

TOETS PRAKTIJKGERICHT ONDERZOEK



Helmut Boeijen (studentnummer: 2577259)

Begeleider: Doreen Admiraal

Master SEN, Fontys (2015)

Inhoudsopgave:

Samenvatting	p. 4
1. Inleiding en vraagstelling	p. 5
2. Onderzoeksvraag	p. 8
3. Inclusie, diversiteit en de functiebeperkingen ASS, ADHD en dyslexie	p. 10
3.1 Inclusie, empowerment & voicing	p. 10
3.2 Een inclusieve en oplossingsgerichte benadering binnen het onderwijs	p. 11
3.3 De rol van de docent	p. 12
3.4 De functiebeperkingen ASS, ADHD en dyslexie	p. 12
3.4.1 Autismespectrumstoornis (ASS)	p. 12
3.4.2 Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)	p. 13
3.4.3 Dyslexie	p. 13
4. Onderzoeksstrategieën en methoden	p. 15
4.1 Actieonderzoek	p. 15
4.2 Triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit	p. 15
4.3 Werving van respondenten voor narratieve interviews	p. 16
4.4 Narratieve interviews	p. 17
4.5 Kanttekeningen bij narratieve interviews	p. 17
4.6 De rol en positie van de onderzoeker en respondenten	p. 18
4.7 De analyse van de interviews	p. 19
4.8 Focusgroep met studieloopbaanbegeleiders	p. 19

5. Onderzoeksresultaten en analyse	p. 21
5.1 Geïnterviewde studenten en hun onderwijsachtergrond	p. 21
5.2 Bevindingen studenten ten aanzien van de zes aspecten van de Inspectie van het Onderwijs	p. 22
5.3 Resultaten van de focusgroep met studieloopbaanbegeleiders	p. 25
6. Reflectie en conclusies	p. 29
6.1 Reflectie	p. 29
6.2 Conclusies	p. 30
7. Beleidsadvies	p. 32
Geraadpleegde literatuur	p. 34
Bijlage 1: Logboek praktijkgerichte onderzoek	p. 37
Bijlage 2: Brief aan alle propedeusestudenten	p. 39
Bijlage 3: Brief aan deelnemers onderzoek	p. 41
Bijlage 4: Feedbackformulieren werkveld	p. 43

Samenvatting

In dit praktijkgerichte onderzoek is onderzocht hoe de docenten van de Fontys Hogeschool Journalistiek (FHJ) een onderwijsklimaat kunnen creëren waarbinnen de mogelijkheden van studenten met een autismespectrumstoornis, ADHD of dyslexie centraal staan en belemmeringen als gevolg van hun beperking worden verminderd of weggenomen.

In dat kader hebben narratieve interviews plaatsgevonden met zes propedeusestudenten met één van deze functiebeperkingen. Aan de hand van zes aspecten waarmee de Inspectie van het Onderwijs bepaalt of een onderwijsinstelling is ingesteld op studenten met een functiebeperking, hebben zij aangegeven hoe zij het onderwijsklimaat binnen de FHJ waarderen.

Op basis van de analyse van deze studentinterviews zijn bij deze zes aspecten in totaal acht stellingen geformuleerd, die in een focusgroep zijn voorgelegd aan studieloopbaanbegeleiders van de propedeuse. Na deze besprekingen heeft de focusgroep bij enkele stellingen een gezamenlijke conclusie geformuleerd. Individuele deelnemers hebben daarbij aangegeven of en in hoeverre zij deze conclusie ondersteunden.

Na de studentinterviews en focusgroep zijn per aspect van de Inspectie van het Onderwijs deelconclusies getrokken, die de basis vormden voor een beleidsadvies aan het managementteam van de FHJ om op macro-, meso- en microniveau verder invulling te geven aan het onderwijsklimaat voor studenten met een functiebeperking, zoals ADHD, dyslexie of een autismespectrumstoornis.

1. Inleiding en vraagstelling



Op de Fontys Hogeschool Journalistiek (FHJ) krijg ik als docent regelmatig te maken met studenten met een zogenaamde functiebeperking. Onder functiebeperkingen en chronische ziekten verstaat het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) *'elke lichamelijke, zintuiglijke of andere functiestoornis die de studievoortgang vertraagt.'* (Stapel, 2007, p. 20).

Het is een deel van de studentenpopulatie, waarvoor ik als docent, studieloopbaanbegeleider en voorzitter van de examencommissie van de FHJ een bijzondere verantwoordelijkheid voel en waarop ik me in dit praktijkgerichte onderzoek richt. Tegelijkertijd heb ik moeite met de omschrijving 'functiebeperking', een term die past bij het kijken naar mensen vanuit een medisch model, waarbij het individu wordt gedefinieerd aan de hand van zijn deficiënties. Ik voel me meer thuis bij het sociale model (Van Houten, 2004), dat uitgaat van volwaardig en gelijkwaardig burgerschap, waarbij het hebben van een ziekte of beperking slechts één van de vele eigenschappen van een persoon is. Omdat ik vooralsnog geen beter alternatief heb en de term nu eenmaal wordt gebruikt binnen mijn werkveld zal ik de term functiebeperking toch gebruiken.

Volgens een onderzoek naar studeren met een functiebeperking (Van den Broek, Muskens & Winkels, 2013) wordt tien procent van alle studenten in het Nederlandse hoger onderwijs bij zijn studie belemmerd door een functiebeperking. Bij Fontys melden zich volgens de Dienst Studentenvoorzieningen jaarlijks ongeveer 500 nieuwe propedeusestudenten met een functiebeperking aan. Fontys wil deze studenten de juiste begeleiding en voorzieningen geven, zodat ze zo min mogelijk studievertraging oplopen. In de studentennota 'Groeit door aandacht en uitdaging' stelt Fontys (z.d., p. 5) dat ze aandacht wil hebben voor individuele verschillen en wil afrekenen met *'een eenzijdige focus op tekortkomingen'*.

Deze uitgangspunten zijn ook terug te vinden in de Onderwijs- en Examenregeling van de FHJ. Studenten met een functiebeperking hebben volgens artikel 14 recht op doeltreffende aanpassingen (Fontys Hogeschool Journalistiek, 2015), die belemmeringen wegnemen of beperken en de zelfstandigheid en volwaardige participatie van de student zoveel mogelijk bevorderen.

Niet alleen Fontys probeert de weg vrij te maken voor studenten met een functiebeperking. Ook andere instellingen voor hoger onderwijs hebben beleidsplannen en protocollen opgesteld. Enkele jaren geleden signaleerde de Inspectie van het Onderwijs (2010, p. 3) niettemin dat er nog een

overgang in het denken over deze studenten nodig is: *‘van “mee mogen doen” naar een vanzelfsprekend recht op gelijke onderwijsmogelijkheden’*.

Als ik kijk naar de FHJ, dan heb ik de indruk dat het voor studenten met een functiebeperking moeilijker is om de opleiding af te ronden dan voor ‘normale’ studenten. Harde cijfers daarvoor ontbreken echter. Als een student de opleiding besluit te verlaten, wordt op een exit-formulier aangegeven waarom de student stopt. Eén van die mogelijke redenen is ‘persoonlijke omstandigheden’. Binnen die categorie bevinden zich, zo vermoed ik, ook studenten die vanwege hun functiebeperking zijn gestopt met hun studie¹.

Uit het onderzoek naar studeren met een functiebeperking (Van den Broek, Muskens & Winkels, 2013, p. 7) blijkt dat deze studenten *‘lagere tentamencijfers halen, vaker achterliggen op het voor hun opleiding geldende studieschema en vaker het hoger onderwijs zonder diploma verlaten.’* De onderzoekers schatten dat de uitval zonder diploma onder studenten met een functiebeperking ongeveer tweemaal zo groot is als onder studenten zonder functiebeperking.

Het is mijn indruk dat HBO-instellingen zoals Fontys, dat in de door studenten met een functiebeperking samengestelde ranglijst van grote hogescholen een plek onder in de middenmoot inneemt (Steenkamp & Jonkers, 2014, p. 7), nog altijd slechts beperkt zijn ingesteld op deze studenten. Want wat hebben we hen eigenlijk te bieden, behalve een aantal standaardvoorzieningen?

Studenten die met labels zoals ADHD, dyslexie of ASS (autismespectrumstoornis)² aan de FHJ beginnen, hebben in de voorgaande jaren vaak al een flinke historie opgebouwd rond hun functiebeperking. Hoe zorgen we ervoor dat deze studenten, soms zonder de extra begeleiding die ze bij hun vorige opleiding wél hadden, succesvol kunnen studeren? Zijn we als (medewerkers van de) opleiding werkelijk bereid om te investeren in beleid voor en begeleiding van deze studenten? En, nog verder doordenkend, willen we uiteindelijk misschien zelfs de mogelijkheid overwegen om onszelf en ons onderwijs ook te laten veranderen door deze studenten? Het zijn vragen die mij al sinds de start van mijn docentschap, in augustus 2009, bezighouden.

Daarachter houdt zich volgens mij nog een andere, tamelijk confronterende vraag verscholen: willen we deze studenten eigenlijk wel? Zijn alle medewerkers van de FHJ er bijvoorbeeld werkelijk van overtuigd dat iemand met een functiebeperking journalist mag/kan worden? Als de vraag zo direct wordt gesteld, luidt het antwoord – sociaal wenselijk – ongetwijfeld ‘ja’. Tegelijkertijd bereiken mij in de wandelgangen soms weinig bemoedigende geluiden rond bijvoorbeeld studenten met dyslexie of ASS. Volgens sommige docenten en studenten hebben zij niets te zoeken in de journalistiek.

In een democratische samenleving, waarin diversiteit wordt geaccepteerd én gewaardeerd, lijkt dat standpunt me niet houdbaar. Juist bij mensen met een functiebeperking is het bovendien belangrijk dat we blijven denken in mogelijkheden. In hún mogelijkheden, maar ook in de mogelijkheden die zij óns bieden. Booth en Ainscow (2009) spreken in dit verband van inclusie plus, een situatie waarin diversiteit vanzelfsprekend is en verschillen als een verrijking worden gewaardeerd. Zo zou ik ook

¹ Specifiekere exit-informatie lijkt me echter gewenst om de vertrekredenen van studenten beter in kaart te brengen.

² Ik zal deze begrippen later in dit onderzoek nader definiëren.

naar studenten met een functiebeperking willen kijken; zij stellen ons in staat om gezamenlijk een betere samenleving te vormen.

Ik denk daarnaast ook dat ze kunnen bijdragen aan een betere journalistiek. Een goed functionerende journalistiek is een essentieel onderdeel van elke democratische samenleving. Daarvoor is het belangrijk dat die journalistiek een goede afspiegeling van de samenleving is. In discussies rond de berichtgeving over de multiculturele samenleving wordt regelmatig het belang van diversiteit bij de media aangehaald. Begin 2015 was er binnen het vakgebied bijvoorbeeld nog de nodige ophef toen uit journalistiek onderzoek van NRC (2015) bleek dat slechts drie procent van de journalisten op grote nieuwsredacties een niet-westerse achtergrond heeft. Een divers samengestelde redactie zou kwalitatief beter berichten dan een eenzijdig samengestelde redactie.

Dezelfde redenering gaat volgens mij ook op voor mensen met een functiebeperking. Een inclusieve redactie, waarbinnen mensen met een functiebeperking op basis van hun mogelijkheden een eigen plek kunnen innemen, functioneert waarschijnlijk beter dan een eenzijdig samengestelde redactie. Dit zal ook de kwaliteit van de berichtgeving over deze groep – en de samenleving in het algemeen – verbeteren.

Sommige functiebeperkingen kunnen bovendien specifieke kwaliteiten met zich meebrengen, die de journalistiek zouden kunnen verrijken. Zo zijn bepaalde mensen met ASS bijvoorbeeld in staat om zeer secuur en gedetailleerd te werk te gaan (hetgeen bijvoorbeeld bij datajournalistiek uitermate goed van pas kan komen). Daarnaast kan de energie en creativiteit van sommige ADHD-ers waarschijnlijk een meerwaarde zijn voor bepaalde journalistieke producties. Wat mij betreft moeten we deze kwaliteiten zoveel mogelijk benutten.

Met dit onderzoek wil ik studenten met een functiebeperking een stem geven en inventariseren welke kansen en belemmeringen zij binnen de FHJ zien voor hun ontwikkeling. Met die informatie wil ik de dialoog aangaan met mijn collega's (en mezelf). Op basis daarvan stel ik een beleidsadvies aan het managementteam van de FHJ op. Zo hoop ik dat we kunnen komen tot een optimaal onderwijsklimaat voor studenten met een functiebeperking binnen onze opleiding.

2. Onderzoeksvraag

Ik vertrek tijdens dit praktijkgerichte onderzoek vanuit het kritisch-emancipatorische paradigma en wil me, analoog aan de uitgangspunten van Oliver (1997) en Zarb (1997), richten op empowerment, emancipatie en participatie van studenten met een functiebeperking.

Dat uitgangspunt sluit aan bij de missie van het Expertisecentrum Handicap & Studie (z.d.), dat streeft naar inclusief hoger onderwijs waarbinnen studenten met een functiebeperking zich *‘meer verbonden voelen met hun onderwijsinstelling en studiegenoten omdat zij niet langer een bijzonder of “lastig geval” zijn’ en ‘door hun onderwijsinstelling gezien worden als een meerwaarde voor het onderwijs.’*

Bij de opzet van dit praktijkgerichte onderzoek maak ik gebruik van het onderzoek ‘Onbelemmerd Studeren’, waarin de Inspectie van het Onderwijs (2010, p. 5) zes aspecten noemt, op basis waarvan kan worden bepaald of een onderwijsinstelling is ingesteld op studenten met een functiebeperking:

1. Duidelijke en toegankelijke informatievoorziening over regelingen en mogelijkheden.
2. Goede fysieke toegankelijkheid van de onderwijsvoorzieningen.
3. Deskundige begeleiding, gericht op het wegnemen van obstakels.
4. Afspraken over aanpassingen van curriculum en stage worden tijdig nagekomen en adequaat uitgevoerd.
5. Afspraken over aanpassingen van toetsvormen en tentamentijd worden tijdig nagekomen en adequaat uitgevoerd.
6. Beleid dat de kwaliteit en continuïteit van voorzieningen waarborgt.

Aan aspect 3 wil ik in dit onderzoek extra aandacht schenken. Dit aspect raakt de kern van wat ik werkelijk wil onderzoeken: ‘hoe kijken we en willen we kijken naar studenten met een functiebeperking?’ Daarom wil ik bij dit aspect extra aandacht geven aan het denken in en waarderen van de mogelijkheden van studenten met een functiebeperking.

Om de omvang van het onderzoek hanteerbaar te houden zal ik me beperken tot studenten met een autismespectrumstoornis (ASS), ADHD en dyslexie. Daarmee richt ik me op een belangrijk deel van de groep studenten die volgens onderzoek in opdracht van het Ministerie van OCW het vaakst uitvalt in het hoger onderwijs (ASS en ADHD) en een functiebeperking die in een recent onderzoek naar studeren met een handicap (Steenkamp & Jonkers, 2014) het vaakst als belemmerend wordt genoemd en bovendien soms echt lijkt te botsen met de competenties die worden gevraagd van een journalist (dyslexie). Ik vermoed dat de ervaringen van deze studenten voor een groot deel zullen worden gedeeld door andere studenten met een functiebeperking.

De keuze voor deze beperkte onderzoeksgroep heeft ongetwijfeld gevolgen voor de bespreking en beoordeling van de zes aspecten van de Inspectie van het Onderwijs; de fysieke toegankelijkheid van onderwijsvoorzieningen is voor deze studentengroep bijvoorbeeld waarschijnlijk slechts beperkt een thema. Omdat deze afweging vooral door de studenten zelf moet worden gemaakt, wordt dit aspect echter gewoon meegenomen in het onderzoek.

Vanuit deze uitgangspunten kom ik tot de volgende onderzoeksvraag:

“Hoe kunnen de docenten van de Fontys Hogeschool Journalistiek (FHJ) een onderwijsklimaat creëren waarin de mogelijkheden van studenten met ASS, ADHD of dyslexie centraal staan en belemmeringen als gevolg van hun beperking worden verminderd of weggenomen?”

Om tot een beantwoording van deze hoofdvraag te komen, heb ik de volgende deelvragen geformuleerd:

1. In hoeverre en op welke manier vormt hun beperking voor deze studenten een belemmering tijdens het studeren aan de FHJ?
2. Hoe waarden studenten met ASS, ADHD of dyslexie het onderwijsklimaat binnen de FHJ?
3. Hoe kunnen de docenten van de FHJ een onderwijsklimaat creëren waarin de mogelijkheden van studenten met ASS, ADHD en dyslexie het uitgangspunt vormen?

3. Inclusie, diversiteit en de functiebeperkingen ASS, ADHD en dyslexie



(Op diverse websites is bovenstaande afbeelding te vinden, waarin vanuit een positieve optiek naar enkele functiebeperkingen wordt gekeken, bron:

<http://www.pinterest.com/evanwoerden/kindercoaching/>)

In deze theoretische verkenning, die automatisch voortvloeit uit de onderzoeksvraag die ik heb geformuleerd, probeer ik het kader te schetsen voor dit onderzoek. Eerst verken ik de begrippen inclusie, voicing en empowerment. Daarna verbind ik die met mijn onderwijssituatie en een oplossingsgerichte benadering. Vervolgens buig ik me over de docent als professional en zijn relatie met de studenten die hij begeleidt. Tot slot zal ik de drie doelgroepen van dit onderzoek (ASS, ADHD en dyslexie) definiëren, waarbij ook aandacht wordt besteed aan de mogelijkheden die deze studenten wellicht hebben.

3.1 Inclusie, empowerment & voicing

Inclusie veronderstelt volgens Den Otter (In: Van Lakerveld & Den Otter, 2009) een samenleving waarin mensen op basis van volwaardige en gelijkwaardige bestaansrechten actief kunnen participeren en samenleven. Een uitgangspunt dat ik volledig deel, maar dat minder vanzelfsprekend

is dan soms wordt gedacht. Den Otter verhaalt bijvoorbeeld over een belangenorganisatie voor mensen met een zintuiglijke- en/of verstandelijke beperking, die uitgaat van de bevrijdingsprincipes die Martin Luther King gebruikte als woordvoerder van de Amerikaanse burgerrechtenbeweging.

Bevolkingsgroepen in een achterstandspositie moeten zich vanuit die optiek richten op hun eigen empowerment, een leerproces dat tot doel heeft de zelfsturende vermogens van een persoon te versterken (Kieffer, 1984). *'The idea of inclusive citizenship requires recognition of different voices as well as fair distribution of resources which provide the condition for equal participation'*, stelt Ranson (Rudduck & Fielding, 2006 in: Kienhuis, 2008).

Tegelijkertijd is inclusie volgens Booth & Ainscow (2011, p. 20) niet slechts gericht op de participatie van de persoon met een functiebeperking. *'Increasing participation for everyone involves developing education systems and settings so that they are responsive to diversity in ways that value everyone equally.'* Dit uitgangspunt spreekt me bijzonder aan. Iedere burger in zo'n inclusieve en democratische samenleving zou de ruimte moeten krijgen om zijn eigen 'voice' te ontdekken en gebruiken.

3.2 Een inclusieve en oplossingsgerichte benadering binnen het onderwijs

Stevens (1997), die zich baseert op de self-determination theory van Ryan en Deci (1985), stelt dat ieder mens drie basisbehoeften heeft: autonomie, relatie en competentie. Als daarin wordt voorzien binnen de leeromgeving, dan is er volgens mij sprake van een optimaal onderwijsklimaat. Voor studenten met een functiebeperking is dat echter niet altijd vanzelfsprekend. Bovendien hebben zij soms behoefte aan specifieke ondersteuning of voorzieningen. Binnen een optimaal onderwijsklimaat voor studenten met een functiebeperking wordt daarop adequaat ingespeeld. Ik zie de zes aspecten van de Inspectie van het Onderwijs als een vertaling hiervan.

Echte inclusie van studenten met een functiebeperking vereist een culturele verandering, constateren Cnockaert et al (2010) in een studie naar de beleving van Vlaamse (oud)studenten met een functiebeperking. Goede ervaringen van studenten zijn afhankelijk van de houdingen, de ervaring en persoonlijke kennis van docenten, meer dan van institutionele beleidsmaatregelen. Voor een inclusieve onderwijssituatie dienen de docenten en studenten gericht te zijn op elkaars mogelijkheden. Focussen op wat goed gaat is effectief, zo blijkt uit onderzoek van Fredrickson (2004, p. 1369): *'The evidence suggests that positive emotions broaden the scopes of attention, cognition and action, and that they build physical, intellectual and social resources.'*

Het is daarbij belangrijk om op zoek te gaan naar elkaars krachtbronnen. Die zijn volgens Cauffman en Van Dijk (2014) soms te vinden in situaties waarin de ander, ondanks zijn mogelijke beperkingen, goed functioneert. Daaruit kan zelfvertrouwen worden geput. Het biedt tevens een ingang om te kijken naar hoe die hulpbronnen in de onderwijssituatie kunnen worden ingezet.

3.3 De rol van de docent

Om te komen tot een onderwijsklimaat, waarin de mogelijkheden van de verschillende individuen centraal staan, dienen docenten en studenten voortdurend met elkaar in dialoog te blijven. De Braziliaanse onderwijshervormer Freire spreekt in dit verband van een pedagogiek van de hoop (Freire, 1995), van een samenwerkingsactiviteit waarbij de ene persoon niet op een ander *inwerkt*, maar waar mensen *met* elkaar werken.

Zo'n basishouding behoort tot de professionaliteit van docenten, betoogt Schön (1983, p. 26), één van de grondleggers van de lerende samenleving. *'The reflective practitioner tries to discover the limits of his expertise through reflective conversation with the client'*. Zo'n dialoog sluit aan bij een inherent structureel kenmerk van het leraarschap: kwetsbaarheid (Kelchtermans, 2012, p. 15). Die zorgt ervoor dat docenten en studenten in gesprek gaan. *'Daardoor ontstaat de mogelijkheid voor jongeren om hun eigen leven en identiteit vorm te geven en te ontwikkelen.'*

Het doel daarbij zou moeten zijn dat studenten een eerlijke kans krijgen om te komen tot zelfrealisatie, de ontwikkeling van een eigen identiteit. Schuman (2014, p. 24) brengt dit begrip in verband met Bildung, *'een permanente en kritische afstemming van de eigen talenten, passies en verlangens op de eisen, kenmerken en mogelijkheden van de omgeving'*. De docent dient daarvoor een bondgenootschap (Korevaar, 2015) aan te gaan met de student. Hij kan daarbij uitgaan van het adagium *'leading from one step behind'* (Cantwell & Holmes, 1994), zodat de student wordt beschouwd als zijn eigen expert en de professional een dienende rol speelt.

3.4 De functiebeperkingen ASS, ADHD en dyslexie

Dit onderzoek richt zich op drie verschillende functiebeperkingen, die nu nader worden gedefinieerd. Tevens wordt kort ingezoomd op de mogelijkheden die ASS, ADHD en dyslexie wellicht ook met zich mee kunnen brengen. Niet om deze uitgebreid te onderzoeken, maar om aan te stippen dat ook een andere manier van kijken naar deze 'beperkingen' mogelijk is.

3.4.1 Autismespectrumstoornis (ASS)

ASS is een pervasieve ontwikkelingsstoornis die de manier beïnvloedt waarop iemand met anderen communiceert en (sociale) relaties aangaat (Bogdashina, 2008). De DSM-5 (Hengeveld, 2014, p. 109), het toonaangevende handboek van de American Psychiatric Association, gebruikt de volgende twee classificatiecriteria voor ASS: *'persisterende deficiënties in de sociale communicatie en sociale interactie, in uiteenlopende situaties'* en *'beperkte, repetitieve gedragspatronen, interesses of activiteiten'*.

'Op studenten met ASS wordt vaak met onbegrip gereageerd,' constateerden Boswijk, Breetvelt en Mensink (2007, p.24) na een begeleidingsproject voor studenten met een autismespectrumstoornis in het hoger onderwijs. *'Zo kan rigiditeit soms worden opgevat als onwil, afwijkende communicatie als lachwekkend, traagheid in denken als sloomheid, beperkte wederkerigheid als egoïsme.'*

Tegelijkertijd kan ASS volgens Vermeulen en Degrieck (2007) mogelijk ook sterktes met zich meebrengen. Zij geven voorbeelden zoals een uitstekend geheugen, oog voor details en eerlijkheid. Eigenschappen die binnen de journalistiek uitermate goed van pas kunnen komen. Als we kijken naar de verschillende Belbin-rollen (Belbin, 1998), waarmee de diverse samenwerkingsstijlen in een succesvol (journalistiek) team worden weergegeven, dan is het heel goed voorstelbaar dat iemand met een autismespectrumstoornis in zijn team de rol van De Monitor of De Specialist op zich neemt, rollen die worden gekenmerkt door kritische analyse en specialistische vakkennis.

3.4.2 Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD)

ADHD wordt volgens de DSM-5 (Hengeveld, 2014, p. 123) gekenmerkt door een *‘persisterend patroon van onoplettendheid en/of hyperactiviteit-impulsiviteit dat interfereert met het functioneren of de ontwikkeling’*. De DSM-5 onderscheidt drie subtypen: een gecombineerd beeld waarbij zowel onoplettendheid als hyperactiviteit en impulsiviteit een rol spelen, een overwegend onoplettend beeld (in de volksmond vaak ADD genoemd) en een overwegend hyperactief en impulsief beeld.

ADHD gaat volgens de DSM-5 (Hengeveld, 2014, p. 128) vaak gepaard met *‘verminderde schoolresultaten en –vaardigheden, sociale afwijzing en, bij volwassenen, slechtere werkprestaties en –vaardigheden, meer verzuim, een grotere kans op werkloosheid en meer interpersoonlijke conflicten’*.

Nathalie Kriek (2010, p. 20), zelf moeder van een kind met ADHD, vermeldt in een werkboek voor ouders en begeleiders daarentegen diverse positieve eigenschappen waarover studenten met ADHD kunnen beschikken: spontaan, creatief en energiek. Eigenschappen die ook binnen de journalistiek succesvol kunnen worden benut. Vertaald naar de Belbinrollen (Belbin, 1998) zou iemand met ADHD in een team bijvoorbeeld de rol van De Brononderzoeker, een enthousiaste en avontuurlijke rol, op zich kunnen nemen.

3.4.3 Dyslexie

De Stichting Dyslexie Nederland definieert dyslexie als *‘een stoornis die gekenmerkt wordt door een hardnekkig probleem met het aanleren en het accuraat en/of vlot toepassen van het lezen en/of spellen op woordniveau* (Kleijnen et al, 2008, p. 11). Er is sprake van een discrepantie tussen wat op basis van aanleg van een student mag worden verwacht en de daadwerkelijke output (Dumont, 1990).

Zeker rond dyslexie zijn er in het journalistieke onderwijs vaak twijfels. De stoornis manifesteert zich immers rond een kerngebied van het vak: taal. Toch zijn er voldoende voorbeelden in onder anderen de radio- en televisiejournalistiek om te veronderstellen dat ook dyslectici zich kunnen ontwikkelen tot volwaardig journalist. Positieve acceptatie van en openheid over hun stoornis bij deze studenten worden daarbij door Hellendoorn en Ruijsenaars (2000) gezien als protectieve factoren, die de gevolgen van dyslexie kunnen reduceren.

Davis en Braun (2011, p. 27) zien dyslexie zelfs als een gave die kan leiden tot *'bovennormale intelligentie en buitengewone creatieve vermogens'*. Albert Einstein, Leonardo da Vinci en Walt Disney zouden volgens hen dyslexie hebben gehad en daardoor in staat zijn geweest om grootse prestaties te leveren. Over deze visie op dyslexie is ongetwijfeld de nodige discussie. De insteek van Davis en Braun maakt echter wel duidelijk dat het ook mogelijk is om dyslectici te benaderen vanuit hun eigen mogelijkheden, het uitgangspunt dat ik al in de inleiding heb geformuleerd. Vanuit deze gedachte is het ook best voorstelbaar dat een dyslecticus de rol van De Plant (Belbin, 1998), de creatieve denker van het team, op zich neemt.

4. Onderzoeksstrategieën en methoden

4.1 Actieonderzoek³

In dit onderzoek wil ik me richten op empowerment, emancipatie en participatie van studenten met een bepaalde functiebeperking (met als doel bewustwording te bewerkstelligen bij studenten, mijn collega-docenten en mezelf, en het formuleren van een beleidsadvies aan het managementteam). Daarbij past de keuze voor een actieonderzoek. Door haar verbinding met het kritisch-emancipatorische paradigma wordt deze onderzoeksstrategie bij uitstek gekleurd door normatieve opvattingen en doelstellingen (De Lange, Schuman en Montesano Montessori, 2011).

Uitgangspunt daarbij is het creëren van een onderwijsklimaat waarin de mogelijkheden van studenten centraal staan en belemmeringen als gevolg van een beperking worden verminderd of weggenomen.

4.2 Triangulatie, betrouwbaarheid en validiteit

Volgens De Lange, Schuman en Montesano Montessori (2011) leidt triangulatie, het gebruik van verschillende methodes om informatie te verzamelen, veelal tot grotere nauwkeurigheid en betrouwbaarheid van het onderzoek. In dit actieonderzoek maak ik dan ook gebruik van verschillende onderzoeksmethoden, theoretische invalshoeken en soorten respondenten.

In de eerste fase van dit onderzoek⁴ heb ik een uitgebreide literatuurstudie verricht om het onderzoeksterrein te verkennen en in te perken en de kernbegrippen te definiëren. Daarnaast heb ik ook diverse documenten geanalyseerd, waaronder onderzoeken naar studenten met een functiebeperking en beleidsdocumenten van Fontys en de FHJ.

Daarna leek het me logisch om allereerst de studenten zelf aan het woord te laten in narratieve interviews. *‘Het narratieve interview is een belangrijke eerste stap tot voicing: de eigen stem (visie, mening, positie) formuleren en articuleren’*, stellen De Lange, Schuman & Montesano Montessori (2011, p. 176). De resultaten van deze interviews heb ik vervolgens ingebracht in een focusgroep met studieloopbaanbegeleiders. Op basis van de conclusies daarvan heb ik een beleidsadvies aan het managementteam opgesteld, waarna een volgende cyclus van het onderzoek zou kunnen starten.

Volgens De Lange, Schuman en Montesano Montessori (2011) is het bij praktijkgericht onderzoek vrijwel onmogelijk om de gevonden resultaten te generaliseren. Met een goed onderzoeksontwerp en systematische controle of alle handelingen bijdragen aan het beantwoorden van de onderzoeksvragen, kan het onderzoek echter valide inzichten genereren die ook voor andere professionals interessant zijn. Met mijn begeleider en critical friends heb ik regelmatig kritisch gekeken naar het onderzoek. Bovendien heb ik via enkele member checks (Lincoln & Guba, 1985, in: Creswell & Miller, 2000) de uitwerkingen van de studentinterviews en focusgroep teruggekoppeld.

³ Bijlage 1 bevat het logboek van dit onderzoek.

⁴ In het jaar voordat ik ben gestart met de Master SEN heb ik al oriënterende gesprekken gevoerd met medewerkers van andere Fontys-opleidingen, die studenten met een functiebeperking begeleiden.

Als onderzoeker dien ik, indachtig de metafoor van de ijsberg (Spencer & Spencer, 1993), daarnaast onder mijn eigen waterlijn te kijken. Ik ben me er terdege van bewust dat ik als onderzoeker niet neutraal ben. Ik heb me dus regelmatig afgevraagd of mijn handelingen zuiver en transparant zijn en consistent met de onderzoeksvragen en -doelen (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Daarnaast heb ik geprobeerd om op een betrouwbare, respectvolle en geduldige manier om te gaan met de deelnemers aan het onderzoek.

4.3 Werving van respondenten voor narratieve interviews

In het kader van dit onderzoek heb ik enkele studenten met een functiebeperking geïnterviewd, waarbij hun ervaringen in het onderwijs, in het bijzonder op de FHJ, centraal stonden. Daarbij vormden de missie van het Expertisecentrum Handicap & Studie en de zes aspecten van de Inspectie van het Onderwijs het uitgangspunt.

Ik heb deze missie en de zes aspecten als uitgangspunt voor het interview vermeld in de brief (zie bijlage 2) die aan alle propedeusestudenten (179) is verstuurd. Voordat deze brief is verzonden heb ik enkele collega's (15) gevraagd of zij nog aanvullingen of tips hadden. Op basis van deze input heb ik de term 'functiebeperking' uit de brief gehaald, omdat die als stigmatiserend zou kunnen worden ervaren.

Om de schaal van het onderzoek te limiteren is het beperkt tot propedeusestudenten met ASS, ADHD of dyslexie. Om betrouwbare informatie uit de interviews te kunnen verkrijgen, leek het me op voorhand noodzakelijk om te spreken met in elk geval twee studenten met een autismespectrumstoornis, twee studenten met dyslexie en twee studenten met ADHD.

Nadat de propedeusestudenten de brief hadden ontvangen, heb ik de studieloopbaanbegeleiders gevraagd om het onderzoek met hun studenten te bespreken tijdens zogenaamde SLB-bijeenkomsten. Op die manier hebben alle propedeusestudenten, dus ook de studenten zonder (bij ons bekende) functiebeperking, kennis gemaakt met het onderzoek en de achterliggende (emancipatoire) intenties. Geïnteresseerde studenten konden vervolgens zelf contact met mij opnemen. Uiteindelijk hebben zich zes studenten gemeld, twee per functiebeperking.

De keuze voor deze beperkte onderzoeksopzet heeft onvermijdelijk gevolgen voor de betrouwbaarheid van de resultaten. Een onderzoek waarbij slechts zes studenten⁵ zijn geïnterviewd, en bovendien studenten met verschillende functiebeperkingen, levert resultaten op die niet zomaar kunnen worden gegeneraliseerd. Tegelijkertijd kan deze onderzoeksopzet wel degelijk valide resultaten opleveren, die van waarde kunnen zijn voor studenten met een functiebeperking en docenten, binnen en buiten de FHJ.

Ik heb de studieloopbaanbegeleiders van de propedeuse tevens verzocht om studenten te benaderen die de propedeuse voortijdig hebben gestaakt. Binnen deze groep bevinden zich wellicht ook studenten met ASS, ADHD en dyslexie. Dit heeft echter niet tot interviews geleid. Daarbij past

⁵ Volgens het onderzoek van Van den Broek, Muskens & Winkels (2013) wordt tien procent van alle studenten in het hoger onderwijs belemmerd door een functiebeperking. Uitgaande van deze cijfers zou de propedeuse ten tijde van mijn onderzoek dus ongeveer 18 studenten met een functiebeperking moeten herbergen. Precieze cijfers ontbreken echter.

dus meteen een kanttekening; de geïnterviewde studenten waren ten tijde van het interview, allemaal nog actief en in meer of mindere mate succesvol binnen de opleiding. Dat heeft ongetwijfeld invloed gehad op de inhoud van de gevoerde interviews.

Bij de afsluiting van het studiejaar, toen alle interviews al achter de rug waren, bleek uiteindelijk dat van de zes geïnterviewde studenten vier studenten de propedeuse hadden behaald, één student vanwege aangetoonde bijzondere omstandigheden nog een jaar de kans kreeg om de propedeuse af te ronden en één student de opleiding had moeten verlaten vanwege onvoldoende studiepunten.

4.4 Narratieve interviews

Met studenten die wilden meewerken aan het onderzoek is een interviewafspraken gemaakt. Aan de geïnterviewden is vooraf gevraagd (zie bijlage 3 voor de brief) om op basis van de aspecten van de Inspectie van het Onderwijs na te denken over het onderwijsklimaat op de FHJ. Deze voorbereiding vormde vervolgens de basis voor het narratieve interview.

Ik heb voor deze intensieve, open interviewvorm (Meesters, Basten & Van Biene, 2010) gekozen omdat ik de interviews een kader wilde geven, zonder dat ik mijn gesprekspartners al te nadrukkelijk wilde sturen. Het woord was letterlijk aan hen. In dergelijke interviews gaat het er immers niet alleen om goed te luisteren naar wat mensen vertellen, maar eerst en vooral om hen uit te nodigen tot vertellen (Van Biene et al, 2008).

Na een uitnodigende openingsvraag heeft de student dus het woord gekregen. *‘The ensuing story, or ‘main narrative’, is not interrupted by further questions but is encouraged by means of nonverbal and paralinguistic expressions of interest and attention’*, omschrijft Rosenthal (1993, p. 1) de basishouding van de interviewer bij narratieve interviews. In het tweede deel van het interview kan de interviewer alsnog het initiatief nemen om in te zoomen op bepaalde onderwerpen of gebeurtenissen.

De holistische benadering van deze interviewvorm kan volgens Hollway en Jefferson (2000) een diepgaand en genuanceerd beeld opleveren van studenten met een functiebeperking, de belemmeringen die zij ervaren en de kansen die zij voor zichzelf zien. Het is bovendien een onderzoeksmethode die nauw aansluit bij mijn ervaring als journalist/interviewer en een rol waarin ik me prettig voel.

De narratieven die de studenten in de interviews construeren zijn natuurlijk slechts een verwoording van de door hen ervaren werkelijkheid. Toch denk ik dat deze interviewvorm betrouwbare en valide informatie kan opleveren.

4.5 Kanttekeningen bij de narratieve interviews

Bij de gevoerde interviews, die om de studenten zo min mogelijk te belasten op de FHJ hebben plaatsgevonden, zijn enkele kanttekeningen op hun plaats. Allereerst heb ik als interviewer natuurlijk effect gehad op het interview en de geïnterviewde. Ik heb zelf bijvoorbeeld geen functiebeperking, ben ouder dan mijn gesprekspartners en heb als docent bovendien een gezagsverhouding met hen.

Met de keuze om allereerst het woord aan de studenten zelf te geven en hen daarbij nadrukkelijk uit te nodigen om kritisch te zijn, heb ik geprobeerd om dit effect te minimaliseren.

Tijdens sommige interviews bleek dat de studenten in kwestie al snel door 'hun verhaal' heen waren. Daarna moest ik als interviewer toch een actievere rol nemen. Ik heb geprobeerd om daarbij zoveel mogelijk in te spelen op wat de student vertelde of had verteld. Een enkele keer werd ik tijdens de interviews ook aangesproken als docent, studieloopbaanbegeleider of voorzitter van de examencommissie. Studenten vroegen me dan naar informatie, mogelijkheden of regelingen. Ik heb hun vragen zo goed mogelijk proberen te beantwoorden. Al met al heb ik als interviewer daardoor een grotere rol gespeeld in de interviews dan ik oorspronkelijk voor ogen had.

Daarnaast ben ik zelf studieloopbaanbegeleider van één van de geïnterviewde studenten. Ik realiseer me dat ik daardoor in dit interview nog nadrukkelijker ben terechtgekomen in een dubbelrol, als onderzoeker en begeleider. Voorafgaand aan het interview heb ik deze student uitdrukkelijk gevraagd om openhartig over zijn ervaringen te vertellen, ook als die kritiek op mij als begeleider zouden behelzen. Tijdens het interview heb ik bovendien geprobeerd om uit de begeleidersrol te blijven en heb ik eventuele vragen of opmerkingen in deze richting doorgeleid naar een regulier begeleidingsgesprek.

4.6 De rol en positie van de onderzoeker en respondenten

'The self-scrutiny process is difficult and complex precisely because both researcher and the 'researched' are simultaneously influencing each other', constateren Berg en Smith (1988 in: Hollway & Jefferson, 2000, p. 33). Om zicht te krijgen op mijn rol in de interviews en deze zoveel mogelijk te beperken, heb ik ze letterlijk getranscribeerd. Deze transcripties zijn vervolgens, in het kader van een member check, ter correctie en goedkeuring voorgelegd aan de desbetreffende studenten. Ik heb van alle studenten een reactie ontvangen, maar die heeft slechts een beperkt aantal aanvullingen opgeleverd die moesten worden verwerkt in de definitieve interviewteksten.

De deelnemende studenten zijn verder gedurende het onderzoek op de hoogte gehouden van het verloop ervan en ontvangen na afloop van het onderzoek een verslag. In alle officiële onderdelen van het onderzoek of de verslaglegging daarvan zijn zij geanonimiseerd. Daarmee kom ik tegemoet aan een belangrijk ethisch aspect bij het doen van praktijkgericht onderzoek: het waarborgen van de privacy van de deelnemers (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011).

Tijdens één van de gesprekken heeft een student heel nadrukkelijk gevraagd of ik vertrouwelijk wilde omgaan met wat hij me had verteld over een bepaalde begeleider. Dit heb ik toen toegezegd. In vervolg daarop heb ik alle mensen die tijdens de interviews ter sprake zijn gekomen in de verslagen een fictieve naam gegeven. Bovendien heb ik ervoor gezorgd dat de beschreven begeleider en gebeurtenis niet herkenbaar in dit onderzoeksverslag zouden terugkomen.

4.7 Data-analyse van de interviews

Bij de kwalitatieve data-analyse van de interviews ben ik in eerste instantie uitgegaan van de deductieve benadering (De Lange, Schuman en Montesano Montessori , 2011). Ter voorbereiding op het interview heb ik de studenten de zes aspecten van de Inspectie van het Onderwijs toegestuurd, die de start voor het interview zouden vormen. Bij de analyse ben ik uitgegaan van deze zes aspecten. Voor het navolgende 'vrije' deel van de interviews heb ik een inductieve benadering gekozen en heb ik wat er is gezegd getoetst op deze verschillende aspecten.

Ik heb per aspect één of meer stellingen gedestilleerd voor de focusgroep. Een kanttekening is daarbij op zijn plaats: vanuit de veelheid aan informatie heb ik een schifting moeten maken. Dit betekent dat bepaalde gespreksonderwerpen beperkt in de analyse terecht zijn gekomen en niet zijn meegenomen naar de focusgroep. Die punten worden opgenomen in een apart activiteitenlijstje, dat ik na het onderzoek zal doorspelen aan het managementteam van de FHJ.

Ook de interviewanalyse is voorgelegd aan de studenten. Ik heb op dat moment overwogen om een expert te vragen om de interviews eveneens te analyseren, zodat ik een second opinion had. Vanwege praktische overwegingen heb ik het bij de member check moeten laten. Ik heb uiteindelijk van vijf studenten een reactie ontvangen, die tot enkele kleine tekstwijzigingen hebben geleid. Eén student had de opleiding toen al verlaten en was niet meer bereikbaar.

4.8 Focusgroep met studieloopbaanbegeleiders

De resultaten van de narratieve interviews zijn voorgelegd aan de docenten die in de propedeuse van de opleiding actief zijn als studieloopbaanbegeleider. Daarvoor is op 24 september 2015 een focusgroep belegd. In focusgroepen kunnen betrokkenen in een sociaal en constructief proces (Reason & Bradbury, in: De Lange, Schuman & Montesano Montessori , 2011) werken aan kennisontwikkeling. Bij focusgroepen gaat het om onderzoek mét mensen in plaats van onderzoek náár mensen.

Voor deze focusgroep zijn alle in de propedeuse actieve studieloopbaanbegeleiders (20) uitgenodigd. Gezamenlijk vormen zij een diverse groep met docenten uit alle geledingen van de opleiding, die samen toch een homogene groep vormen doordat ze allemaal studieloopbaanbegeleider zijn (De Lange, Schuman & Montesano Montessori, 2011). Uiteindelijk hebben 10 van de genodigden daadwerkelijk deelgenomen. De overige SLB'ers waren verhinderd en hebben zich afgemeld.

Ik heb ervoor gekozen om de bijeenkomst te starten met een korte introductie van mijn onderzoek en deze vervolgens zelf te modereren. Zo kon ik ervoor zorgen dat de verschillende thema's en alle deelnemers goed aan bod kwamen. Een mogelijk nadeel van deze keuze is dat ik als moderator invloed heb op de inhoud en het verloop van de bijeenkomst, waardoor de betrouwbaarheid van de verkregen data in het geding kan komen. Ik was me daarvan terdege bewust bij de voorbereiding op de bijeenkomst en heb de deelnemers expliciet gevraagd om hier alert op te zijn. Om de betrouwbaarheid te vergroten zijn van de focusgroep audio-opnamen en notulen gemaakt en is ook de analyse van de focusgroep voorgelegd aan de deelnemers.

Ik heb ervoor gekozen om de focusgroep direct te confronteren met de interviews met de studenten (en niet eerst los daarvan op de aspecten te laten reageren) omdat ik de studenten, en hun empowerment, emancipatie en participatie, als uitgangspunt heb genomen voor dit onderzoek.

Als moderator heb ik vervolgens geprobeerd om een dialoog te initiëren. De lengte van de besprekingen varieerde sterk, afhankelijk van de behoefte bij de focusgroep om iets over een bepaalde stelling te zeggen. Over de fysieke toegankelijkheid van de onderwijsvoorzieningen is bijvoorbeeld nauwelijks gesproken omdat dit aspect ook bij de studenten slechts zeer beperkt aan bod is gekomen.

Ter afronding van elke stelling heb ik gevraagd of de focusgroep behoefte had om een conclusie te formuleren. Daarna heb ik de deelnemers gevraagd om met het plaatsen van een memoblaadje aan te geven of zij die ondersteunden of niet (waarbij sommige deelnemers een neutrale positie kozen). Bovendien kregen zij de ruimte om op dit blaadje enkele aanvullende steekwoorden te schrijven. Daarmee is de 'common ground' (Clark, 1992) bij de deelnemers in beeld gebracht en tegelijkertijd een mogelijkheid gecreëerd voor individuele deelnemers om daarbij zelf nuances aan te brengen.

Deze informatie is vervolgens geanalyseerd. Per conclusie heb ik het aantal ondersteuners geteld en bekeken welke steekwoorden op de memoblaadjes waren geschreven. Op basis daarvan heb ik conclusies getrokken, die de basis vormden voor het advies dat ik heb geschreven voor het managementteam van de FHJ.

5. Onderzoeksresultaten en analyse

In mei en juni 2015 zijn zes propedeusestudenten geïnterviewd. Bij de analyse van deze interviews⁶ ben ik uitgegaan van de zes aspecten van de Inspectie van het Onderwijs, die nu in afzonderlijke paragrafen worden uitgewerkt.

Na de analyse van de studentinterviews volgt de analyse van de focusgroep met studieloopbaanbegeleiders, die in september 2015 heeft plaatsgevonden. Dit doe ik opnieuw aan de hand van de zes aspecten van de Inspectie van het Onderwijs.

Voordat ik deze resultaten beschrijf, worden eerst de geïnterviewde studenten kort geïntroduceerd. Daarbij komen tevens mogelijkheden en hulpbronnen aan de orde, die zij inzetten bij hun studie.

5.1 Geïnterviewde studenten en hun onderwijsachtergrond

Tijdens de interviews hebben de studenten verteld over hun ervaringen in het onderwijs voordat ze zijn gestart met de FHJ. Vijf van de zes studenten zijn afkomstig van een middelbare school. De zesde student heeft voor de propedeuse een MBO-opleiding gedaan en enkele jaren gewerkt.

De studenten met ADHD waren tijdens hun middelbare schoolperiode nog niet als zodanig gelabeld, maar ondervonden al wel de nodige problemen. *‘Wat docenten wel altijd gemerkt hebben is dat ik wat warrig was’*, vertelt Jules⁷ daarover, maar ADHD is volgens hem nooit ontdekt of gediagnosticeerd.

Annemieke heeft soortgelijke ervaringen: *‘Ik werd er vaak uitgestuurd. Gewoon een druk pubermeisje.’* Ze heeft nog altijd problemen met concentreren en geeft daarbij een treffend voorbeeld van haar werk in de horeca. *‘Als mensen één cola bestellen, dan schrijf ik dat gewoon netjes op mijn papiertje. Omdat, als ik wegloop, ben ik het alweer kwijt.’*

Ook de dyslexie van Lisa bleef een behoorlijke tijd onopgemerkt. Hoewel haar moeder dacht dat er iets aan de hand was, ging de basisschool ervanuit dat ze gewoon niet zo goed kon leren. Uiteindelijk is Lisa toch op de HAVO beland. In de derde klas is vervolgens de diagnose dyslexie gesteld. *‘Ik lees heel langzaam’*, zegt Lisa. *‘Ik moet alle letters van een woord zien voordat ik een woord kan maken.’* Dat heeft ook een voordeel, vindt ze. *‘Als ik iets één keer lees, dan weet ik het.’*

Marieke, die ook is gediagnosticeerd met dyslexie, heeft op haar middelbare school extra hard moeten werken. *‘Ik moest overal voor leren. Waar een normale persoon woordjes leren een dag van tevoren nog kan doen of twee dagen van tevoren, was ik vier weken ervoor er al mee bezig.’*

René en Pierre hebben beiden een autismespectrumstoornis en zijn ook allebei afkomstig van het speciaal onderwijs. Hun ervaringen daarop zijn zeer verschillend. René beschrijft zijn middelbare school als een plek waar autisme heel gewoon was. Pierre voelde zich door sommige mensen op zijn

⁶ De getranscribeerde interviews zijn op te vragen via h.boeijen@fontys.nl.

⁷ Alle studentennamen in dit onderzoeksverslag zijn gefingeerd.

middelbare school echter niet serieus genomen. Hij merkte er weinig van dat het om speciaal onderwijs ging. Pesten werd daar volgens hem toegestaan.

Alle geïnterviewde studenten geven aan dat hun beperking in meer of mindere mate een belemmering vormt tijdens het studeren aan de FHJ. Ze zijn verder open over hun functiebeperking, maar vertellen er alleen over als de situatie daar naar hun mening om vraagt.

5.2 Bevindingen studenten ten aanzien van de zes aspecten van de Inspectie van het Onderwijs

1. Duidelijke en toegankelijke informatievoorziening over regelingen en mogelijkheden

De ervaringen van de studenten met de informatievoorziening op de FHJ voor studenten met een functiebeperking zijn wisselend. Drie van de geïnterviewde studenten (Lisa, Pierre en René) geven aan dat ze vanaf de start van hun studie behoorlijk zijn geïnformeerd. Deze studenten hebben tijdens hun propedeusejaar overigens beperkt of geen gebruik gemaakt van speciale voorzieningen.

De andere studenten zijn kritischer. Jules vertelt bijvoorbeeld *'dat je wel een beetje moet graven om de juiste informatie te krijgen.'* Annemieke heeft, vooral aan het begin van het studiejaar, bovendien *'best wel gestress'* gehad van onduidelijkheid bij docenten, die voor bepaalde informatie steeds naar een ander verwezen. Marieke tenslotte is het meest kritisch. Ze zegt dat ze meteen bij aanvang van haar studie heeft gevraagd wat ze kon doen om ervoor te zorgen dat haar dyslexie geen belemmering vormt voor haar studie: *'Toen heeft mijn SLB'er gezegd: daar weet ik niks van, dan moet je niet bij mij zijn.'* Ook bij een andere docent ving Marieke bot.

De geïnterviewde studenten refereren als ze spreken over de informatievoorziening vanuit de opleiding meestal aan hun eigen studieloopbaanbegeleiders en docenten. De manier waarop deze hen hebben geïnformeerd lijkt bepalend voor hoe ze de informatievoorziening waarderen.

2. Goede fysieke toegankelijkheid van de onderwijsvoorzieningen

Alle geïnterviewde studenten geven aan dat zij rond dit aspect geen belemmeringen ervaren binnen de FHJ.

3. Deskundige begeleiding, gericht op het wegnemen van obstakels en het denken in en waarderen van mogelijkheden van studenten met een functiebeperking

De studenten zijn over het algemeen positief over de begeleiding door hun studieloopbaanbegeleider en de andere docenten waarmee ze te maken hebben gekregen. Zoals Jules het stelt: *'ik had van alle begeleiders wel het idee dat ze wilden helpen'*.

René zegt dat hij bij vragen altijd terecht kan bij zijn studieloopbaanbegeleider. Pierre sluit zich daarbij aan. Hij heeft wel het gevoel dat één van zijn begeleiders te laat heeft ingegrepen toen er met enkele medestudenten problemen ontstonden, die waarschijnlijk zijn gerelateerd aan zijn

autismespectrumstoornis. Hij benadrukt dat hij vindt dat deze begeleider hem verder goed heeft begeleid.

Ook de andere geïnterviewde studenten geven aan dat ze soms te maken hebben gekregen met onbegrip van medestudenten. Bij René maakten sommige studenten bijvoorbeeld grapjes over zijn autismespectrumstoornis. *‘Maar dat doe ik zelf ook. Dus dat vond ik niet erg of zo.’* Marieke vertelt dat ze tijdens lessen soms haar eigen taalfouten niet ziet. *‘Sommige mensen vinden dat heel erg grappig.’* Dit heeft er volgens haar in geresulteerd dat ze minder vragen ging stellen. Ondanks deze ervaringen vinden de geïnterviewde studenten dat hun docenten slechts een beperkte rol hebben in het managen van hun omgang met andere studenten.

Annemieke geeft expliciet aan dat ze steun en begrip heeft ervaren tijdens dit voor haar, door allerlei omstandigheden, lastige studiejaar. Ze heeft wel het gevoel dat er relatief weinig aandacht is geweest voor de gevolgen van haar ADHD voor haar studie. Jules heeft pas onlangs officieel de diagnose ADD gekregen. Dat zorgde er volgens hem voor dat hij slechts beperkt ondersteuning heeft gekregen. Hij constateert bovendien dat docenten niet altijd zicht hebben op de gevolgen van zijn functiebeperking. Hij krijgt daarvoor bijval van drie andere studenten. Lisa: *‘Verder in de colleges merk je niet dat docenten daar extra mee bezig zijn of er iets van weten, maar ik denk ook niet dat dat heel belangrijk is. Als je het niet bij kunt houden, dan roep je het wel.’*

Daarmee verwoordt ze wat ook René, Pierre en Annemieke in eigen bewoordingen zeggen: ze vinden hun studie in eerste instantie hun eigen verantwoordelijkheid. *‘Het is niet zozeer dat mensen rekening moeten houden met mij, ik moet gewoon wat harder lopen’*, zegt Annemieke bijvoorbeeld. Van de geïnterviewde studenten is Marieke duidelijk het meest kritisch, met name op haar studieloopbaanbegeleider. *‘Die praatte me alleen maar naar beneden in plaats van omhoog.’*

De andere studenten spreken wel uit dat er voldoende oog is voor hun mogelijkheden. Ze krijgen ook regelmatig positieve feedback van docenten. *‘Ja, natuurlijk’*, stelt Pierre bijvoorbeeld. Ook René en Annemieke bevestigen dat er aandacht is voor hun mogelijkheden en Jules vertelt dat er regelmatig tegen hem is gezegd dat er potentie zit in zijn werk. Ze geven daarvan echter weinig concrete voorbeelden.

4. Afspraken over aanpassingen van curriculum en stage worden tijdig nagekomen en adequaat uitgevoerd

Op de FHJ zijn er wat betreft curriculum en stage (vrijwel) geen speciale regelingen voor studenten met een functiebeperking. Een enkele student heeft toestemming van de examencommissie gekregen om tijdens lessen gebruik te maken van een laptop. De geïnterviewde studenten maken echter geen gebruik van deze mogelijkheid. In hun reacties op dit aspect concentreren zij zich op knelpunten die zij ervaren binnen het huidige onderwijs en ideeën die zij hebben voor verbetering.

Drie studenten geven aan dat ze graag in kleine(re) groepen les zouden willen hebben. *‘Met meer interactie tussen de leerling en de docent’*, stelt Annemieke. Voor het vak Nederlands zijn er vrijwel wekelijks bijspijskeruurtjes, met veel persoonlijke aandacht, georganiseerd. Die werkten volgens Marieke goed, totdat de aanwezigheid daarbij voor alle studenten verplicht werd gesteld. *‘Toen werd*

het een hel, want dan zitten er tachtig mensen in een lokaal, die daar allemaal moeten zijn vanwege hun aanwezigheid.'

Met vrijwel alle studenten is gesproken over de beschikbaarheid van samenvattingen van de lesinhoud. Vijf van de zes studenten geven aan dat ze het waarderen dat er powerpoints beschikbaar worden gesteld op de portal van de opleiding (doorgaans na afloop van de les). Vier van hen zouden die echter liever vóór de les ontvangen, zodat ze weten wat er zal worden behandeld. De beschikbare powerpoints zouden ook eenduidig opgemaakt moeten worden, met niet te veel tekst per pagina en aandacht voor meer beeld.

De studenten hebben in de propedeuse slechts beperkt ervaring opgedaan met stages. Rond de nog te lopen stages in het vervolg van de opleiding geven enkele studenten aan dat ze hierbij geen aanpassingen zouden willen. *'Uiteindelijk zal ik ook na mijn studie gewoon normaal moeten functioneren'*, zegt Pierre bijvoorbeeld. *'Dus dan wil ik het op mijn stage ook gewoon doen.'*

5. Afspraken over aanpassingen van toetsvormen en tentamentijd worden tijdig nagekomen en adequaat uitgevoerd

Op de FHJ worden er tot dusver geen andere toetsvormen aangeboden voor studenten met een bepaalde functiebeperking. Vijf van de zes geïnterviewde studenten hebben daaraan ook geen behoefte.

Marieke en Lisa, de beide studenten met dyslexie, mogen hun toetsen in een kleiner lokaal maken en krijgen daarvoor een half uur extra tijd. Marieke krijgt haar toetsen daarnaast aangeleverd in een groter en daardoor voor haar beter toegankelijk lettertype. Ze geeft tijdens het interview nadrukkelijk aan dat de toetsen Nederlands naar haar mening te zwaar doorwegen in het al dan niet behalen van de propedeuse. Ze vindt dat er voor dyslectici een afwijkende toetsvorm of een andere normering zou moeten zijn.

Annemieke spreekt tijdens het interview uit dat zij pas onlangs heeft gemerkt dat bepaalde studenten toestemming hebben gekregen om hun toetsen in een ander lokaal te maken. Ze geeft daarnaast aan dat ze met name de toetsen Nederlands veel te lang vindt. *'Mijn concentratieboog is echt heel kort.'* Ze is van mening dat ze daardoor vragen verkeerd beantwoordt waarop ze het antwoord eigenlijk wel wist.

6. Beleid dat de kwaliteit en continuïteit van voorzieningen waarborgt

Geen van de geïnterviewde studenten herkent een duidelijk beleid ten aanzien van studenten met een functiebeperking op de FHJ. Bij vragen wenden zij zich tot hun studieloopbaanbegeleider of de begeleiders van de journalistieke projecten waarbinnen zij actief zijn.

Verder hebben de twee studenten met dyslexie voorzieningen aangevraagd bij de examencommissie en zijn enkele studenten geattendeerd op de beschikbaarheid van decanen en studentenpsychologen. Van het studentenloopbaancentrum van Fontys en beschikbare (vaardigheids)trainingen hebben de studenten echter niet of slechts zeer beperkt gehoord.

5.3 Resultaten van de focusgroep met studieloopbaanbegeleiders:

In de focusgroep zijn acht stellingen (A-H) besproken, die door mij zijn gedestilleerd uit de interviews met de studenten. De bespreking van deze stellingen en de eventuele conclusies die op basis daarvan zijn vastgelegd worden nu beschreven bij het aspect (1-6) waartoe ze behoren.

Tijdens de bijeenkomst zijn overigens ook enkele gespreksonderwerpen ter sprake gekomen (zoals bijvoorbeeld het SLB-programma) die buiten het bereik van dit onderzoek vallen. Die worden in het onderzoeksverslag verder niet benoemd, maar kunnen door de teamleider van de propedeuse (die als studieloopbaanbegeleider ook deel uitmaakte van de focusgroep) eventueel worden opgepakt.

1. *Duidelijke en toegankelijke informatievoorziening over regelingen en mogelijkheden*

- A. De meningen lopen uiteen, van tevreden tot minder tevreden. De manier waarop de studenten de informatievoorziening waarderen lijkt gerelateerd te zijn aan hoe zij de begeleidende docenten en het contact met hen waarderen.

Deze stelling wordt herkend door alle deelnemers. De studieloopbaanbegeleiders hebben zelf ook behoefte aan duidelijkere informatievoorziening, zodat zij de studenten beter kunnen informeren. Tijdens de bespreking komt tevens aan de orde dat informatievoorziening volgens de studieloopbaanbegeleiders begint bij de student zelf: wat vertelt deze wel en niet? En hoe kan de student worden gestimuleerd om gebruik te maken van de beschikbare voorzieningen? Deze voorzieningen blijken niet bij alle studieloopbaanbegeleiders bekend te zijn.

Uiteindelijk formuleert de focusgroep de volgende conclusie: *‘informatievoorziening aan studieloopbaanbegeleiders verbeteren en betere vindbaarheid decanen’*.

Deze conclusie wordt door alle deelnemers ondersteund. Eén studieloopbaanbegeleider schrijft op zijn memoblaadje een korte tekst: *‘oprecht oog hebben voor behoeften student’*.

2. *Goede fysieke toegankelijkheid van de onderwijsvoorzieningen*

- B. De geïnterviewde studenten ervaren op het gebied van fysieke toegankelijkheid geen belemmeringen.

Enkele deelnemers aan de focusgroep zijn enigszins verrast door deze stelling, omdat ze zich kunnen voorstellen dat studenten bijvoorbeeld rustige plekken missen binnen het schoolgebouw.

De focusgroep formuleert naar aanleiding van deze stelling geen conclusie.

3. *Deskundige begeleiding, gericht op het wegnemen van obstakels en het denken in en waarden van mogelijkheden van studenten met een functiebeperking*

- C. De meeste studenten vinden dat de docenten een positieve basishouding hebben tegenover hen. Hun kennis over functiebeperkingen en de manier waarop zij studenten begeleiden lijken wel behoorlijk te verschillen.

De focusgroep herkent zich in de stelling; studieloopbaanbegeleiders houden er heel verschillende benaderingen op na. Tijdens de bespreking wordt duidelijk dat de studieloopbaanbegeleiders verschillend denken over wat er van hen mag worden verwacht. Enkele deelnemers hebben behoefte aan meer basiskennis van enkele functiebeperkingen. Anderen vinden deze kennis niet nodig om studenten te kunnen begeleiden. Daarvoor kunnen studenten in hun ogen terecht bij decanen en studentenpsychologen.

De focusgroep formuleert tot besluit van de bespreking een conclusie: *'enige scholing voor studieloopbaanbegeleiders is gewenst'*.

Deze conclusie wordt door vier deelnemers ondersteund. Vijf deelnemers nemen een neutrale positie in en één deelnemer is het niet eens met de stelling. Eén van de studieloopbaanbegeleiders met een neutrale positie schrijft een tekst op zijn memoblaadje: *'de grenzen moeten duidelijk zijn, ik ben docent en geen decaan of psycholoog'*.

- D. Enkele studenten spreken over onbegrip bij of problemen met medestudenten als gevolg van hun functiebeperking. Ze vinden dit echter vooral hun eigen verantwoordelijkheid en zien daarbij slechts een beperkte rol voor docenten.

De deelnemers herkennen zich in de stelling en vinden dat ze hierin inderdaad slechts een beperkte rol hebben. Tegelijkertijd vinden ze dat ze een verantwoordelijkheid hebben om problemen te signaleren en/of bespreekbaar te maken. Binnen de focusgroep bestaan wel verschillende meningen over hoe die verantwoordelijkheid moet worden ingevuld.

De focusgroep formuleert de volgende conclusie: *'behoefte aan intervisie en beslissen over beleid hierin: standaard ingrijpen of alle verantwoordelijkheid bij student of nog anders?'*.

Deze conclusie wordt ondersteund door zeven deelnemers. Drie deelnemers nemen een neutrale positie in. Zij schrijven de volgende teksten op hun memoblaadje: *'echt beleid weet ik niet, misschien wat richtlijnen'*, *'intervisie: ja. Beleid?'* en *'intervisie met inhoud. Situaties. Niet weer een therapeutische sessie of mededelingenbijeenkomst'*.

4. *Afspraken over aanpassingen van curriculum en stage worden tijdig nagekomen en adequaat uitgevoerd*

- E. De helft van de studenten geeft aan dat ze graag in kleinere groepen les zouden willen hebben, met meer interactie en persoonlijke aandacht.

De focusgroep herkent zich in deze stelling, met name als het gaat om hoorcolleges, en ondersteunt de gedachte erachter, maar is van mening dat de (financiële) middelen ontbreken om nog vaker in kleine groepen les te geven.

De focusgroep formuleert geen conclusie bij deze stelling.

- F. De meeste studenten vinden het fijn dat de lesinhoud (de powerpoints) via de portal beschikbaar wordt gemaakt, maar zouden die liever al vóór de les ontvangen.

De deelnemers aan de focusgroep hebben er begrip voor dat studenten met een functiebeperking de inhoud van een les vooraf willen inzien, zodat zij zich op deze les kunnen voorbereiden. De meningen zijn echter verdeeld of de lesinhoud aan alle studenten zou moeten worden verstrekt of alleen aan de studenten met een functiebeperking.

Uiteindelijk formuleert de focusgroep de volgende conclusie: *'lesinhoud vóór het college beschikbaar stellen'*.

Acht deelnemers onderschrijven deze conclusie. Twee van hen schrijven een tekst op hun memoblaadje. *'geen twee maten. Dan voor iedereen. En tijdig! En gestructureerd: vindbaar. Want dit is communicatie!'* en *'alleen wat leerproces van student faciliteert mag van mij van tevoren bekend zijn'*.

Twee deelnemers delen deze conclusie niet en motiveren dat ook: *'alleen wel voor studenten met functiebeperking. En waar handig. Niet per definitie!'* en *'voor studenten die dat willen wil ik powerpoints voor mijn interactieve werkcolleges beschikbaar stellen. Niet voor iedereen. Voor hoorcolleges wel.'*

5. *Afspraken over aanpassingen van toetsvormen en tentamentijd worden tijdig nagekomen en adequaat uitgevoerd*

- G. Enkele studenten krijgen extra tentamentijd, mogen hun toetsen in een apart lokaal maken en krijgen die toetsen aangeleverd in een ander lettertype. De rest van de studenten zegt geen behoefte te hebben aan een aangepaste toetsvorm of tentamentijd. Eén student wist helemaal niet dat er op dit terrein mogelijkheden waren.

De focusgroep bespreekt met name de ene student die niet op de hoogte bleek te zijn van bepaalde voorzieningen. De deelnemers concluderen, net als bij stelling 1, dat de *'informatievoorziening hieromtrent'* moet worden verbeterd.

De focusgroep verwijst naar de conclusie bij stelling 1 en formuleert bij deze stelling geen aparte conclusie.

6. *Beleid dat de kwaliteit en continuïteit van voorzieningen waarborgt*

- H. Geen van de geïnterviewde studenten herkent een duidelijk beleid ten aanzien van studenten met een functiebeperking. Van de beschikbare voorzieningen en trainingen zijn ze slechts beperkt op de hoogte.

De deelnemers aan de focusgroep herkennen zich in de stelling en constateren dat er geen beleid is vastgelegd voor studenten met een functiebeperking. De huidige gang van zaken is wel bekend bij de meeste studieloopbaanbegeleiders, die maatwerk proberen te leveren. Daarnaast concluderen de deelnemers dat het wenselijk zou zijn om een eigen deskundige te hebben op school, een decaan of een soort *'super-SLB'er'*.

De focusgroep formuleert bij deze stelling de conclusie: *'nu vooral maatwerk. Beleid op dit punt expliciteren en communiceren'*.

Deze conclusie wordt door alle deelnemers ondersteund. Eén deelnemers schrijft op zijn memoblaadje: *'visie verwoorden en SLB behouden'*.

6. Reflectie en conclusies

Van beleid en maatregelen voor ‘speciale’ studenten zouden uiteindelijk alle studenten moeten profiteren (Booth & Ainscow, 2011). Dat is voor mij de context van de conclusies die ik in dit hoofdstuk trek en het beleidsadvies dat ik op basis daarvan geef in het volgende hoofdstuk. Van tevoren wil ik reflecteren op het onderzoek, mijn eigen rol daarin en de resultaten die dit heeft opgeleverd. Ik zal daarbij zowel kwaliteitsvragen als impactvragen (De Lange, Schuman & Montesano Montessori (2011) beantwoorden.

6.1 Reflectie

Als ik terugkijk op de interviews, dan denk ik dat die valide en betrouwbare informatie hebben opgeleverd, die relevant is voor mijn werkpraktijk. Tegelijkertijd heb ik vooraf overschat hoeveel studenten uit zichzelf, op basis van de zes aspecten van de Inspectie van het Onderwijs, konden vertellen. Sommige studenten grepen het narratieve interview echt aan om hun verhaal te doen. Bij andere interviews moest ik zelf veel nadrukkelijker vragen stellen.

Ik heb geprobeerd om de invloed die ik daardoor had op de resultaten van de interviews te neutraliseren door member checks. Ook de analyse van de focusgroep, die ik zelf heb gemodereerd, heb ik vanwege deze overwegingen voorgelegd aan de groepsleden. Ik heb overwogen om de analyses van de interviews en focusgroep voor een second opinion voor te leggen aan een expert, maar daarvoor ontbraken me de tijd en middelen.

Tijdens de interviews is de eerste deelvraag van mijn onderzoek, in hoeverre de beperking van deze studenten een belemmering vormt voor hun studie, alleen impliciet ter sprake gekomen. Achteraf bezien had ik die vraag beter expliciet aan de orde kunnen stellen tijdens de interviews, zodat het gemakkelijker was geweest om een duidelijk antwoord te formuleren.

Van één van de geïnterviewde studenten ben ik zelf studieloopbaanbegeleider. Ik heb ervoor gekozen om hem toch te interviewen. Vóór dit interview heb ik hem nadrukkelijk gevraagd om kritisch te zijn. Daarmee heb ik naar mijn mening de ruimte gecreëerd voor een open interview. Dit is door deze student zelf bevestigd bij de member checks van de interviews en de analyse daarvan.

Tijdens de voorbereiding, uitvoering en afronding van dit onderzoek heb ik continu overleg gehad met en feedback gevraagd aan mijn begeleider bij de master SEN, Doreen Admiraal, en m'n critical friends Kris Tan en Pieterneel Brughuis. Zij hielpen me onder anderen bij het beperken van mijn onderzoeksomvang, definiëren van kernbegrippen en de keuze van mijn onderzoeksopzet, die we vervolgens ook regelmatig samen hebben geëvalueerd. Zo attendeerden ze me bijvoorbeeld op het belang van consistent taalgebruik en hielpen ze me bij het consequent vasthouden aan een belangrijke bouwsteen van dit onderzoek, de aspecten van de Inspectie van het Onderwijs.

Verder heb ik tijdens het onderzoek regelmatig overleg gehad met mijn teamleider en de directeur van de FHJ, zodat ik mijn onderzoek goed kon verankeren binnen de praktijk waarbinnen het

plaatsvond. Bovendien bleef ik zo verzekerd van steun voor het onderzoek (die nog eens werd bevestigd na de presentatie van het onderzoek aan het managementteam).

Ik heb die gesprekken en feedback als erg waardevol ervaren. Voor een doener zoals ik is het verrichten van praktijkgericht onderzoek zowel leerzaam als lastig. Soms had ik genoeg van al dat denkwerk en wilde ik gewoon door met mijn onderzoek. Dan was het nuttig als ik werd uitgedaagd om even pas op de plaats te maken en mijn ideeën nog eens goed te overdenken. Tegelijkertijd kreeg ik tijdens het proces ook genoeg positieve feedback om vertrouwen te houden in een goede afloop.

Ik realiseer me daarbij terdege dat ik slechts een beperkt onderzoek heb uitgevoerd, dat volgens mij echter wel valide en betrouwbare informatie heeft opgeleverd. Bovendien heeft het onderzoek geleid tot meer bewustwording bij studenten (met/zonder een functiebeperking), docenten en mezelf. Het zou echter goed zijn om op termijn vervolgonderzoek te doen bij de studenten en docenten van de FHJ en daarnaast het beleid van andere scholen (binnen en buiten Fontys) rond studenten met een functiebeperking te onderzoeken. Daarbij kan het ook waardevol zijn om te bekijken hoe er in andere landen wordt omgegaan met deze studentengroep.

Ik wil zelf in elk geval een rol blijven spelen in het meedenken over en werken aan een optimaal onderwijsklimaat binnen de FHJ voor studenten met een functiebeperking. Over welke vorm die bijdrage moet krijgen, twijfel ik nog. Sinds enige tijd ben ik voorzitter van de examencommissie. Vanuit die positie kan ik fungeren als change agent voor studenten met een functiebeperking. Het is alleen de vraag hoe die voorzittersrol zich (formeel) verhoudt tot een rol als deskundige op dit terrein.

In overleg met mijn werkgever wil ik bekijken vanuit welke positie ik het meeste kan bijdragen. Voor mij staat echter voorop dat ik verder invulling wil geven aan de speciale verantwoordelijkheid, waarover ik al repte in de inleiding van dit onderzoek, die ik voel voor deze studentengroep.

6.2 Conclusies

In mijn beleidsadvies aan het managementteam van de FHJ formuleer ik zo meteen een antwoord op de onderzoeksvraag die ik mezelf aan het begin van dit praktijkgerichte onderzoek stelde:

“Hoe kunnen de docenten van de Fontys Hogeschool Journalistiek (FHJ) een onderwijsklimaat creëren waarin de mogelijkheden van studenten met ASS, ADHD of dyslexie centraal staan en belemmeringen als gevolg van hun beperking worden verminderd of weggenomen?”

Nu wil ik eerst kijken naar de beantwoording van de drie deelvragen die ik daarbij heb geformuleerd:

1. *In hoeverre en op welke manier vormt hun beperking voor deze studenten een belemmering tijdens het studeren aan de FHJ?*

Voor de beantwoording van deze vraag grijp ik terug naar de studentinterviews. Zij geven aan dat ze allen, in meer of mindere mate, belemmeringen ervaren tijdens het studeren.

2. *Hoe waarderen studenten met ASS, ADHD of dyslexie het onderwijsklimaat binnen de FHJ?*
3. *Hoe kunnen de docenten van de FHJ een onderwijsklimaat creëren waarin de mogelijkheden van studenten met ASS, ADHD en dyslexie het uitgangspunt vormen?*

Deze twee deelvragen heb ik beantwoord via respectievelijk interviews met studenten en de focusgroep met studieloopbaanbegeleiders. Voor de verschillende aspecten van de Inspectie van het Onderwijs (2010, p. 5), ben ik daarbij tot de volgende conclusies gekomen:

1. De informatievoorziening naar zowel docenten als studenten kan worden verbeterd.
2. Rond de fysieke toegankelijkheid worden er geen belemmeringen ervaren, die op dit moment om actie vragen.
3. Docenten hebben een positieve basishouding tegenover studenten met een functiebeperking. Tegelijkertijd zijn er verschillen wat betreft kennis en vaardigheden. De docenten begeleiden hun studenten ook heel verschillend. Op dit gebied zijn een helder geformuleerd beleid en intervisie noodzakelijk, eventueel ondersteund door scholing.
4. Zowel docenten als studenten willen zoveel mogelijk les in kleine groepen, met veel interactie en persoonlijke aandacht. De inhoud van lessen moet, voor zover mogelijk en wenselijk, vóór de les beschikbaar worden gesteld.
5. De beschikbare voorzieningen zijn niet bij alle studenten en docenten bekend (een conclusie die ook al bij aspect 1 kon worden getrokken).
6. Het beleid ten aanzien van studenten met een functiebeperking moet worden geëxpliciteerd en gecommuniceerd.

Op basis van de beantwoording van de drie deelvragen kom ik tot een antwoord op mijn onderzoeksvraag, dat ik in het volgende hoofdstuk formuleer in de vorm van een beleidsadvies aan het managementteam van de FHJ.

7. Beleidsadvies

Ik adviseer het managementteam om het onderwijsklimaat voor studenten met een functiebeperking, zoals ASS, ADHD en dyslexie, te versterken, door de mogelijkheden van deze studenten centraal te stellen en belemmeringen als gevolg van hun beperking zoveel mogelijk te verminderen of weg te nemen. Dit vraagt volgens mij aansturing op drie verschillende niveaus binnen de organisatie (waarbij ik nog een persoonlijke noot heb voor de studieloopbaanbegeleiders).

Macroniveau

Zowel de geïnterviewde studenten als de studieloopbaanbegeleiders van de focusgroep constateren dat het beleid van de FHJ moet worden geëxpliciteerd en gecommuniceerd, zowel naar studenten als docenten. Ik adviseer om hiervoor een permanente werkgroep in te stellen, die in opdracht van het MT het beleid vastlegt, waar nodig bijstelt en hierover regelmatig en transparant communiceert.

Daarbij zou ook moeten worden nagedacht over het betrekken van studenten met een functiebeperking bij dit proces. Wellicht kunnen één of meerdere studenten deel gaan uitmaken van deze werkgroep of een soort klankbordgroep voor de werkgroep vormen.

Enkele concrete punten die deze werkgroep zou kunnen aanpakken zijn:

- het formuleren van uitgangspunten voor beleid rond de rol van de studieloopbaanbegeleider (welke kennis, vaardigheden en begeleiding mag van een studieloopbaanbegeleider worden verwacht en wat is daarvoor nodig, bijvoorbeeld in de vorm van scholing?).
- ervoor zorgen dat de inhoud van lessen vooraf beschikbaar wordt gesteld aan studenten.
- het preciseren van de exit-registratie (zodat duidelijk wordt of een functiebeperking wellicht tot beëindiging van de studie heeft geleid).

Deze werkgroep zou tevens kunnen nadenken over de vraag die ik in de inleiding van dit onderzoek opwierp: of we de mogelijkheid willen overwegen om onszelf en ons onderwijs te laten veranderen door studenten met een functiebeperking.

Mesoniveau

Zowel de studenten als de studieloopbaanbegeleiders stellen dat er duidelijke verschillen zijn in de kennis bij en begeleiding door de verschillende studieloopbaanbegeleiders. Daarom adviseer ik het managementteam om regelmatig intervisie- en themabijeenkomsten te organiseren voor studieloopbaanbegeleiders, zodat zij hun kennis kunnen vergroten en hun begeleiding beter op elkaar kunnen afstemmen.

Microniveau

Zowel uit de studentinterviews als uit de focusgroep komt naar voren dat studieloopbaanbegeleiders veel ruimte hebben om zelf invulling te geven aan de begeleiding die zij studenten geven. Dit zorgt soms voor handelingsverlegenheid bij de studieloopbaanbegeleiders (door het ontbreken van de benodigde kennis en ervaring) en frustratie bij hun studenten (door ervaren ongelijkheid in behandeling).

Ik adviseer om (door de studieloopbaanbegeleiders zelf samengestelde) groepjes van critical friends te vormen, die elkaar snel, informeel en in een vertrouwde en vertrouwelijke atmosfeer feedback kunnen geven op concrete begeleidingssituaties.

Persoonlijke noot

De manier waarop een student met een functiebeperking zijn opleiding ervaart, wordt voor een groot deel bepaald door het contact dat hij heeft met zijn studieloopbaanbegeleider. Goed uitgewerkt specifiek beleid en intervisie en critical friends voor docenten kunnen voorwaarden scheppen voor de studieloopbaanbegeleider om zijn studenten optimaal te begeleiden, maar uiteindelijk is het de studieloopbaanbegeleider die zijn studenten (in de bewoordingen van de focusgroep) 'maatwerk' moet bieden.

Het persoonlijke contact tussen de student en zijn begeleider en het bondgenootschap (Korevaar, 2015) dat zij aangaan is dus essentieel. Daarbij zou de SLB'er zich in mijn optiek kwetsbaar, een inherent structureel kenmerk van het leraarschap volgens Kelchtermans (2012), moeten durven opstellen en regelmatig met de student de dialoog over de begeleiding zelf moeten aangaan; is er sprake van een veilige relatie, hebben de student en begeleider nog dezelfde doelen voor ogen en is er overeenstemming over de te volgen weg?

Uiteindelijk ligt daar naar mijn overtuiging de voornaamste sleutel naar een optimaal onderwijsklimaat voor studenten met een functiebeperking. Daarbij is het volgens mij ook belangrijk dat studieloopbaanbegeleiders tijdig de hulp inroepen van beschikbare deskundigen (zoals decanen, studentpsychologen of andere experts) en hun begeleidingsgesprekken en -afspraken goed registreren (zodat hierover zo min mogelijk onduidelijkheid kan ontstaan en zij zichzelf dwingen tot een planmatige aanpak).

Dit beleidsadvies is in november 2015 gepresenteerd aan het managementteam van de FHJ (zie bijlage 4 voor de feedbackformulieren werkveld).

GERAADPLEEGDE LITERATUUR

- Belbin, M. (1998). *Teamrollen op het werk*. Den Haag: Academic Services.
- Berg, D. & Smith, K. (1988). *The self in social inquiry: Researching methods*. Newbury Park: Sage.
- Biene, M. van, Basten, F., Erp, M. van, Satink, T., Meesters, J., Hoof, P. van, Joosten, H, Hulst, H. van der, Lenkhoff, M. & Lips, K. (2008). *De standaardvraag voorbij*. Nijmegen: Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.
- Bogdashina, O. (2008). *Theory of Mind en de Triade van Perspectieven bij Autisme en Syndroom van Asperger*. Apeldoorn: Garant.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2009). *Index voor Inclusie – Werken aan leren en participeren op school*. Antwerpen/Tilburg: Garant/Fontys OSO.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2011). A singular approach to the development of your school (2). In: Booth, T. & Ainscow, M. *Index for Inclusion: developing learning and participation in schools* (p. 17-33). Bristol: Center for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Boswijk, H., Breetvelt, I., & Mensink, J. (2007). Autisme en studeren in het hoger onderwijs. *Wetenschappelijk Tijdschrift Autisme*, 22-30.
- Broek, A. van den, Muskens, M., & Winkels, J. (2013). *Studeren met een functiebeperking 2012*. Nijmegen: ResearchNed/ITS
- Cantwell, P., & Holmes, S. (1994). Social construction: a paradigm shift for systemic therapy and training. *Australian and New-Zealand Journal Of Family Therapy Volume 15*, 17-26.
- Cauffman, L., & van Dijk, D. (2014). *Handboek oplossingsgericht werken in het onderwijs*. Den Haag: Boom Lemma uitgevers.
- Clark, H. & Wilkes, Gibbs, D. (1992). Coordinating Beliefs In Conversations. *Journal Of Memory And Language 31*, 183-194
- 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.
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130.
- Davis, R. & Braun, E. (2011). *De gave van dyslexie. Waarom zelfs heel slimme mensen soms niet kunnen lezen en hoe ze het kunnen leren*. Delft: Uitgeverij Elmar.
- Dumont, J.J. (1990). *Dyslexie – theorie, diagnostiek, behandeling*. Rotterdam: Lemniscaat.

Expertisecentrum Handicap & Studie (z.d.). *Missie & doelen H+S*. Op 13 mei 2015 ontleend aan: http://www.handicap-studie.nl/1_287_Missie___doelen_hs.aspx

Fontys (2012). *Fontys Studentennota: visie en ambitie. Groei door aandacht en uitdaging*. Op 15 mei 2015 ontleend aan: <http://fontys.nl/Studeren/Voor-ouders/Kwaliteit-als-drijfveer.htm>

Fontys Hogeschool Journalistiek (2015). *Opleidingsspecifiek deel van het Studentenstatuur, waarin is opgenomen de onderwijs- en examenregeling 2015-2016 van de bacheloropleiding*. Op 10 juli 2015 ontleend aan: http://portal.fontys.nl/instituten/journalistiek/DeOpleiding/OER/OER%20Bachelor%202015%20-%202016%20-%20definitief_versie%202.pdf

Fredrickson, B.L (2004). The broaden-and-build theory of positive emotions. *Philosophical transactions-royal society of London series b biological sciences* (2004): 1367-1378.

Freire, P. (1995). *Pedagogy of Hope. Reliving pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Hellendoorn, J. & Ruijsenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education* 21, 227-239.

Hengeveld, M. (2014). *Handboek voor de classificatie van psychische stoornissen (DSM-5)*. Amsterdam: Boom.

Hollway, W. & Jefferson, T. (2000). *Doing qualitative research differently. Free association, narrative and the interview method*. Londen: Sage.

Houten, D. van (2004). *De gevarieerde samenleving. Over gelijkwaardigheid en diversiteit*. Utrecht: De Tijdstroom.

Inspectie van het Onderwijs (2009). *Onbelemmerd studeren. Beleid en voorzieningen voor studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.

Kelchtermans, G. (2012). *De leraar als (on)eigentijdse professional. Reflecties over de "moderne" professionaliteit van leerkrachten. Notitie in opdracht van de Nederlandse onderwijsraad*. Leuven: Centrum voor Onderwijsbeleid, -vernieuwing en lerarenopleiding.

Kieffer, C. (1984). Citizen empowerment: a developmental perspective. *Prevention in human services. Studies in empowerment: steps towards understanding and action, Volume 3*, 9-36.

Kienhuis, J. (2008). De stem van de leerlingen. Oplossingsgericht werken: basis voor dialoog en participatie. In: J. van Swet et al (2008) *Bouwen aan een opleiding als platform. Interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling*. Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Kleijnen, R., Bosman, A., Jong, P. de, Henneman, K., Pasman, J., Paternotte, A., Ruijsenaars, A. , Struiksmā, A., Bos, K. van den, Leij, A. van der, Verhoeven, L. & Wijnen, F. (2008). *Diagnose en behandeling van dyslexie: brochure van de Stichting Dyslexie Nederland*. Bilthoven: Stichting Dyslexie Nederland.

Korevaar, L. (2015). *Handboek Begeleid Leren*. Groningen/Utrecht: Hanzehogeschool Groningen Lectoraat Rehabilitatie/Stichting Rehabilitatie '92.

- Kriek, N. (2010). *Hoezo ADHD? Praktische wegwijzer bij een gedragsprobleem*. Amsterdam: Schors.
- Lakerveld, J van & Otter, M. den. & (2009). *Perspectief op inclusief, vruchten van praktijkonderzoek*. Apeldoorn: Garant.
- Lange, R. de, Schuman, H. & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Apeldoorn/Antwerpen: Garant.
- Lincoln, Y., & Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage.
- Meesters, J., Basten, F. & Van Biene, M. (2010). Vraaggericht werken door narratief onderzoek. *Journal Of Social Intervention: Theory And Practice Volume 19, Issue 3*, 21-37.
- NRC (2015). Nieuwsredacties zijn voor 3 procent niet-westers. *NRC*, 03-02-2015. Amsterdam: NRC
- Oliver, M. (1997). *Emancipatory Disability Research: Realistic Goal or Impossible Dream*. In: Barnes, C. & Mercer, G. (eds.) *Doing Disability Research*. Leeds: The Disability Press.
- Reason, P. & Bradbury, H. (2001). *Handbook of Action Research – Participative Inquiry and Practice*. Londen: Stage.
- Rosenthal, G. (1993). Reconstruction of life stories: principles of selection in generating stories for narrative biographical interviews. *The Narrative Study Of Lives 1 (1993)*, 1, 59-91.
- Ryan, R. & Deci, E. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of research in personality*, 19(2), 109-134.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. Hampshire: Ashgate Publishing Unlimited.
- Schuman, H. (2014). Bildung, burgerschap en diversiteit. *Marktplaats*, nr. 20, 24-25.
- Spencer, L. & Spencer, S. (1993). *Competence At Work*. New York: John Wiley & Sons.
- Stapel, J. (2007). Studeren met een functiebeperking. *Onderwijs en gezondheidszorg*, 31, 19-22.
- Steenkamp, F. & Jonkers, H. (2014). *Studeren met een handicap: De elfde gebruikerstoets, 2014 De oordelen van studenten met een functiebeperking over hun studie en instelling*. Leiden: Centrum Hoger Onderwijs Informatie.
- Stevens, L. M. (1997). *Overdenken en doen*. Den Haag: Procesmanagement Primair Onderwijs.
- Vermeulen, P. & Degrieck, S. (2007). *Mijn kind heeft autisme: gids voor ouders , leerkrachten en hulpverleners*. Gent: Lannoo
- Zarb, G. (1997). Researching Disability Barriers. In: Barnes, C. & Mercer, G. (eds.) *Doing Disability Research*. Leeds: The Disability Press.

BIJLAGE 1: LOGBOEK PRAKTIJKGERICHTE ONDERZOEK

2014 (vóór start master SEN en aanvang van het praktijkgerichte onderzoek)

Oriënterend gesprek met decaan Jeannette van Hoek over situatie studenten met functiebeperking binnen Fontys.

Oriënterende gesprekken met studietoelators andere Fontys-instituten Tini Mulders (pedagogiek) en Sijbren Breugelmans (verpleegkunde) over hun functie, rol en omgang met studenten met functiebeperking.

Cijfers exit-registratie FHJ opgevraagd bij collega Cindy van Summeren.

Gesprek met teamleider en directeur FHJ over draagvlak voor onderzoek naar studeren met een functiebeperking. Toestemming om verder te gaan met onderzoek en toezegging voor ondersteuning daarbij.

2015

13-1-2015 Begeleidingsgesprek met docent Doreen Admiraal. Basisidee onderzoek besproken en afgesproken om aan voorlopige onderzoeksopzet te gaan werken.

23-1-2015 Informatie studentenvoorzieningen Fontys, visie op functiebeperkingen en voorzieningen Fontys, OER FHJ en Handicap & Studie Expertisecentrum opgezocht en geanalyseerd. Start gemaakt met voorlopige onderzoeksopzet.

26-1-2015 Decaan gemaild met vraag om visiedocumenten Fontys. Documenten ontvangen, geanalyseerd en verwerkt in voorlopige onderzoeksopzet.

2-2-2015 Onderzoeken ministerie OCW, onderwijsinspectie opgezocht. Documenten gevonden, geanalyseerd en verwerkt in voorlopige onderzoeksopzet.

17-2-2015 Onderzoeksopzet naar critical friends gestuurd. Feedback ontvangen en verwerkt in onderzoeksopzet.

10-3-2015 Gesprek met teamleider en directeur Fontys Hogeschool over voorlopige onderzoeksopzet. Onderzoeksopzet wordt ondersteund. Afspraak gemaakt om studenten tzt te gaan benaderen via SLB'ers.

25-3-2015 Begeleidingsgesprek gehad met docent Doreen Admiraal. Onderzoeksopzet ziet er al heel behoorlijk uit. 'Knap stuk werk: goed op weg.' Onderzoeksvraag en -subvragen moeten nog worden aangescherpt. Keuze voor actieonderzoek dient verder omschreven en beargumenteerd te worden.

13-4-2015 Intervisiebijeenkomst met studietoelobaanbegeleiders propedeuse. Brief aan studenten en studietoelobaanbegeleiders onder de aandacht gebracht.

15-4-2015 Begeleidingsgesprek gehad met docent Doreen Admiraal. Brief aan studenten nog licht bijgesteld. Afgesproken om collega's te vragen om input voor narratieve interviews.

15-4-2015 Mail naar enkele studieloopbaanbegeleiders. Gevraagd om input voor narratieve interviews. Op basis daarvan brief aan studenten bijgesteld.

20-4-2015 Brief over het onderzoek naar alle propedeusestudenten verstuurd. Direct gereageerd op vragen hierover van studenten.

20-4-2015 Begeleidende brief gestuurd naar studieloopbaanbegeleiders propedeuse. Gevraagd om aandacht te besteden aan de brief over het onderzoek in SLB-bijeenkomst en brief tevens door te sturen naar voormalige studenten met ASS, dyslexie of ADHD.

30-4-2015 Standaardantwoordmail gestuurd naar zes studenten die zich hebben gemeld voor onderzoek. Bedankt voor reactie en gemeld dat ik er snel op terugkom.

12-5-2015 Mail aan teamleider en coördinator gestuurd. Gevraagd om in najaar focusgroep met SLB'ers te plannen.

15-5-2015 Brief naar deelnemers onderzoek gestuurd. Gevraagd om een voorstel voor een afspraak.

26-5-2015 - 10-06-2015 In deze twee weken zijn zes studenten geïnterviewd.

11-6-2015 Member check-mail verstuurd naar geïnterviewde studenten. Uitgenodigd om het getranscribeerde interview te corrigeren en aan te vullen.

13-7-2015 Getranscribeerde interviews bijgewerkt op basis van (beperkte) opmerkingen studenten.

13-7-2015 Getranscribeerde interviews geanalyseerd en gecodeerd.

26-8-2015 Mail naar SLB'ers propedeuse gestuurd met uitnodiging voor focusgroep.

9-9-2015 Begeleidingsgesprek gehad met docent Doreen Admiraal, waarin interviewanalyse en voorbereiding focusgroep is besproken. Afgesproken dat ik concepthoofdstukken van het onderzoeksverslag doorstuur voor feedback.

11-9-2015 Member check-mail verstuurd naar geïnterviewde studenten. Gevraagd of ze data-analyse interviews willen lezen, verbeteren en aanvullen. Reacties verwerkt.

24-9-2015 Focusgroep met SLB'ers.

27-9-2015 Member check-mail verstuurd naar leden focusgroep. Gevraagd of ze data-analyse focusgroep willen lezen, verbeteren en aanvullen. Reacties verwerkt.

13-10-2015 Feedback op concepthoofdstukken door docent Doreen Admiraal verwerkt.

4-11-2015 Presentatie onderzoek aan het managementteam van de FHJ

BIJLAGE 2: BRIEF AAN ALLE PROPEDEUSESTUDENTEN

Onderwerp: onderzoek naar studeren met een autismespectrumstoornis, ADHD of dyslexie aan de FHJ

Beste student,

Je studeert inmiddels bijna een jaar aan de Fontys Hogeschool Journalistiek (FHJ) en hebt voor jezelf waarschijnlijk al behoorlijk helder of je de juiste studiekeuze hebt gemaakt, wat de regels en omgangsvormen op de opleiding zijn en hoe je daar het beste mee kunt omgaan.

Iedere beginnende student heeft even tijd nodig om zijn nieuwe opleiding te leren kennen. Voor studenten met een autismespectrumstoornis (ASS), ADHD of dyslexie, komen daar nog vragen bij: hoe kun je hier als student het beste mee omgaan, tegen welke problemen loop je aan en (hoe) word je daarbij ondersteund?

De FHJ wil deze studenten zoveel mogelijk bij hun studie ondersteunen. Om dat zo goed mogelijk te kunnen doen, wil ik, docent en studieloopbaanbegeleider Helmut Boeijen, van een aantal van deze studenten horen hoe ze hun studie tot dusver ervaren. Wat gaat er in hun ogen goed en minder goed? Welke kansen en bedreigingen zien ze voor zichzelf binnen de opleiding? Krijgen ze voldoende ondersteuning? Worden hun mogelijkheden voldoende benut?

Ik wil daarvoor enkele (voormalige) studenten met een autismespectrumstoornis, ADHD of dyslexie interviewen. Het gaat om één gesprek van ongeveer een uur (en een beperkte voorbereiding daarop), waarbij de volgende onderwerpen aan de orde komen:

- Hun schoolcarrière tot dusver en studie aan de FHJ
- Knelpunten in hun studie
- Informatievoorziening vanuit de opleiding
- Begeleiding & ondersteuning vanuit de opleiding
- Faciliteiten en voorzieningen
- Oog voor hun specifieke kwaliteiten en mogelijkheden

We vinden het belangrijk dat deze studenten de ruimte krijgen om hun eigen verhaal te doen. Van die ervaringen willen en kunnen we als docenten en studieloopbaanbegeleiders leren. Na afloop van het gesprek krijgen de deelnemers de mogelijkheid om het verslag in te zien en te corrigeren. Hun anonimiteit wordt uiteraard gewaarborgd.

De ervaringen van deze gesprekken worden verwerkt, geanalyseerd en vervolgens ingebracht in een bijeenkomst voor docenten en studieloopbaanbegeleiders. Door mee te doen aan het onderzoek help je de FHJ dus om (toekomstige) studenten goed te ondersteunen.

Je kunt je tot en met woensdag 13 mei bij mij opgeven voor een interview: h.boeijen@fontys.nl. Dit onderzoek vindt overigens plaats in het kader van mijn masterstudie Special Educational Needs. Als je vragen of opmerkingen hebt over het onderzoek, stuur me dan een mail of spreek me aan.

Ik hoop dat je wilt meewerken.

Alvast hartelijk bedankt en met vriendelijke groet,

Helmut Boeijen

h.boeijen@fontys.nl

08778-83684

BIJLAGE 3: BRIEF AAN DEELNEMERS ONDERZOEK

Beste ...,

Nogmaals dank voor je bereidheid om deel te nemen aan het onderzoek naar studeren met een autismespectrumstoornis, ADHD of dyslexie aan de FHJ. Ik wil graag een gesprek met je plannen, liefst in de eerste weken van de maand juni.

Dat interview zou wat mij betreft gewoon op school kunnen plaatsvinden. Ik zal er dan voor zorgen dat we een rustige kamer met de nodige privacy krijgen. Bij het plannen van het gesprek sluit ik graag aan bij jouw agenda. Ik kan in juni vrijwel altijd op dinsdag, woensdagmiddag en vrijdag. **Zou je me aub op korte termijn kunnen laten weten wanneer het jou schikt?** Dan zorg ik ervoor dat er een ruimte wordt vastgelegd.

Ter **voorbereiding op het gesprek** zou ik je willen vragen om eens goed na te denken over wat jouw ervaringen zijn rond de volgende zes deelonderwerpen (die de Inspectie van het Onderwijs gebruikt om de ondersteuning vanuit onderwijsinstellingen te beoordelen):

1. Informatievoorziening (is het duidelijk welke regels en mogelijkheden er zijn?)
2. Toegankelijkheid (zijn alle gebouwen, onderwijsruimtes en faciliteiten goed toegankelijk?)
3. Begeleiding (krijg je deskundige begeleiding die gericht is op het wegnemen van obstakels én is er ook voldoende aandacht voor jouw specifieke kwaliteiten en mogelijkheden?)
4. Aanpassingen curriculum en stage (wat vind je van de regels en afspraken op dit gebied en worden deze ook nagekomen?)
5. Aanpassingen toetsvormen en tentamentijd (wat vind je van de regels en afspraken op dit gebied en worden deze ook nagekomen?)
6. Waarborgen voor de kwaliteit en continuïteit van de voorzieningen (vind je dat er sprake is van een duidelijk beleid en heldere procedures, is er voldoende aandacht voor deskundigheidsbevordering van medewerkers?)

Kortom: wat werkt belemmerend of bevorderend voor je? En wat heb je nodig? Betrek deze zes aspecten op:

- hoe je schoolcarrière tot dusver is verlopen
- hoe je ervaringen nu op de FHJ zijn
- én hoe jij vindt dat je zou moeten worden ondersteund.

Je zou deze voorbereiding eventueel voor jezelf op papier kunnen zetten.

Aan het begin van het gesprek krijg je alle ruimte om jouw verhaal te doen. Pas daarna zal ik eventueel aanvullende, verduidelijkende of verdiepende vragen stellen. Van het gesprek wordt een geluidsopname gemaakt, zodat er naderhand een nauwkeurig verslag van kan worden gemaakt. Dit verslag kun je inzien en eventueel corrigeren.

De conclusies van de gesprekken die ik ga voeren zullen vervolgens geanonimiseerd worden ingebracht in een bijeenkomst voor docenten en studieloopbaanbegeleiders. Met je bijdrage kun je ons dus echt helpen bij het verbeteren van de ondersteuning van onze studenten.

Als je vragen of opmerkingen hebt over het onderzoek of (de voorbereiding op) de interviews, stuur me dan een mail of spreek me aan. Ik hoor in elk geval graag van je wanneer je met me zou willen afspreken.

Hartelijke groet,

Helmut Boeijen

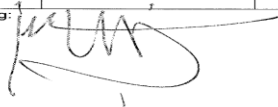
BIJLAGE 4: FEEDBACKFORMULIEREN WERKVELD

Handboek Toetsing 2014-2015

Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Helmont Boelen									
	Datum presentatie	14/11/15									
	Naam beoordelaar	Jelle Vlieg									
	Titel presentatie	Praktijkgedenkt boek									
		(Kruis een cijfer aan per regel)									
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders. Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	Techniek ondersteunde de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag)									
	Dit blijft me bij van de presentatie:	Inhoud van de helder verwoordt het gebied van bedrijfsadviezen aan het MIT									
	In de presentatie werd ik verrast door:	Dat er geen resultaten maar alleen conclusies werden gepresenteerd									
	Algemene feedback	Biedt goede samenvattingen - punten voor de vermelding									

Handtekening:



Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens		Naam student	<i>Helmuth Boegh</i>								
		Datum presentatie	<i>4 nov 14</i>								
		Naam beoordelaar	<i>Maya Spee</i>								
		Titel presentatie	<i>praktijkonderzoek dat onderzoek</i>								
		(Kruis een cijfer aan per regel)									
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Algemeen oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).									
		Dit blijft me bij van de presentatie:									
		<i>Het advies te nemen dat zijn gegeven</i>									
		In de presentatie werd ik verrast door:									
		<i>De heldere voorwoord van het onderzoek, kort en bondig</i>									
		Algemene feedback									
		<i>voordoor onderzoek dat als vervolg bij de binnen de</i>									

Handtekening:



Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens	Naam student	Helmut									
	Datum presentatie	4/11/2015									
	Naam beoordelaar	Hanna Graenbrant									
	Titel presentatie	Pauzegevoel Oudezels Helmut Boege									
(Kruis een cijfer aan per regel)											
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	(6)	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	(6)	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	(9)	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	(10)
Inhoud	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	(8)	9	10
	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	(8)	9	10
Koppeling met praktijk	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	(9)	10
	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	(8)	9	10
Hulpmiddelen	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	(8)	9	10
	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	(7)	8	9	10
Algemeen	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	(7)	8	9	10
	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	(7)	8	9	10
(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag)											
	Dit blijft me bij van de presentatie:	Het ging snel, zowel de mondelinge voorlesing als de stappen in het Setaag. Ik wie resultaten.									
	In de presentatie werd ik verrast door:	Jumping to conclusions. Ik wil het wel aanvaarden, maar ik krijg geen resultaten aangereikt...									
	Algemene feedback	Het selectieadvies is inhoudelijk aanvaardbaar maar vraagt ook om een situatieschets/inventarisatie. Dat komt vermoedelijk in 1 oefenstof-reislag.									

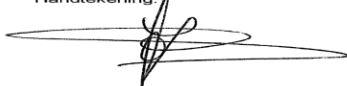
Handtekening:



Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens		Naam student: <u>Helmut Burger</u> Datum presentatie: <u>4-11-2018</u> Naam beoordelaar: <u>Jan Koen de Groot</u> Titel presentatie: <u>Praktijkgericht onderzoek</u> (Kruis een cijfer aan per regel).									
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Algeheel oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Dit blijft me bij van de presentatie:	(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag.) <u>De constatering dat mensen met een functiebeperking een meerwaarde binnen de opleiding kunnen hebben</u>									
	In de presentatie werd ik verrast door:	<u>↓</u>									
	Algemene feedback	<u>Heldere en duidelijke presentatie met interessant en verrassende inhoudelijke</u>									

Handtekening:



Bijlage 10: Feedbackformulier presentatie Master SEN

Gegevens		Naam student <u>Helmut Boeyen</u>									
		Datum presentatie <u>7 Jul 2015</u>									
		Naam beoordelaar <u>David Bolland</u>									
		Titel presentatie <u>Nautilus als onderzoek</u>									
		(Kruis een cijfer aan per regel)									
Theorie	Het theoretisch concept is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	De theorie onderbouwt de presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Communicatie	Interactie tijdens presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Er was voldoende aandacht voor vragen van de toehoorders.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Inhoud	Vragen konden helder beantwoord worden.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie in de presentatie is duidelijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Koppeling met praktijk	De presentatie had een duidelijke structuur.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Informatie was goed afgestemd op de doelgroep.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Hulpmiddelen	De informatie uit de presentatie sluit aan bij de praktijk.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Techniek ondersteund de informatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Algemeen	Informatie werd helder weergegeven (lettertype, kleuren, afbeeldingen).	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Algemeen oordeel presentatie.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
		(Schrijf hieronder een antwoord op de vraag).									
Dit blijft me bij van de presentatie:		<u>Interessant onderzoek maar nog veel over besproken van studenten.</u>									
In de presentatie werd ik verrast door:		<u>Het aantal studenten met een beperking, van wie daar niet zo van bewust.</u>									
Algemene feedback		<u>Goede presentatie, duidelijk. Veel kennis van het onderzoek.</u>									

Handtekening:

