlaamse Regering (2009). Beleidsnota 2009-2014 Gelijke Kansen. Geraadpleegd via: http://www.gelijkekansen.be/Portals/GelijkeKansen/beleid/Beleidsnota%20Gelijke%20Kansen_def.pdf, op 15 juli 2012.

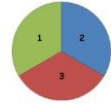
Vlaamse Vereniging voor Autisme (2011). *Nieuw type in het buitengewoon onderwijs*. Geraadpleegd via: <http://www.autismevlaanderen.be/wg/vva/content/nieuw-type-in-het-buitengewoon-onderwijs>.

Vlaams Expertisecentrum voor Handicap en Hoger Onderwijs (2005). *VLAHHO – Vlaams Analyse kader voor Handicap in Hoger Onderwijs. Theoretische onderbouw en nut voor praktijk en onderzoek*. Brussel: VEHHO

Walmsley, J. (2001). Normalisation, Emancipatory Research and Inclusive Research in Learning Disability. *Disability & Society*, 16, (2), 187-205.

Walmsley, J. (2004). Inclusive learning disability research the (nondisabled) researcher's role. *British Journal of Learning Disabilities*, 32, (2), 65-71.

Walmsley, J. & Johnson, K. (2003). *Inclusive Research with People with Learning Disabilities: Past, Present and Futures*. London: Jessica Kingsley Publishers.



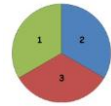
Wardekker, W. (1999). Criteria voor de kwaliteit van onderzoek. In B. Levering. en P. Smeyers (Red.). (2003). *Opvoeding en onderwijs leren zien. Een inleiding in interpretatief pedagogisch onderzoek* (pp.50-67). Amsterdam: Boom.

Wereldgezondheidsorganisatie en Wereldbank. (2011). *World Report on Disability*. Genève: World Health Organisation.

Williams, V. (1999). Researching Together. *British Journal of Learning Disabilities*, 27, 48-51.

Williams V. & Simons K. (2005). More researching together the role of nondisabled researchers in working with People First members. *British Journal of Learning Disabilities*, 33, 6-14.

Wolfensberger, W. (1983). Social role valorization: A proposed new term for the principle of normalization. *Mental Retardation*, 21, (6), 234-239.



Bijlagen

Woordenlijst

Toestemmingsverklaring Opdracht Disability Studies

Toestemmingsverklaring Masterproef II: Studeren met een verstandelijke beperking in het hoger onderwijs?

Overzicht overlegmomenten

Figurenlijst

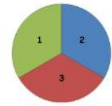
- ✓ Figuur 44: Schema Stappenplan voor Hoger Onderwijs
- ✓ Figuur 45: Rijk Beeld

Samenvatting

CD-ROM

- ✓ Digitale versie Masterproef inclusief bijlagen (.pdf)
- ✓ Digitale versie Masterproef inclusief bijlagen (.docx) geschikt voor voorleessoftware
- ✓ Figuur 44: Schema Stappenplan voor Hoger Onderwijs in hoge resolutie (.pdf)
- ✓ Figuur 45: Rijk Beeld in hoge resolutie (.pdf)

Audio-CD (in productie)



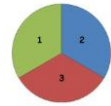
Woordenlijst

Ableisme	p. 156
Actieonderzoek	p. 76
Activist	p. 161
Analytische niveau's	p. 65
Arbeidsmarkt	p. 141
Auditorium	p. 141
Aula	p. 141
Bankmodel	p. 161
Beeldvorming	p. 149
Begeleiden	p. 130
Bekwaamheidsonderzoek	p. 147
Belangen	p. 74
Beperkingen	p. 143
Betrokkenheid	p. 66
Betrouwbaarheid	p. 135
Bevrijdingspedagogiek	p. 56
Bewust maken	p. 125
Bewust worden	p. 125
Bondgenootschap	p. 65
Burgerschap	p. 44
Burgerschapsmodel	p. 44
Cel Diversiteit & Gender	p. 144
Communicatieve toegankelijkheid	p. 147
Concept Map	p. 82
Continuïteit	p. 133
Controle	p. 44; 133

Uitleiding

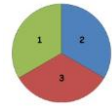


Controle	p. 133
Co-teachen	p. 117
Critical Disability Studies	p. 35
Cultuur van het Zwijgen	p. 76
Cultuur voor Inclusie	p. 38
Data verwerken	p. 80
Data verzamelen	p. 79
Decretale Toelatingsvoorwaarden	pp. 95-96
Disability Studies	p. 31
Disability Studies in Education	p. 35
Dromen	p. 143
Eigenaarschap	p. 137
Emancipatie	p. 47
Emancipatorisch Onderzoek	p. 67
Empowerment	p. 48
Engagerend	p. 123
Europese Commissie	p. 166
Geïnformeerde Toestemming	p. 136
Goed onderzoek	p. 64
Hippocratische Eed	p. 66
Inclusie	p. 37
Inclusief denk- en handelingskader	p. 37
Inclusief Onderwijs	p. 37
Inclusief Onderzoek	p. 70
Informatie	p. 144
Informatieve toegankelijkheid	p. 147



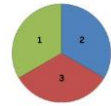
Informed Consent	p. 136
Inter-afhankelijkheid	p. 134
Interdependency	p. 134
Kaart	p. 82
Kernvergadering	p. 16
Keuze	p. 44
Keynote	p. 55
Klik	p. 125
Kwalitatief onderzoek	p. 62
Kwaliteit van Bestaan	p. 49
Kwaliteitsvol onderzoek	p. 64
Leren over Onderzoek	p. 139
Leren uit Onderzoek	p. 139
Les (geven)	p. 119
Lesvoorbereiding	p. 123
Levensdomeinen van Kwaliteit van Bestaan	p. 51
Levenslang leren	p. 150
Luisteren (leren)	p. 121
Macht	p. 137
Masterproef	p. 5
Medewerking	p. 68
Mensenrechten	p. 40
Middelen	p. 144
Mind Map	p. 82
Mogelijkheden	p. 134
Motiveren	p. 143

Uitleiding



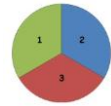
Motiveren	p. 130
Musketier	p. 161
Norm	p. 151
OnCampus Project	p. 39
Ondersteunen	p. 130
Ondersteuning	p. 143
Onderzoek	p. 75
Onderzoek doen	p. 76
Onderzoek presenteren	p. 86
Onderzoekscyclus	p. 77
ONT	p. 16
Ontologie	p. 65
Onze Nieuwe Toekomst vzw	p. 16
Open Universiteit	p. 21
Participatief Onderzoek	p. 67
Portfolio	p. 147
Post-Modernisme	p. 59
Powerpoint	p. 123
Praxis	p. 79; 139
Publicaties (toegankelijkheid)	p. 87
Rechten	p. 40
Redelijke aanpassingen	p. 42
Rhizomen	p. 81
Rhizoom	p. 81
Rijk beeld	p. 82
Samen onderzoeken	p. 92

Uitleiding



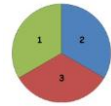
Samen werken	p. 68
Samenwerken	p. 68
Samenwerking	p. 68
Schema	p. 82
Sid-In	p. 79
SIHO	p. 144
Slordig beeld	p. 82
Sociaal Model	p. 31
Soft Systems Methodology	p. 158
SSM	p. 158
Stem hebben	p. 132
Stem krijgen	p. 132
Sterk worden	p. 125
Sterk zijn	p. 125
Sterktes	p. 143
Structuur voor Inclusie	p. 38
Studiegids Secundair Onderwijs	p. 20
Stuimuleren	p. 130
Taken Hoger Onderwijs	p. 166
Talent	p. 125
Talenten	p. 143
Thema's (onderzoek)	p. 132
Think College	p. 100
Toegang	p. 146
Toegankelijk Congres	p. 55
Toegankelijkheid	p. 146

Uitleiding



Toelatingsproef	p. 147
Toelatingsvoorwaarden	pp. 95-96
Toestemming	p. 136
Trinity College	p. 99
UDL	p. 174
Uitgeleerd'	p. 145
Universal Design of Learning	p. 174
Validisme	p. 156
Veerkracht	p. 144
VEHHO	p. 144
Verantwoordelijkheid (gedeelde)	p. 125
Verantwoording	p. 65
Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Beperking	p. 40
Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Beperking (Toegankelijke Versie)	p. 22
Verdrag inzake de Rechten van Personen met een Handicap	p. 40
Verstaan	p. 147
Vertrouwen (Wederzijds)	p. 135
Verwachtingen	p. 134
VN-Conventie	p. 40
Volgen	p. 148
Voordracht (geven)	p. 119
Vooronderzoek I	p. 95
Vooronderzoek II	p. 103
Wisselwerking	p. 69
Workshop	p. 119
Zelf-Advocaat	p. 53

Uitleiding



Zelf-Advocatenbeweging

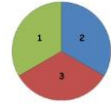
p. 53

Zelfstandigheid

p. 47

Zitpunt

p. 66



Toestemmingsverklaring Opdracht Disability Studies



INFORMED CONSENT

Vrijwillige toestemming om de verzamelde onderzoeksgegevens te gebruiken voor de oefening *Disability Studies - Studenten met verstandelijke beperking* en verder onderzoek in het kader van masterproef aan de Universiteit Gent.

• Onderzoek?

Dit interview is deel van een groter onderzoek waarin personen met en zonder verstandelijke beperking samenwerken. Zij onderzoeken wat de mogelijkheden zijn voor personen met een verstandelijke beperking om na het secundair onderwijs verder te studeren. Dit willen zij doen aan de hand van gesprekken en interviews met mensen uit het hoger onderwijs: studenten, lesgevers, onderzoekers en anderen. Het doel van het onderzoek is enerzijds een beschrijving van het gezamenlijk onderzoeksproces, anderzijds een toegankelijke weergave bieden aan personen met een verstandelijke beperking van 'wat dat nu eigenlijk allemaal is' hoger onderwijs en hoe men daar toegang tot kan krijgen.

• Deelname?

Als deel van een oefening voor het vak Disability Studies zal een student uit de eerste Master Pedagogische Wetenschappen, Orthopedagogiek een interview afnemen rond het thema hoger onderwijs.

Deze gegevens zullen opgenomen en uitgetypt worden. De uitgetypte versie van het interview zal u worden terugbezorgd en u heb op elk moment het recht om een aanpassing of schrapping van bepaalde gegevens te vragen. Deze gegevens zullen worden bewaard en verwerkt onder een door u of de interviewer gekozen naam/pseudoniem. De originele data zullen niet gebruikt worden buiten het kader van de oefening *Disability Studies - Studenten met verstandelijke beperking* of de masterproef. Dit betekent concreet dat er hierin in geciteerd kan worden uit uw interview.

De enige gegevens die we u vragen vrij te geven zijn de faculteit en studierichting, indien u wenst met vermelding van jaar en optie (indien van toepassing). Tot slot vragen we u ook om een wijze van contact aan te geven, zodat zij u de uitgetypte versie van het interview kunnen terugbezorgen. Deze contactgegevens staan enkel en alleen op dit formulier.

• Deelnemen?

Wij hopen dat u wilt deelnemen aan ons onderzoeksproject, en willen u hiervoor alvast bedanken. Met de ondertekening van dit document geeft u aan dat u akkoord gaat met de verzameling en verwerking van de onderzoeksgegevens zoals we hierboven beschreven hebben.

U behoudt het recht tot inzage in de originele data van uw interview en hebt te allen tijde het recht om, zonder opgave van reden, uw deelname aan het onderzoek stop te zetten.

Bij verdere vragen of opmerkingen kan u steeds contact opnemen met Toon Maillard via:

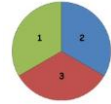
toon.maillard@ugent.be

Ik,, begrijp dat in het kader van dit onderzoek gegevens worden ingezameld en verwerkt, en ga hier vrijwillig mee akkoord. Een weergave van het interview kan mij bezorgd worden via:

.....

Gelezen en goedgekeurd, en handtekening:

...../...../2011



Toestemmingsverklaring Masterproef II: Studeren met een verstandelijke beperking in het hoger onderwijs?



INFORMED CONSENT

Vrijwillige toestemming om de verzamelde onderzoeksgegevens te gebruiken voor de masterproef *Studeren met een verstandelijke beperking in het hoger onderwijs* aan de Universiteit Gent in samenwerking met zelf-advocaten van Onze Nieuwe Toekomst vzw.

• Onderzoek?

Wij willen graag de gegevens uit dit gesprek - communicatie gebruiken in een onderzoek waarin personen met en zonder – verstandelijke – beperking samenwerken. Wij onderzoeken wat de manieren zijn om deel te nemen aan hoger onderwijs en wat de mogelijke betekenissen hiervan zijn voor personen met een label van verstandelijke beperking. Dit willen zij doen aan de hand van gesprekken en interviews met mensen uit het hoger onderwijs: studenten, lesgevers, onderzoekers en anderen. Het doel van het onderzoek is enerzijds een beschrijving van het gezamenlijk onderzoeksproces, anderzijds een toegankelijke weergave bieden van de manieren waarop men kan deelnemen aan hoger onderwijs als persoon met een label en/of beperking. En bijkomend wat de betekenissen en belangen zijn van deze deelname aan het hoger onderwijs.

• Deelname?

Uw deelname aan dit onderzoek houdt in dat we de gegevens en informatie uit deze communicatie mogen gebruiken in het kader van onze masterproef. Wanneer het om mondelinge communicatie gaat zullen de gegevens, indien mogelijk en mits uw toestemming, opgenomen en uitgetypt worden. Anders wordt er een geschreven weerslag van gemaakt. Bij geschreven communicatie kunnen de gegevens rechtstreeks geciteerd worden. Indien u een exemplaar ter nazicht wenst bezorgen wij u dit van mail of post op:

.....

Deze contactgegevens staan enkel en alleen op dit formulier.

De data uit deze communicatie worden anoniem verwerkt en gebruikt, en zullen ook niet langer dan vijf jaar digitaal bewaard worden op computer welke met paswoord beveiligd is. Deze gegevens worden verder niet doorgegeven. Indien u wenst kan u met naam of met pseudoniem geciteerd worden, anders zal er slechts de datum en 'persoonlijke communicatie' vermeld worden. Eigen pseudoniem:

• Deelnemen?

Wij hopen dat u wilt deelnemen aan ons onderzoeksproject, en willen u hiervoor alvast bedanken. Met de ondertekening van dit document geeft u aan dat u akkoord gaat met de verzameling en verwerking van de onderzoeksgegevens zoals we hierboven beschreven hebben.

U behoudt het recht tot inzage in de originele data van uw interview en hebt te allen tijde het recht om, zonder opgave van reden, uw deelname aan het onderzoek stop te zetten.

Bij verdere vragen of opmerkingen kan u steeds contact opnemen met Toon Maillard via:

toon.maillard@ugent.be

Ik,, begrijp dat in het kader van dit onderzoek gegevens worden ingezameld en verwerkt, en ga hier vrijwillig mee akkoord. Een weergave van het interview kan mij bezorgd worden via:

.....

Gelezen en goedgekeurd, en handtekening:

...../...../20...



Overzicht overlegmomenten

2010	
21/dec	Eerste contact Toon & Onze Nieuwe Toekomst Toon is opzoek naar een onderzoek(-svraag), wil graag samenwerken. Bijvoorbeeld rond een thema als de rechten van personen met een beperking. Professor Van Hove raadt hem aan te polsen bij Onze Nieuwe Toekomst, zij hebben veel expertise rond mensenrechten.
27/dec	Reactie van Onze Nieuwe Toekomst Onze Nieuwe Toekomst kan wel een onderzoeker gebruiken. Toon wordt aangeraden voorzitter Ludo te contacteren.
2011	
3/jan	Telefoongesprek Ludo & Toon Ludo wil wel samenwerken, hij nodigt Toon uit voor de Kernvergadering
25/jan	Toon mailt zijn voorstel voor een masterproef naar professor Van Hove. Professor Van Hove stelt zich als promotor achter een samenwerkend onderzoeksproject tussen Ludo en Toon, het onderwerp is nog af te wachten naargelang de concrete vraag vanuit Onze Nieuwe Toekomst
5/feb	Eerste Kernvergadering voor Toon Toon maakt kennis met de kernleden en krijgt 3 mogelijke onderzoeksvragen/-thema's aangereikt: ouder worden, hoger onderwijs en coaching. Toon heeft bedenktime tot de volgende kernvergadering
5/mrt	Tweede Kernvergadering voor Toon Toon wil graag met Ludo rond Hoger Onderwijs werken, ze maken een afspraak om samen een verkennend gesprek te houden.
12/mrt	Verkennend gesprek tussen Ludo & Toon Ludo wil graag weten of personen met het label van een verstandelijke beperking kunnen studeren? Hij wil vanuit zijn eigen verhaal vertrekken, zijn ervaringen in het BuSO en hoe deze zijn toekomst bepalen. "Ik heb nooit geweten welk type ik was. Ik dacht altijd dat ik 'type 8' was. Maar blijkbaar ben ik 'type 1'." Wat denkt Toon over de vraag? Wat denkt Toon over beperking? Wat denkt Toon over zelf-advocaten? Wat denkt Toon... Toon wordt even bedolven onder de vragen. Ludo vraagt Toon ze op te schrijven en erover na te denken.



27/mrt

Overleg Ludo & Toon Masterproef I

Hoe doe je dat? Zo'n masterproef schrijven? Ludo laat Toon de vorige masterproeven zien waaraan hij meegewerkt heeft. Het is belangrijk van toegankelijk te schrijven. Er wordt veel onderzoek gedaan over mensen met een beperking. Personen met een beperking kunnen hun mening niet zeggen. De onderzoeker vraagt hen enkel deel te nemen en schrijft dan een tekst in moeilijke, academische taal.

Het is belangrijk dat er een wisselwerking is tussen personen. Mensen met een beperking moeten weten wat er over hen geschreven wordt. Of beter nog, ze moeten betrokken worden bij het schrijven. Ludo vertelt hoe hij mensen wil informeren. Bijvoorbeeld om personen met een verstandelijke beperking hun rechten te leren kennen hebben ze de Universele Verklaring en de VN-Convention omgezet in toegankelijke taal. Daar staat trouwens ook het recht op onderwijs in.

Toon gaat op zoek naar literatuur over toegankelijk schrijven en over onderzoek over, met en door personen met een verstandelijke beperking.

5/apr

Overleg Ludo & Toon Masterproef I

Ludo en Toon komen opnieuw samen om een plan op te stellen. We willen mensen zelf aan het woord laten, we willen zelf met hen gaan praten. We zullen dus kwalitatief onderzoek doen. Dat betekent interviews en discussiegroepen.

Welke mensen willen we aan het woord laten? Professoren, onderzoekers, studenten, lesgevers, zelf-advocaten... Wat is dat eigenlijk een zelf-advocaat? Ben je dat altijd of wordt je dat? "Dat zit in mensen. Ze moeten wel naar buiten durven komen."

We gaan ook op zoek naar voorbeelden uit het buitenland. Toon gaat naar Engeland in september. Naar Dan Goodley. Ludo kent Dan, Dan heeft onderzoek gedaan met zelf-advocaten, rond zelf-advocaten. Ludo en Dan hebben samen aan een boek gewerkt.

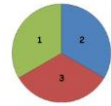
Hoe zit het in het buitenland? We gaan op zoek naar voorbeelden. Misschien kunnen we ook eens bij het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs horen hoe het juist zit in Vlaanderen.

Overleg SIHO & Toon Masterproef I

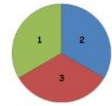
Toon overlegt met het SIHO. Ze vinden dit een interessante vraag. Ze willen graag meedenken. Ongeacht welke beperking heeft een persoon recht op redelijke aanpassingen. Ook garandeert de VN-Convention recht op onderwijs op alle onderwijsniveaus.

Wat het SIHO kan doen voor Ludo en Toon is een andere vraag. Het SIHO heeft een ondersteunende functie ten opzichte van het hoger onderwijs en maar werkt niet rechtstreeks met alle instellingen samen. Als Ludo en Toon vragen hebben, kunnen ze hen helpen met het zoeken naar informatie of hen in contact brengen met de juiste personen.

Het SIHO geeft aan dat je het op een breder, maatschappelijk niveau moet bekijken. Wat is de functie van Hoger Onderwijs, wat zijn de verwachtingen van de instellingen en wat zijn de verwachtingen van de persoon. Goed informeren is de boodschap. Het SIHO kan ons helpen met de informatie te vinden.



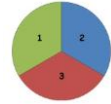
12-15/mei	Disability Studies in Education Conference te Chicago Onze Nieuwe Toekomst gaat de keynote geven op de Disability Studies in Education Conference in Chicago. Deze staat dit jaar in het teken van toegang en toegankelijkheid. Het jaar voordien ondervonden de zelf-advocaten op het congres in Gent dat er veel over personen met een beperking werd gesproken, maar dat personen met een beperking zelf niet konden volgen. Ze geven een keynote over toegankelijkheid en workshops over eerder onderzoek dat ze gedaan hebben. Toon gaat mee als geïnteresseerde onderzoeker, maar vraagt of hij kan inspringen als ondersteuning. In een workshop rond inclusief hoger onderwijs draaien onderzoekers rond het thema van verstandelijke beperking heen, maar Ludo vraagt of ook zij kunnen deelnemen? En hoe? Er wordt met toelatingsvoorwaarden geschermd, maar op basis van hun eerdere presentaties kan niemand ontkennen dat ook zelf-advocaten een sterke bijdrage kunnen leveren binnen hoger onderwijs. Marc besluit dat hij graag wil meedoen aan het onderzoek van Ludo en Toon. Hij heeft er net een samenwerking opzitten met een andere student, rond levensverhalen en wil graag verder onderzoek doen.
25-28/mei	Feedback van Ludo op Masterproef I Toon werkt Masterproef I af en bezorgt een eerste versie aan Ludo. Ludo leest deze na en doet nog enkele aanvullingen rond inhoud en toegankelijkheid. Ludo is heel tevreden met de verschillende schema's en ook het toegankelijk taalgebruik. Hier en daar is nog een toelichting nodig bij de schema's. Ook de mensen van het SIHO nemen een kijkje en geven nog enkele tips.
1/jun	Masterproef I wordt ingediend. De 'Kleinen thesis' wordt bezorgd aan professor Van Hove.
5-6/jul	LINK-congres te Antwerpen Toon bezoekt het LINK-congres van het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs. Ludo laat zich excuseren wegens werk. Toon praat met nationale en internationale onderzoekers, met juristen, studenten en studentenvertegenwoordigers, en met lesgevers over inclusie in hoger onderwijs. Toon ontmoet er Didier van Onze Nieuwe Toekomst. Didier heeft ervaring als mede-lesgever aan de universiteit. Hij wil zelf gaan studeren om zo te kunnen gaan werken als lesgever. Didier biedt zijn hulp aan bij het onderzoeksproject.
10/jul	Overleg Ludo & Toon feedback Masterproef I Er komt feedback op 'de Kleinen Thesis' en Ludo en Toon bespreken deze. Ook de plannen voor Masterproef II, 'de Groten Thesis' worden bekeken. We zullen de vraag stellen aan professor Van Hove of studenten uit eerste master ons via het vak Disability Studies kunnen helpen met ons onderzoek.



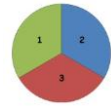
29/aug	Overleg professor Van Hove & Toon Toon gaat langs bij professor Van Hove en vraagt of we gebruik kunnen maken van studenten uit eerste master. Professor Van Hove stelt voor om ze uit te sturen naar verschillende faculteiten.
29/aug	Overleg Katrien & Toon Toon overlegt met Katrien wat Ludo en hij tot nu toe gedaan hebben en wat de verdere plannen zijn.
4/sep	Overleg Ludo & Toon Masterproef II, Opdracht Disability Studies Ludo en Toon spreken nog een laatste keer samen voor Toon naar Manchester vertrekt. Ze bespreken welke opdracht ze aan de studenten zullen geven. Ludo stelt een aantal vragen en Toon giet deze in een interview. Elke student wordt naar vier andere studenten gezonden om dit interview af te nemen. Het interview gaat enerzijds over wat hoger onderwijs voor de studenten zelf betekent, anderzijds over hoe ze denken over het thema studeren als persoon met een verstandelijke beperking. Er wordt aan de studenten gevraagd om op basis van de interviews zelf na te denken over hoger onderwijs. En om in groepjes een toegankelijke weergave te maken van wat hoger onderwijs nu eigenlijk is/kan zijn.
7/sep	Vertrek Toon naar Manchester
14/9-15/9	Normalcy Conferentie te Manchester Toon bezoekt de Normalcy conferentie te Manchester en komt daar in aanraking met enkele interessante thema's. Een eerste grote lijn doorheen de conferentie is kwalitatief onderzoek(en). Welke uitdagingen en welke meerwaarden dit biedt. Een tweede grote lijn is het in vraag stellen van als vanzelfsprekend beschouwde kennis en normen in de samenleving. Een derde grote lijn is hoe een concept als beperking enerzijds beschreven wordt door mensen en anderzijds hoe dit ervaren wordt door mensen. Ook ontmoet Toon Liz Ellis, onderzoeker aan de Open Universiteit in Engeland en oprichter van de site simpletheory.org. Het doel van dit platform is om toegankelijk onderzoek te delen en te promoten.
23/9-4/1	Onderzoek naar eigen positie in samenwerkend onderzoek tegenover 'beperking' Professor Dan Goodley wijst Toon op het belang om duidelijk te zijn over zijn eigen achtergrond en denkkaders wanneer hij samenwerkend onderzoek doet. Goed samenwerkend onderzoek kan enkel wanneer je uitgaat van sterktes van mensen. Toon begint een literatuuronderzoek naar verschillende modellen en reflecteert hoe hij zich daartegenover verhoudt. Ook begint Toon zich meer en meer vragen te stellen bij labelling op basis van een concept als 'IQ' en bij het construct van 'verstandelijke beperking' zelf



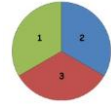
11/nov	On Researching Inclusion through Inclusive Research Symposium Toon organiseert in het kader van zijn verblijf aan de Manchester Metropolitan University een symposium rond onderzoek naar inclusie en inclusief onderzoek. Onder andere Marc en Evelien van Onze Nieuwe Toekomst komen spreken over hun gezamenlijk onderzoeksproject rond levensverhalen.
28/nov	Ontmoeting Rohhss Chapman en Lou Townson Aan de andere universiteit van Manchester is er een Bachelorprogramma in 'Learning Disabilities'. Deze opleiding wordt in samenwerking georganiseerd door academici en personen met een verstandelijke beperking. Toon wordt aan de beide dames voorgesteld en kan een les bijwonen, waar hij ook over het thesisonderzoek mag vertellen. Rohhss, Lou en Toon vinden vele gelijkenissen in de manier van samenwerking. Het belang van luisteren, respect en wisselwerking. Ook aandachtspunten als vertrekken vanuit praktische vragen, toegankelijkheid en opletten met machtsrelaties in samenwerkend onderzoek.
22/dec	Overleg professor Van Hove & Toon rond verblijf in Manchester en ophalen opdracht eerste master. Toon gaat de opdrachten ophalen van de eerste masterstudenten om deze samen met Ludo te evalueren. Hij vertelt professor Van Hove over zijn ervaringen in de UK en hoe hij er aanknopingspunten vond voor het onderzoek hier.
30/dec	Overleg Ludo & Toon rond opdracht studenten eerste master. Ludo en Toon bekijken alle papers, de toegankelijke weergaven en nemen een aantal interview door. Ze schrijven de feedback uit voor de studenten. Ze hebben allemaal sterke werkstukken afgeleverd en goed gereflecteerd over het onderwerp van studeren met een verstandelijke beperking. We maken een overzicht van wat de studenten belangrijke vragen vinden om jezelf te stellen voor en tijdens je studie. We merken dat de belangrijke punten die studenten aanhalen om te slagen in het hoger onderwijs dezelfde zijn als welke Ludo, Didier en Marc aanhaalden. We beginnen te spelen met de idee van een studiedag rond ons onderzoek. Deze willen we aan de universiteit laten doorgaan, omdat het over hoger onderwijs gaat, we willen wat wij gevonden hebben delen met anderen en hopen zo reactie te krijgen rond het thema. Ook zouden we op het einde van de dag een examen willen houden om te kijken wat de deelnemers geleerd hebben en ervan vonden. We willen zowel zelf-advocaten, studenten, lesgevers, onderzoekers, beleids mensen uit binnen en buitenland uitnodigen.
2012	
3/jan	Vraag aan professor Van Hove of een studiedag mogelijk is We polsen bij professor Van Hove of een studiedag mogelijk is. Hij stelt voor om het internationaal aan te pakken en ook het SIHO hierbij te betrekken.



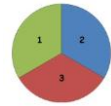
9-27/jan	Contact met hoger onderwijs in Vlaanderen Toon gaat op zoek naar de toelatingsvoorwaarden van de verschillende hogere onderwijsinstellingen in Vlaanderen. Verder schrijft hij alle 35 instellingen voor hoger onderwijs in Vlaanderen (inclusief de Open Universiteit en haar studiecetra) aan over de vraag van Ludo: "Kunnen personen met een verstandelijke beperking zich inschrijven in het hoger onderwijs?". 4 van de 35 mails komen terug. 18 van de aangeschreven instellingen antwoorden. Slechts één universitaire instelling antwoordt. Iedereen die antwoord toont interesse in de vraag. Slechts twee reacties zijn echt negatief. Wel is er veel twijfel omtrent het onderwerp en de vraag. Twee instellingen nodigen Ludo en Toon uit voor een gesprek.
14/jan	Gesprek met Ludo, Marc, Marijke en Toon Ludo en Toon willen een gesprek aangaan met Marc en Marijke over Hoger Onderwijs. Marc praat over zijn ervaringen als zelf-advocaat, onderzoeker en lesgever. Wat hij belangrijk vindt in onderzoek en hoe hij het niet vindt kunnen dat anderen zomaar over personen met een beperking praten en niet met hen praten. Hij vertelt waarom hij deelnemen aan hoger onderwijs belangrijk vindt, over hoe hij graag van zijn onderzoekshobby zijn beroep zou willen maken en over hoe hij als professioneel onderzoeker anderen zou kunnen helpen bij het deelnemen aan hoger onderwijs. Een aantal praktische vragen rond toelatingsvoorwaarden en tegemoetkomingen komen naar boven.
25/jan	Gesprek met Didier en Toon Didier vertelt op basis van de belangrijke vragen die Ludo en Toon uit de interviews haalden en een powerpoint over samen-lesgeven [co-teaching] wat hoger onderwijs voor hem betekent. Waarom hij het belangrijk vindt om als persoon met een beperking ook deel te nemen en om les te (kunnen) geven. Hij vertelt aan Toon zijn droom van inclusief hoger onderwijs en doet dit met vele beelden en metaforen. Ook gaat hij heel concreet in op hoe hij een stappenplan wil uitwerken voor personen met een beperking die een studie willen kiezen met duidelijk aangegeven waar ze informatie kunnen vinden en hoe zij redelijke aanpassingen kunnen vragen.



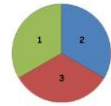
9/feb	Overleg Ludo & Toon Ludo en Toon zitten samen voor het jaarverslag van Onze Nieuwe Toekomst. Onder meer om een stukje van het voorwoord, de beweging en over ons onderzoek te schrijven. Dit is voor Ludo en Toon een moment om alles tot nu toe op een rijtje te zetten en verdere plannen uit te werken. Ook nemen we verder interviews door. Toon laat zien aan Ludo wat hij in Engeland allemaal geleerd heeft. Over hoe een onderzoeksproces een continue afwisseling is van Denken, Doen en Reflecteren. Ludo vertelt Toon over de plannen die er zijn om een artikel te schrijven over relationele toegankelijkheid samen met de mensen van National Louis University in Chicago. Ludo legt aan Toon uit wat relationele toegankelijkheid is en hoe het ook in ons onderzoek speelt.
11/feb	Overleg Didier, Ludo en Toon Didier vertelt aan Ludo waarover hij met Toon gesproken heeft. Ludo en Toon laten aan Didier zien wat zij tot nu toe gedaan hebben. Hierop gaan we verder. Didier brengt het beeld aan van de zelfadvocaat als vulkaan en heeft het over het belang van Durven Dromen, Durven Denken, Durven Doen en Doorzetten.
14-15/feb	Toon geeft de studenten eerste master per groepje de feedback van Ludo en Toon. Ludo moet werken dus kan er niet bijzijn.
18/feb	Overleg Ludo & Toon Ludo en Toon zitten samen om de inhoud van de gesprekken te overlopen en om de reacties vanuit het hoger onderwijs te bekijken. De verschillende onderwijsinstellingen geven aan dat een persoon ongeacht zijn of haar beperking kan inschrijven en recht heeft op redelijke aanpassingen als hij of zij aan de toelatingsvoorwaarden voldoet. Toon heeft ook een grote map gemaakt van alle informatie die hij tot nu toe uit de interviews en de gesprekken kon halen. Ludo en Toon bespreken deze mind map, vullen ze aan en tekenen ze over. Uit de mind map komen drie manieren naar boven om deel te nemen aan hoger onderwijs. Deelnemen als student, als lesgever en als onderzoeker. Deze bestaan elk op zich, maar zijn toch met elkaar verbonden. Het algemeen thema doorheen de mindmap is hoger onderwijs als een plaats om bij te leren. Toon stelt voor om met de vraag van Ludo naar de Studenten-Informatiedagen te trekken in Antwerpen. En het daar op de man af te vragen aan de onderwijsmensen wat de mogelijkheden zijn.
24/feb	Overleg SIHO & Toon Toon zit samen met het Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs om te polsen of ze samen willen werken aan een studiedag. Het SIHO stelt voor om de studiedag na hun congres te plannen, zodat deelnemers zouden 'blijven plakken'.



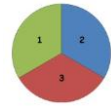
10/mrt	Ludo en Toon bezoeken de Sid-in Ludo bekijkt de studiegids en besluit vooral informatie te willen over de studierichtingen 'Orthopedagogie', 'Orthopedagogiek' en 'Sociaal Werk'. Hij is vooral op zoek naar een vak over hoe mensen naar elkaar luisteren en hoe ze samenwerken. De meeste mensen zijn behulpzaam, tot ze horen dat er sprake is van een <i>verstandelijke</i> beperking. Dan is de reactie meestal: "Oei", en worden we doorverwezen. Ook is de verwondering groot wanneer Ludo zegt niet op zoek te zijn naar een opleiding tot een job, maar gewoon wil bijleren.
13/mrt	Overleg professor Van Hove en Toon Toon heeft een afspraak met zijn promotor professor Van Hove. Hij schetst het verloop van het onderzoek tot nu toe. Hij licht kort de 3 ingangen in hoger onderwijs toe die uit de mindmap naar voren zijn gekomen. Vertelt enkele anekdotes van op de Sid-In en vraagt professor Van Hove concreet om hulp bij de studiedag. Professor Van Hove geeft Toon enkele tips en mogelijke contacten. Hij zal meehelpen aan de studiedag en raadt Toon aan ook contact op te nemen met een project van Handicum waarbij men ook met leren/opleiding/vorming voor mensen met een verstandelijke beperking na het BuSO bezig is.
18/mrt	Overleg Ludo & Toon via telefoon Ludo belt Toon op. Hij heeft het schema nogmaals bekeken en heeft nog een vierde ingang van hoger onderwijs/voortgezet onderwijs gevonden: de 'Universiteit van het Leven'. Dit helpt Ludo en Toon om niet enkel te kijken naar wat aangeboden wordt van onderwijs, maar ook naar wat mensen in zich hebben en meebrengen.
23/mrt	Ludo & Toon gaan op gesprek met een van de diversiteitsmedewerkers op een hogeschool. Ludo en Toon krijgen een uitleg over de specifieke toelatingsvoorwaarden, het toelatingsproces en het studieverloop wanneer men zich in wil schrijven zonder diploma secundair onderwijs en ook hoe men het recht op redelijke aanpassingen kan uitoefenen Men beschrijft hoe men samen telkens op zoek moet gaan in functie van de specifieke ondersteuningsnaden en het geïndividualiseerd traject van de student.
23/mrt	Ludo & Toon gaan op gesprek bij het Steunpunt inclusief Hoger Onderwijs Ludo en Toon gaan op gesprek bij het SIHO. Ludo begint met de vraag wat het verschil is tussen toegang en toegankelijkheid. Er volgt een gesprek over zowel de missie en visie van het SIHO als de persoonlijke betekenissen van inclusie, hoger onderwijs, redelijke aanpassingen, ... Ludo legt de mind map uit en de verschillende betekenissen en invullingen van hoger onderwijs die volgens Ludo en Toon in de map vervat zitten.



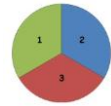
24/mrt	Gesprek tussen Didier, E., Ludo, Marc en Toon Ludo en Toon leggen hun mind map opnieuw uit aan de anderen. Marc en Didier herkennen een heel aantal zaken in de mind map en vullen aan waar nodig. Met drie zelf-advocaten aan tafel komt het belang van deelnemen vanuit het oogpunt van de persoon met een verstandelijke beperking die opkomt voor zijn rechten heel sterk naar voren. Ook de thema's van goede ondersteuning, coaching en het belang van samenwerkend onderzoek naar deze elementen komen aan bod.
29/mrt	Studiedag SIHO en PHL rond Universal Design of Learning Toon doet inspiratie op op de dag rond Universal Design of Learning op de Provinciale Hogeschool Limburg. Belangrijk is immers het onderzoekswerk toegankelijk voorstellen en gedurende de gesprekken kwam niet alleen de verschillende manieren van informatie verwerken, maar ook van informatie aanbieden aan bod.
3/apr	Overleg Ludo & Toon We overlopen het schema en werken het opnieuw uit in kleiner formaat. We hebben het over de zelf-advocaten als een vulkaan. Ook werken we onze onderzoekscyclus beter uit. Ludo en Toon zijn gevraagd om hun onderzoek te presenteren aan de Universiteit van Manchester, bij Rohhss Chapman en Lou Townson. Ludo kent Rohhss en Lou nog van een Grundtvig-project in IJsland en Ierland. Toon ontmoette hen tijdens zijn verblijf in Manchester. Ludo moet werken op 23 april. Ludo en Toon maken samen een powerpoint. Belangrijk is de mind map, de vulkaan en de onderzoekscyclus die we samen maakten.
23/apr	UoM Toon is te gast op de Bachelor Conference aan de Universiteit van Manchester. Verschillende sprekers praten over samen onderzoek doen. De gastheren en -dames van de Partnership Steering Group die het Bachelorprogramma leiden vertellen over eigen onderzoek, en ook hoe ze net een speciale editie van een wetenschappelijk tijdschrift afgewerkt hebben. Wanneer Toon aan de beurt is vertelt hij over hoe zijn mede-onderzoekers en hij aan de slag zijn gegaan rond het thema van hoger onderwijs. Hoe ze met behulp van mapping tot drie manieren van deelnemen zijn gekomen vanuit veel kwalitatief materiaal. En hoe ze door het gebruiken van metaforen, schema's en beelden het geheel toegankelijker proberen maken. Ook zijn er gelijkenissen tussen de onderzoeksprocessen in het Verenigd Koninkrijk en het onderzoek van Ludo, Marc, Didier en Toon



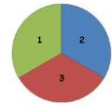
5/mei	Overleg Ludo & Toon Op de trein naar huis na de kernvergadering bespreken Ludo en Toon het bezoek aan de Universiteit van Manchester. Ook bekijken we hoe we de resultaten uit de mindmaps kunnen weergeven in tekstvorm.
8/mei	Voordracht "Kijken naar talent" Peter Beschuyt op het SIHO Debatcafé Didier en Toon gaan naar het debatcafé van het SIHO om de workshop rond leerkrachten met een functiebeperking te volgen. Vooral interessant is hoezeer de lezing in de voormiddag van Peter Beschuyt overeenkomt met de thema's uit het onderzoek. Een aanpak van leren vanuit een sterktemodel, eerder dan vanuit een behoeftemodel.
10/mei	Overleg Didier & Toon Didier en Toon bekijken samen het deel van de resultaten over deelnemen als lesgever. Didier vult aan waar nodig. Ook stellen Didier en Toon een eerste stappenplan op voor het draaiboek waar Didier achter vraagt. Dit geeft, in grote lijnen, een handleiding aan wie les wil geven, onderzoek wil doen, of les wil volgen.
21/mei	Contact The National Institute for Intellectual Disability, Trinity College Dublin te Ierland Via veel omwegen zijn Toon's mails aan het adres van het NIID toch terecht gekomen bij iemand die op enkele vragen kan antwoorden. NIID organiseert een opleiding voor personen met een beperking, maar kampt met accreditatiemoeilijkheden. Het is een inclusief initiatief waarbij personen met een verstandelijke beperking kunnen studeren aan het hoger onderwijs, na hun secundaire cyclus. Door het gebrek aan accreditatie kunnen ze echter niet doorstromen naar Bacheloropleidingen. De contactpersoon wijt dit aan het overwaarden van bepaalde soorten van kennis en vooral aan de manier waarop deze bewezen (moeten) worden. Hij geeft ook aan dat wanneer men voor een accreditatiebewijs zou ijveren op hogeschoolniveau, zij voorwaarden zouden moeten stellen, waaraan huidige studenten niet kunnen voldoen qua tijdsdruk en werklast.
23/mei	Meeting Handicum Toon heeft een afspraak bij Handicum, waar een opleiding van personen met een verstandelijke beperking tot co-begeleider in de kleuterklas georganiseerd wordt. We blijken op hetzelfde spoor te zitten.
9/jun	Overleg Ludo & Toon Ludo en Toon leggen alles nog eens samen. Ze overlopen de literatuurstudie, de methodologie en de resultaten tot nu toe. Ludo geeft aanwijzingen en aanvullingen. Ook de toegankelijkheid wordt nagegaan.



11/jun	Ontmoeting met ouder Toon ontmoet een ouder van een student die zich kon inschrijven zonder in het bezit te zijn van een diploma secundair onderwijs. Of hoe theorie en praktijk even botsen. Toon is nog in onderhandeling in hoeverre dit kan opgenomen worden in het onderzoek.
16/jun	Overleg Ludo Ludo en Toon zitten kort samen op het werkweekend van ONT. Ludo legt Toon uit dat hij een verschil ziet tussen medewerking en samenwerking in onderzoek. Deze zitten op een continuüm, waarbij het ene uiterste samenwerking is, en het andere uiterste nog voorbij medewerking gaat, tot alleen werken.
6/jul	Feedback deel 1 & deel 2 Professor Van Hove. Feedbackmoment op de vakgroep. Professor Van Hove heeft deel 1 en 2 nagelezen en vertelt Toon wat hij er tot nu toe van denkt. Belangrijkste aandachtspunt: de foto van Ludo! Deze stond in het voorwoord, wat Toon niet mee doorgestuurd had en zal dus zéker en vast aanwezig zijn in de eindversie. Verder krijgt Toon nog enkele inhoudelijke tips. Ook wordt er overlegd over de komende studiedag 5 oktober.
14/jul	Algemeen overleg Ludo, Marc & Toon Ludo, Marc en Toon zitten samen om deel 1 en deel 2 te overlopen. Toon vertelt eerst over de feedback van professor Van Hove en vervolgens worden de twee delen doorgenoemd. Ludo en Marc gaan de inhoud en de toegankelijkheid na. Toon heeft bij deel 2 nog enkele vragen rond de verschillende vormen van verstandelijke toegankelijkheid. Ook bij relationele toegankelijkheid vraagt hij nog wat meer uitleg van Ludo en Marc. Tot slot wordt de aanzet van deel 3 verder concreet uitgewerkt. Tijdens brainstormen Ludo, Marc en Toon rond de studiedag van 5 oktober. Wat kunnen we presenteren van inhoud en wie kunnen we allemaal uitnodigen. De concrete vorm bespreken we later.
20/jul	Feedback Elisabeth De Schauwer Toon krijgt feedback van Elisabeth De Schauwer van de vakgroep Orthopedagogiek.
21/jul	Telefonisch overleg Ludo & Toon Ludo en Toon overleggen via de telefoon over de feedback van Elisabeth. Ook leggen ze een datum vast om een laatste keer samen te komen voor 16 augustus, de indiendatum van de masterproef.
24/jul	Overleg Didier & Toon Didier en Toon overlopen kort wat Ludo, Marc en Toon op 14 juli bespraken en andere aanpassingen aan de drie delen. Didier gaat het hele werk nog eens rustig doorlezen. Toon stelt nog enkele inhoudelijke vragen.



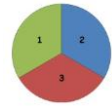
30/jul	Telefonisch overleg Ludo & Toon Ludo heeft de proefversie voor een deel gelezen en enkele schema's zijn nog niet helemaal toegankelijk. Ook staat er nog te vertalen Engels in de tekst.
11/aug	Laatste feedback Professor Van Hove Een typfout en een lastige vraag...
12/aug	Laatste overleg Ludo & Toon voor indienen. Ludo heeft nog enkele bedenkingen de toegankelijkheid en de layout.
14/sep	(Gepland) bezoek aan hogeschool
5/okt	(Gepland) Studiedag & Workshop rond onderzoek



Figurenlijst

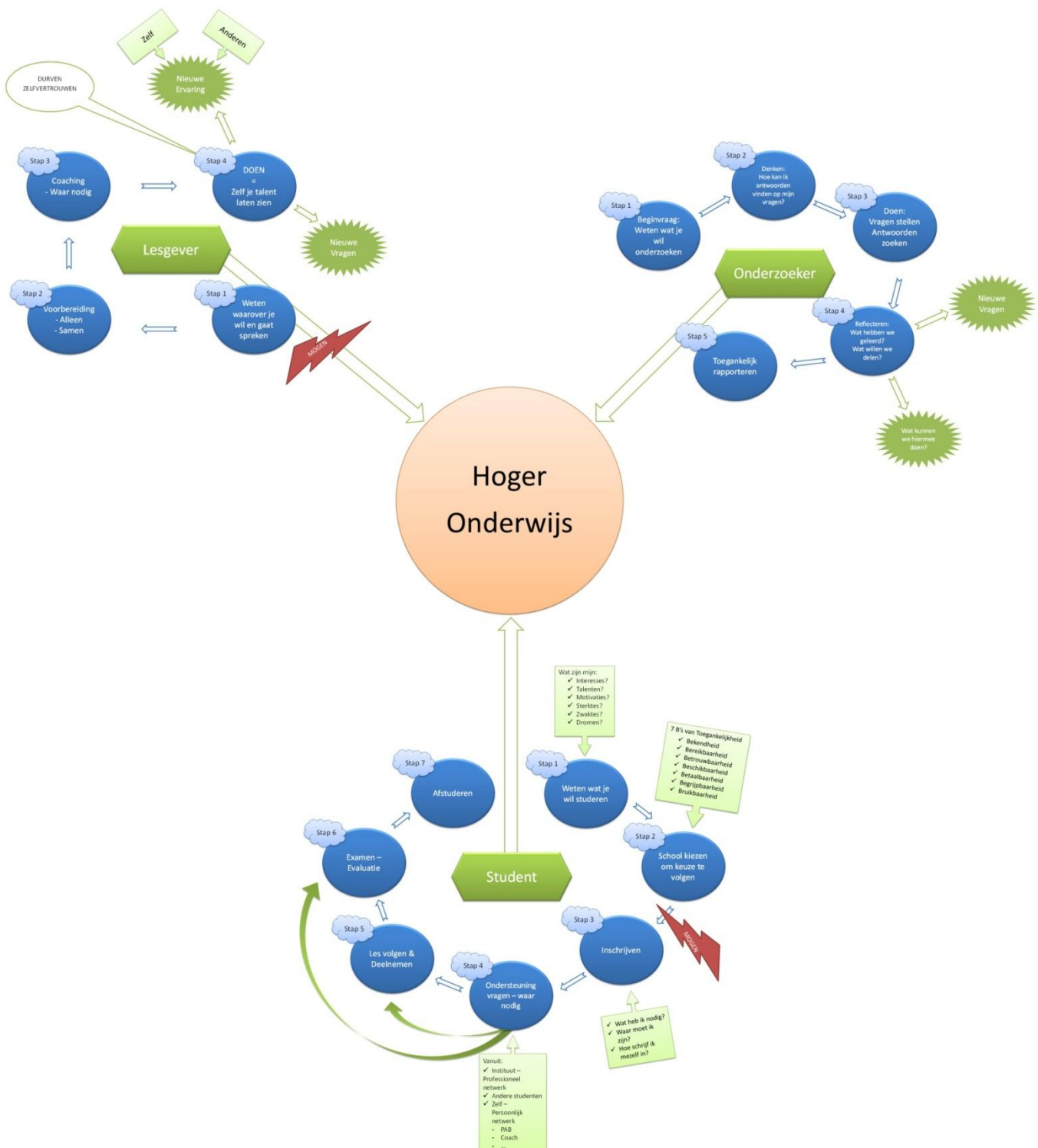
Alle figuren kregen een audiobeschrijving voor voorleessoftware achter zich. Hier heeft u een overzicht van alle figuren en tabellen met bijhorend paginanummer.

Figuur 1: Waarschuwing niet-toegankelijk taalgebruik	p.3
Figuur 2: Ludo (rechts) en Toon (links) op de Disability Studies in Education Conferentie in Chicago tijdens de workshop rond hoger onderwijs	p. 16
Figuur 3: Het logo van Onze Nieuwe Toekomst vzw	p. 16
Figuur 4: Foto Marc	p. 17
Figuur 5: Foto Didier	p.17
Figuur 6: "We kunnen dan met onze nieuwe kennis aan de slag. We kunnen deze informatie uitwisselen en erover praten met anderen. Vragen wat zij ervan denken. En zo blijft het wielje altijd draaien. En blijven wij nieuwsgierig op (onder-)zoek."	p. 19
Figuur 7: Buitengewoon Secundair Onderwijs: Overzicht van de opleidingsvormen en types	p. 20
Figuur 8: Overzicht van de percentages leerlingen met een beperking in het onderwijs volgens buitengewoon onderwijs, geïntegreerd onderwijs en inclusief onderwijs	p. 22
Figuur 9: Uit Masterproef I: welke betrokkenen willen en kunnen we allemaal bevragen rond Hoger Onderwijs?	p. 27
Figuur 10: Theoretische kaders in deze Masterproef	p. 30
Figuur 11: Schema Burgerschapsparadigma volgens Van Gennep (1997, p.199)	p. 47
Tabel 1: De acht levensdomeinen van Kwaliteit van Bestaan	p. 51
Figuur 12: Theoretische kaders in deze Masterproef	p. 58
Figuur 13: Het groeien van een onderzoeksproject	p. 61
Figuur 14: "Kleine relaties groeien uit tot grote netwerken."	p. 61
Figuur 15: Uit Masterproef I: welke betrokkenen willen en kunnen we allemaal bevragen rond Hoger Onderwijs?	p. 62
Tabel 2: Onderzoek als participatief en emancipatorisch	p. 67
Figuur 16: Betrokkenheid van personen met een verstandelijke beperking in onderzoek	p. 68
Tabel 3: Onderzoek over, met en door personen met een verstandelijke beperking	pp. 71-72
Figuur 17: Musketiers en Wereldreizigers - Levensverhalen onderzoeken	p. 77
Figuur 18: Onderzoekscyclus	p. 78

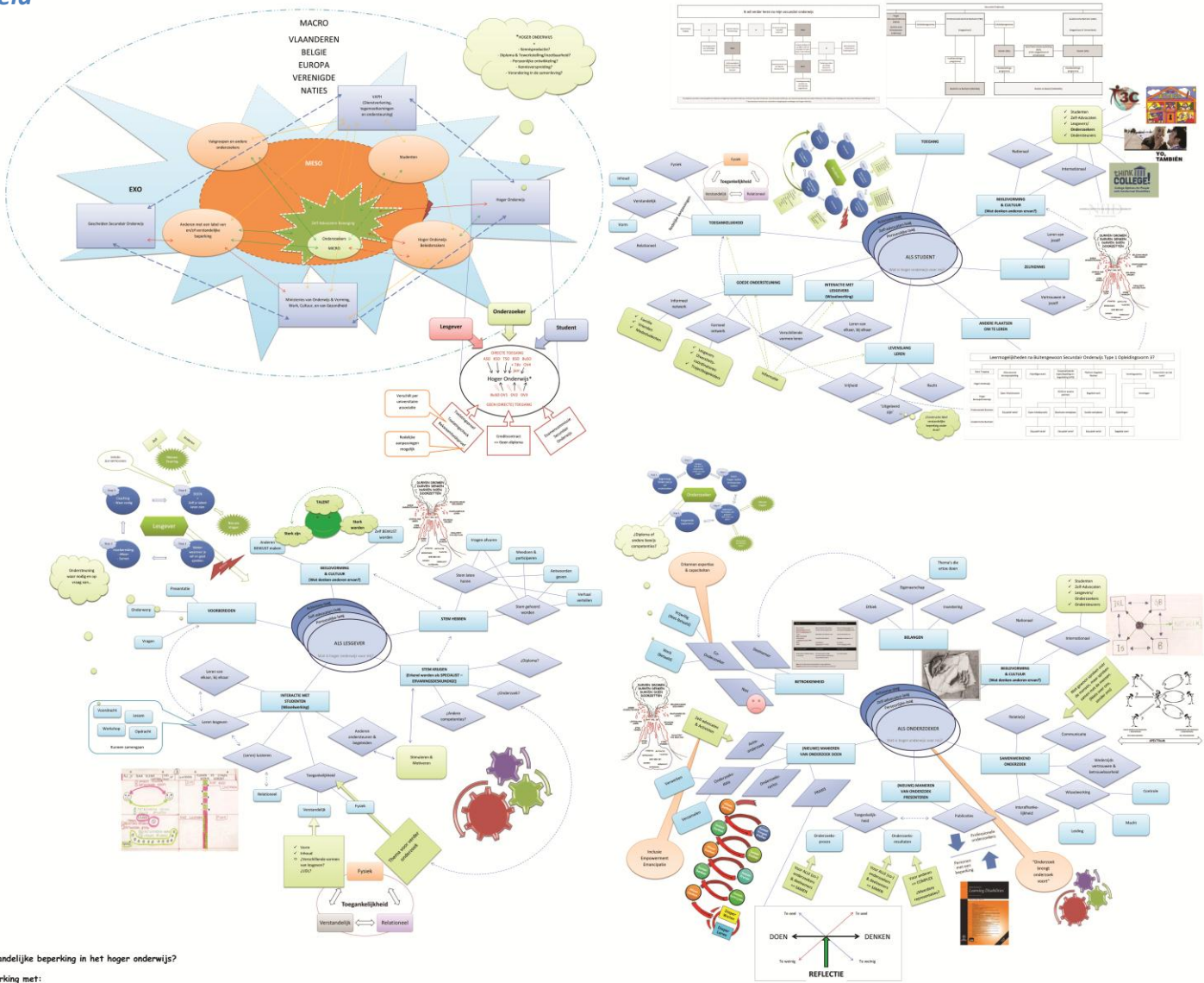


Figuur 19: Werkversie van het rijke beeld map rond deelname aan het hoger onderwijs	p. 82
Figuur 20: Deel student uit het schema: 'Stappenplan voor Hoger Onderwijs'.	p. 84
Figuur 21: Een van de Mind Maps gemaakt en gebruikt tijdens dit onderzoek	p. 85
Figuur 22: Het is belangrijk van een evenwicht te vinden in de verantwoording naar al je lezers	p. 88
Tabel 4: Toegankelijke rapportage, voor- en nadelen	p. 90
Figuur 23: Ik wil verder leren na mijn secundair onderwijs	p. 101
Figuur 24: Leermogelijkheden na Buitengewoon Secundair Onderwijs Type1 OV 3?	p. 102
Figuur 25: Structuur Vlaams Hoger Onderwijs	p. 105
Figuur 26: Wat wil ik studeren?	p. 107
Figuur 27: Waar ben ik goed in?	p. 108
Figuur 28: Waar ben ik minder goed in?	p. 109
Figuur 29: Hoe kan ik mijn minpunten zelf opvangen?	p. 110
Figuur 30: Wie en wat helpt me bij mijn studie?	p. 111
Figuur 31: Heb ik nog ondersteuning nodig?	p. 112
Figuur 32: Welke kansen biedt mijn studie mij?	p. 113
Figuur 33: Waar heb ik het moeilijk mee tijdens mijn studie?	p. 114
Figuur 34: Wat is hoger onderwijs voor mij?	p. 115
Figuur 35: Drie manieren van deelnemen aan hoger onderwijs	p. 116
Figuur 36: Stappenplan voor deelname aan hoger onderwijs als lesgever	p. 117
Figuur 37: Als je naar elkaar luistert, kunnen er dingen gedaan worden	p.121
Figuur 38: Drie vormen van Toegankelijkheid	p. 126
Figuur 39: Door reflectie bewaakt men het evenwicht tussen 'denken' en 'doen' in een onderzoeksproces	p. 139
Figuur 40: Invalshoeken onderzoek	p. 153
Figuur 41: De zelf-advocaat als vulkaan!	p. 163
Figuur 42: Drie lagen: de persoonlijke, de zelf-advocaat en de musketier. Apart en toch samen. Zo labels en drempels doorbrekend.	p. 164

Figuur 44: Schema stappenplan voor Hoger Onderwijs

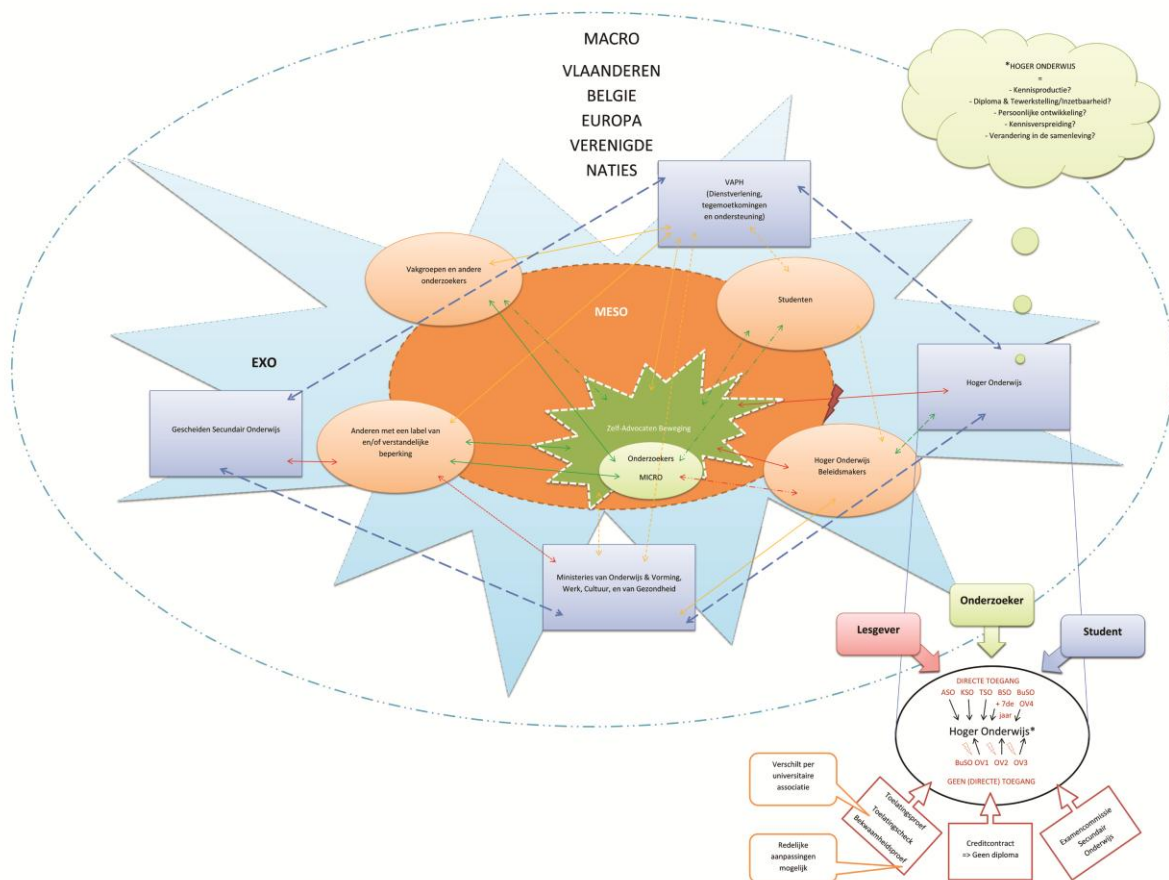


Figuur 45: Rijk beeld

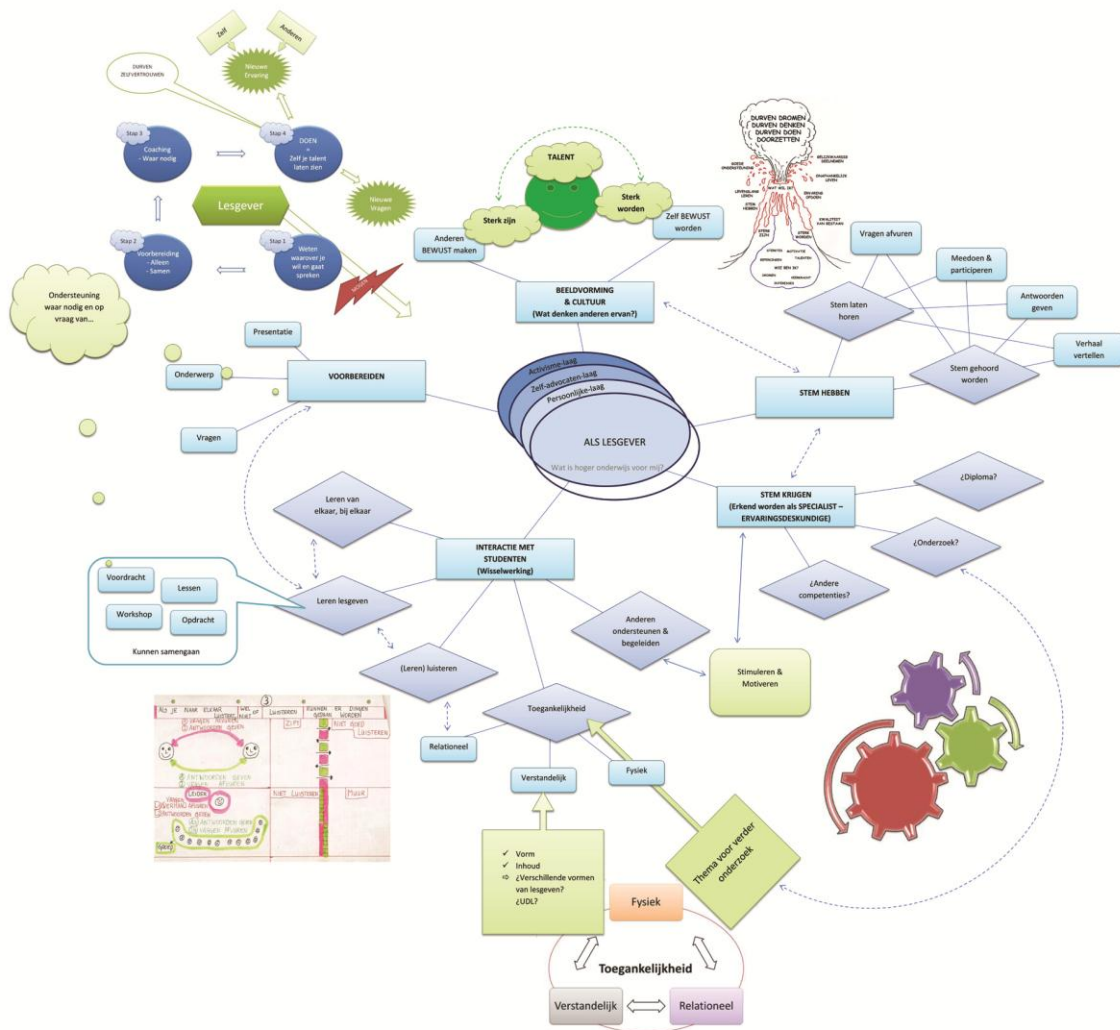


Studeren met een verstandelijke beperking in het hoger onderwijs?
Toon Maillard (2012)
Masterproef in samenwerking met:
Ludo Schoeters, Marc Callebaut en Didier Peleman

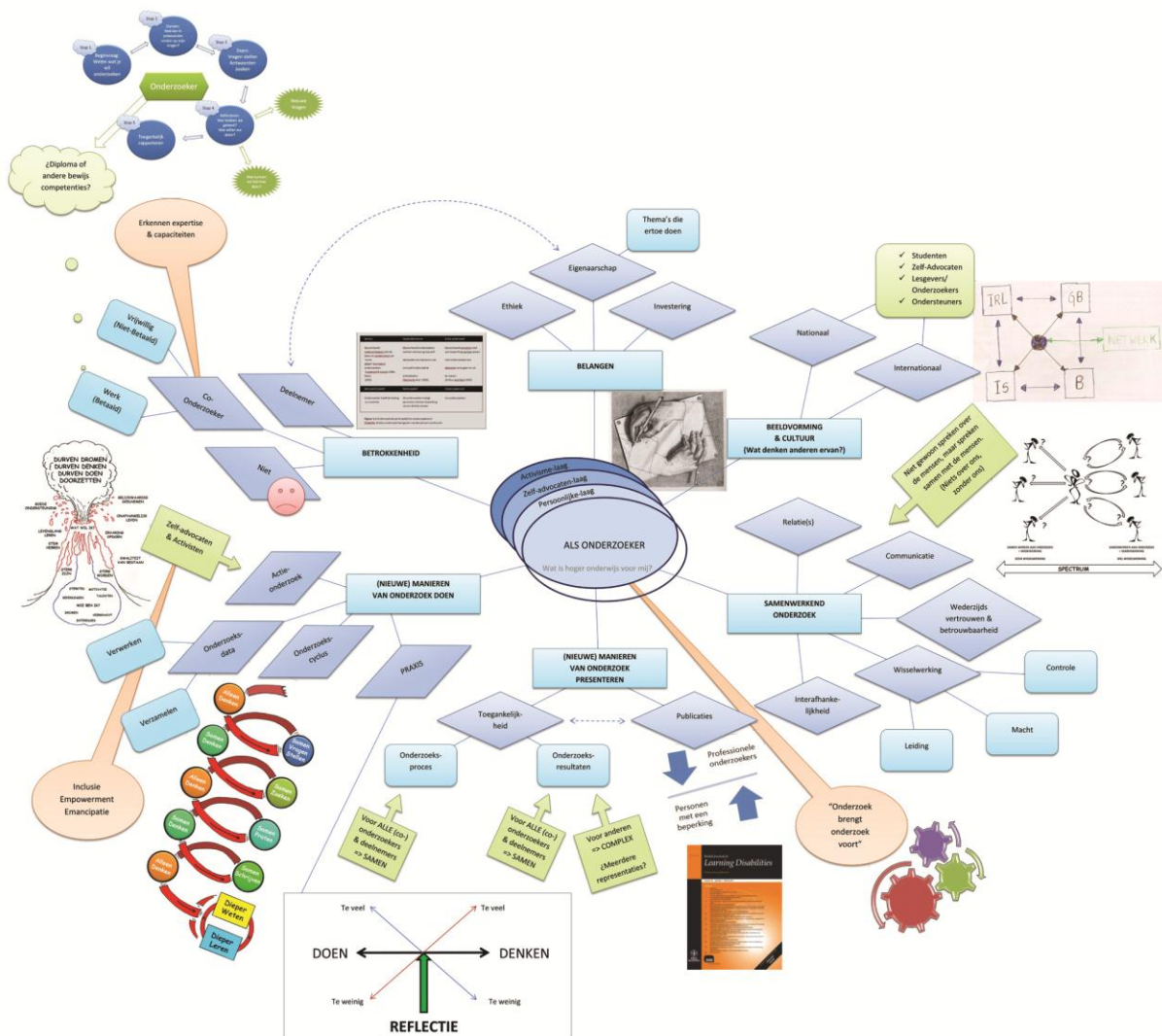
Figuur 45a: Hoger Onderwijs



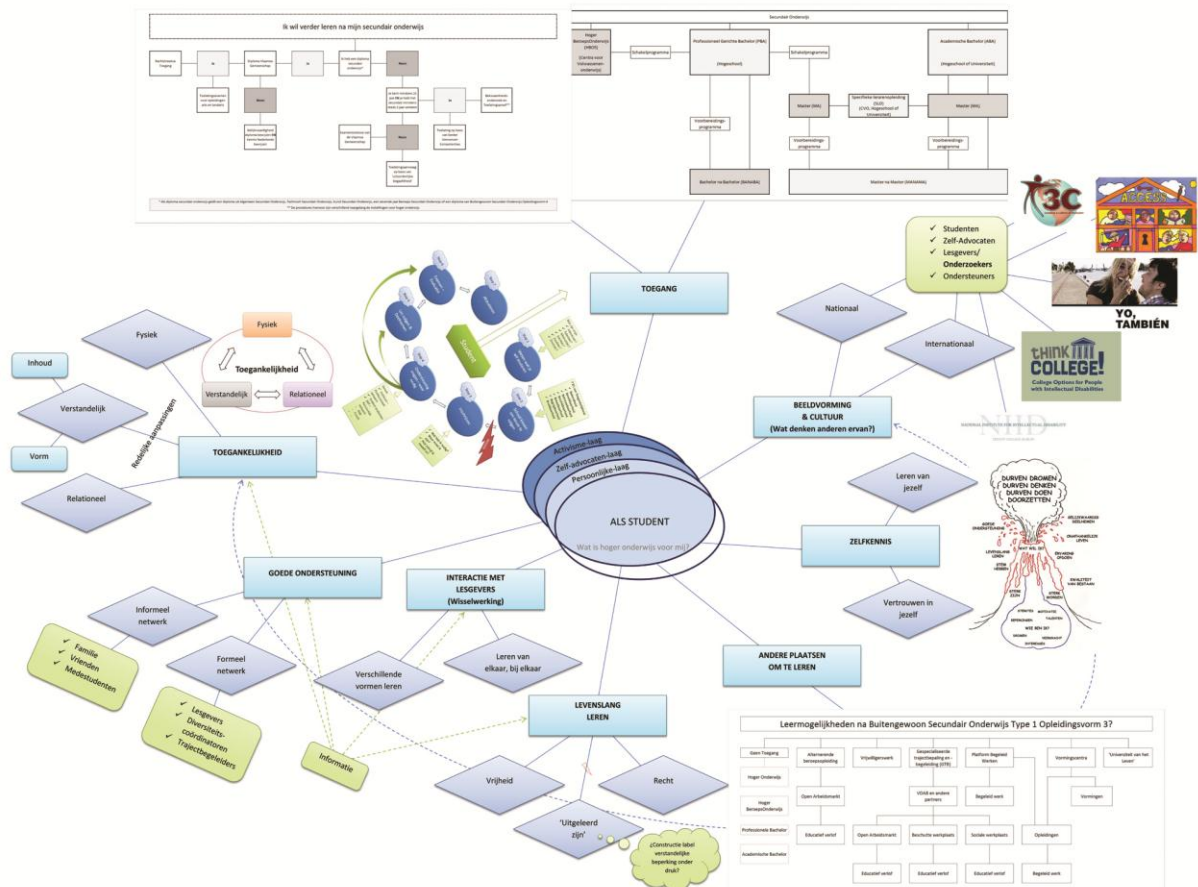
Figuur 45b: Als Lesgever

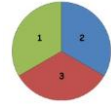


Figuur 45c: Als Onderzoeker



Figuur 45d: Als Student





Samenvatting

In 'Studeren met een verstandelijke beperking in het hoger onderwijs?' gaan drie zelf-advocaten en een universiteitsstudent samen op zoek naar de mogelijkheden voor personen met een label van een verstandelijke beperking om deel te nemen aan hoger onderwijs.

Vertrekkend vanuit een vraag van de zelf-advocaten zelf wordt een samenwerkend onderzoeksproces gestart. Hierbij steunen de onderzoekers op kaders uit het onderzoeksgebied van Disability Studies, de inclusiegedachte, het mensenrechtendenken, het burgerschapsparadigma en theorievorming rond zelf-advocaten. Dit krijgt vorm binnen een postmodernistisch kader, waarbij de kleine, bescheiden verhalen van de zelf-advocaten een centrale rol krijgen. Er werd gesproken en overlegd met studenten, onderwijsmedewerkers, lesgevers, en andere betrokkenen.

Zo komen we tot een overzicht van drie verschillende mogelijkheden om deel te nemen aan hoger onderwijs als persoon met een label van verstandelijke beperking. We beschrijven de betekenissen en belangen hiervan voor de personen zelf. Ook identificeren we enkele voorwaarden om deze mogelijk te maken en geven we deze weer in schema's, maps en rijke beelden.

Ook besteden we veel aandacht aan het onderzoeksproces zelf, gezien in ons participatief actieonderzoek, het proces minstens even belangrijk is als de resultaten. Binnen dit proces zijn de drie voornaamste aandachtspunten: 1) een focus op mogelijkheden, sterktes, talenten en goede ondersteuning voor beperkingen, 2) een permanente focus op de toegankelijkheid doorheen het gehele proces, gaande van onderzoek tot rapportage, en 3) een continue reflectie op de wisselwerking en interafhankelijkheid om zo een gelijkwaardige deelname aan het onderzoek van alle co-onderzoekers te kunnen garanderen.