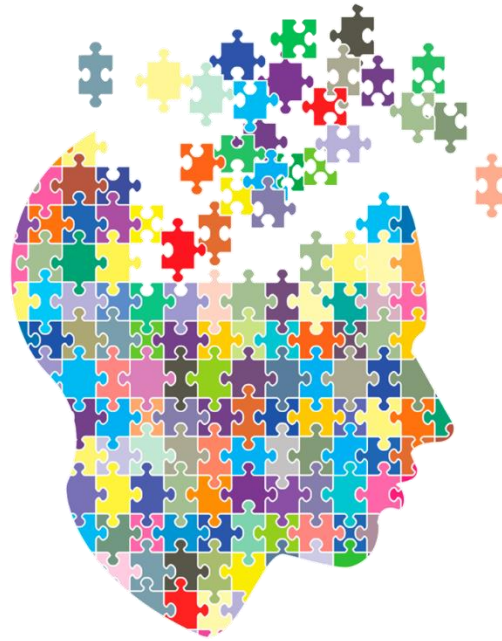




Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

Ref. 2019-1- ES 01 KA203
065823



TUT4IND

Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities

ONDERZOEKSRAPPORT: VERSTANDELIJKE BEPERKINGEN IN EUROPA

Januari, 2021



POLIBIENESTAR
UNIVERSITAT DE VALÈNCIA



UNIVERSITÀ
DELLA CALABRIA





Inhoud

Inleiding	3
Intellectuele handicaps in Europa.....	4
België.....	4
Verstandelijke beperkingen in het Vlaams onderwijs.....	4
Resultaten van de vragenlijst in België (Vlaanderen)	7
Italië	10
Wetgeving inzake verstandelijke beperkingen in het hoger onderwijs	10
Opleidingen voor studenten en docenten in verband met verstandelijke beperkingen	10
Profiel van docenten die aan de cursus deelnemen	12
Resultaten van de vragenlijst	14
Portugal.....	19
Wettelijke context voor inclusief onderwijs in Portugal in het hoger onderwijs .	19
Analyse van de enquête gegevens	24
Servië	29
Stand van zaken op gebied van verstandelijke beperkingen	29
Resultaten van de vragenlijst	30
Spanje	32
Inclusie van studenten met een verstandelijke beperking aan Spaanse universiteiten.....	32
Wetgevingssituatie in Spanje	33
Universitair onderwijzend personeel en verstandelijke beperking.....	34
Algemene resultaten in Europa	38
Slotbedenkingen	41
Referenties.....	42



Inleiding

Dit document verzamelt de resultaten van de analyse van het project 'Training University Teachers for the Inclusion of People with Intellectual Disabilities' (TUT4IND), uitgevoerd van 2019 tot 2022.

Met dit doel voor ogen analyseerden vijf Europese landen hoe verstandelijke beperkingen aanwezig zijn in het hoger onderwijs op hun grondgebied door middel van een bibliografisch onderzoek en een vragenlijst genaamd "Formatieve behoeften van universiteitsdocenten over leermiddelen voor studenten met een intellectuele beperking". Deze vragenlijst werd opgesteld en verspreid in het kader van de eerste stap van het project TUT4IND om de percepties van de professionals te verzamelen over welke vaardigheden zij belangrijk vinden voor het lesgeven aan mensen met een verstandelijke beperking. Zo verzamelden de leden van het project 1.009 antwoorden in de vijf betrokken landen: België, Italië, Portugal, Servië en Spanje.



De steun van de Europese Commissie voor de totstandkoming van deze publicatie houdt geen goedkeuring in van de inhoud, die uitsluitend de mening van de auteurs weergeeft, en de Commissie kan niet aansprakelijk worden gesteld voor het gebruik dat eventueel wordt gemaakt van de informatie die erin is vervat.



Intellectuele handicaps in Europa

België

Verstandelijke beperkingen in het Vlaams onderwijs

In het streven naar inclusief onderwijs loopt Vlaanderen niet achter. Dit is mede te danken aan het feit dat België verschillende verdragen heeft geratificeerd, waaronder de Verklaring van Salamanca, het VN-verdrag inzake de rechten van het kind en het VN-verdrag inzake de rechten van personen met een handicap. Dit heeft niet alleen geleid tot de totstandkoming van het M-decreet in het primair en secundair onderwijs in 2014, dit heeft ook geleid tot de ontwikkeling van de Codex voor het Hoger Onderwijs in 2013 en het Ondersteuningsmodel voor het Hoger Onderwijs in 2017.

Basis en secundair onderwijs:

In 2014 is het M-decreet in het basis- en secundair onderwijs in werking getreden, waarvan het uitgangspunt is om leerlingen met specifieke onderwijsnoden zoveel mogelijk in het regulier onderwijs te houden (Onderwijs Vlaanderen, z.d.). Het is het recht van leerlingen met een beperking om in te stromen in het regulier onderwijs en waar nodig moet passende ondersteuning worden geboden, of kan een individueel programma worden opgesteld. Alleen wanneer deze mogelijkheden en ondersteuning in het regulier onderwijs onvoldoende zijn, blijft de mogelijkheid bestaan om zich in het bijzonder onderwijs in te schrijven

In het buitengewoon onderwijs worden leerlingen op basis van hun behoeften in verschillende types ingedeeld:

- Type 'basisaanbod': combinatie van kinderen met een licht verstandelijke beperking en kinderen met een ernstige leerachterstand
- Type 2: voor kinderen met een matige of ernstige verstandelijke beperking
- Type 3: leerlingen met ernstige emotionele problemen en/of gedragsproblemen
- Type 4: kinderen met lichamelijke handicaps, waaronder motorische beperkingen
- Type 5: voor zieke kinderen die in een ziekenhuis zijn opgenomen of op medische gronden in een opvangcentrum verblijven.
- Type 6: voor visueel beperkte leerlingen.
- Type 7: kinderen met een auditieve beperking of een spraak- of taalstoornis.
- Type 9: kinderen met een autismespectrumstoornis

Een belangrijke voorwaarde hierbij is dat de scholen moeten kunnen aantonen dat zij steeds het maximale aan zorg en ondersteuning hebben geboden. Om toegang te krijgen tot het buitengewoon onderwijs is een verslag nodig van het Centrum voor Leerlingenbegeleiding (CLB) na multidisciplinair onderzoek.

Hoger onderwijs:

In het ondersteuningsmodel voor het hoger onderwijs staat duidelijk dat het de verantwoordelijkheid van de universiteiten en hogescholen is om ervoor te zorgen dat studenten met een functiebeperking in het hoger onderwijs kunnen worden opgenomen en dat zij de nodige ondersteuning voor deze studenten kunnen organiseren. De codex voor het hoger onderwijs definieert studenten met een functiebeperking als "studenten met langdurige fysieke, mentale of zintuiglijke beperkingen die hen in combinatie met verschillende drempels kunnen beletten volledig, effectief en op voet van gelijkheid met andere studenten deel te nemen aan het hoger onderwijs" (Art. II.276 §3). Daarnaast vermeldt de Codex het belang om studenten met een functiebeperking op dezelfde manier te behandelen als studenten zonder functiebeperking. Indien een student met een functiebeperking echter extra ondersteuning nodig heeft, moeten zij deze adequate ondersteuning kunnen krijgen onder de noemer van "redelijke aanpassingen" om dezelfde onderwijskansen te krijgen als hun medestudenten. Een aanpassing wordt gedefinieerd als "een concrete maatregel, van materiële of immateriële aard, die de beperkende invloed van een onaangepaste omgeving op de participatie van een persoon met een beperking neutraliseert. De aanpassing die geen onevenredige belasting vormt, wordt beschouwd als een redelijke aanpassing" (Art. II.276., §3). Het is de verantwoordelijkheid van de student om de nodige stappen te ondernemen en contact op te nemen met de studentenpunten van de instelling voor hoger onderwijs, om zo de nodige ondersteuning en mogelijke redelijke aanpassingen te verkrijgen (Codex Hoger Onderwijs, z.d.). Helaas bleek uit onderzoek dat procedures om redelijke aanpassingen en noodzakelijke ondersteuning te verkrijgen nog te vaak te complex en niet transparant zijn en veel inspanning vergen van de studenten (Emmers et al., 2015).

Als gevolg van deze trend naar hoger inclusief onderwijs, neemt het aantal studenten met een functiebeperking in het Vlaamse hoger onderwijs toe (Cnockaert et al., 2010; Emmers et al., 2015). Wanneer we ons echter richten op de groep studenten met een verstandelijke beperking, zijn zij nauwelijks tot bijna niet aanwezig in het hoger onderwijs (Cnockaert et al., 2010; Emmers et al., 2015). Sterker nog, zij worstelen zelfs meer dan andere studenten. Een eerste mogelijke verklaring kan liggen in het feit dat er een duidelijk verschil bestaat in het wettelijk kader om studenten met een verstandelijke beperking op te nemen in het basis-, secundair en hoger onderwijs. Terwijl er voor het basis- en secundair onderwijs zowel in het



reguliere als in het buitengewoon onderwijs richtlijnen en mogelijkheden bestaan voor studenten met een VB, zijn er in het hoger onderwijs nauwelijks richtlijnen voor deze groep studenten. Dit wordt duidelijk wanneer we kijken naar de categorieën die de Vlaamse Onderwijsraad hanteert om studenten met een functiebeperking te categoriseren: motorische beperking, auditieve beperking, visuele beperking, leerstoornis, chronische ziekte, psychiatrische beperking, andere en meervoudige beperking (VLOR, z.d.). Bij een nadere beschouwing van deze categorieën valt op dat studenten met een verstandelijke beperking er niet onder vallen en het is dus niet onlogisch dat deze studenten nauwelijks aanwezig zijn in het hoger onderwijs. Niet alleen is de afwezigheid van een inclusief beleid en praktijken voor studenten met een VB in strijd met de doelstellingen van Vlaanderen om inclusief onderwijs op alle onderwijsniveaus te realiseren, dit beperkt ook de mogelijkheden voor de studenten zelf. Verschillende studies hebben immers het belang en de positieve effecten aangetoond van postsecundaire programma's voor studenten met een VB, zoals sociale en persoonlijke ontwikkeling (Hughson et al., 2006) en zelfs werkgelegenheidskansen (Migliore et al., 2009).

Bijzondere onderwijsnoden en lerarenopleiding

Om leraar te worden, kan men cursussen volgen op graduaat-, bachelor- of masterniveau, die u vervolgens de mogelijkheid bieden om les te geven in verschillende onderwijsomgevingen:

- Educatieve afstudeerichting om les te geven in het voortgezet onderwijs
- Educatieve bacheloropleiding om les te geven in het kleuteronderwijs (basisopleiding of verkorte opleiding)
- Educatieve bacheloropleiding om les te geven in het basisonderwijs (basisopleiding of verkort traject)
- Educatieve bacheloropleiding tot leraar in het secundair onderwijs voor 2 vakken (basisopleiding of verkort traject)
- Educatieve masteropleiding (basisopleiding of verkort traject)
- Educatieve masteropleiding voor kunstvakken (basisopleiding of verkort traject)

Na het voltooien van deze lerarenopleiding wordt een diploma hoger onderwijs (graduaat, bachelor of master) behaald op basis waarvan men les mag geven. Deze diploma's hebben een specifiek niveau in het kader van de Vlaamse Kwalificatiestructuur (VKS). Kwalificaties beschrijven wat je moet kennen (kennis) en kunnen (capaciteiten) om een beroep uit te oefenen, een opleiding te starten of deel te nemen aan de samenleving. In de Vlaamse kwalificatiestructuur zijn de kwalificaties gegroepeerd in 8 niveaus, van basisonderwijs tot universiteit.



We merken op dat dit overzicht van onderwijsstudies nog geen expliciete verwijzing bevat naar onderwijs aan leerlingen met een beperking. Om zich op dit vakgebied te specialiseren, kan een aanvullend programma worden gevolgd (bachelor na bachelor): ba-na-ba in het buitengewoon onderwijs of een ba-na-ba in zorgverbreding en remediërend leren. Met deze opleiding kiezen de studenten voor een specialisatie als leraar, coach of begeleider van leerlingen met bijzondere behoeften in het regulier en buitengewoon onderwijs.

Om les te geven in het Vlaamse hoger onderwijs is niet noodzakelijk een lerarendiploma vereist. Wel moet een bachelor diploma (hogeschool) of een masterdiploma (universiteit) behaald zijn. Bovendien zijn de hogescholen en universiteiten vrij om een aantal zaken te bepalen bij de aanwerving van onderwijzend personeel: zo kunnen zij bijvoorbeeld een pedagogisch bekwaamheidsattest, een aantal jaren beroepservaring of bijkomende specialisaties vragen. Aangezien docenten in het hoger onderwijs echter niet per se een diploma hoeven te hebben behaald om les te kunnen geven, is het niet ondenkbaar dat zij zich onvoldoende voorbereid voelen om les te geven aan studenten met een handicap. Studies hebben inderdaad aangetoond dat leerkrachten zich vaak niet voorbereid of bekwaam genoeg voelen (lage self-efficacy) om studenten met een functiebeperking te ondersteunen en ze weten vaak niet wat voor soort ondersteuning de leerlingen nodig hebben (Alquraini, 2012; Hart, 2006) . Dit is betreurenswaardig, omdat het een barrière kan opwerpen voor de inclusie van leerlingen met een beperking. Een ander gevolg van het niet hoeven behalen van een onderwijsdiploma is dat de groep docenten in het hoger onderwijs zeer divers is. Docenten hebben verschillende profielen en daardoor ook verschillende kennis, vaardigheden en competenties. Het is daarom noodzakelijk om deze diverse groep docenten te voorzien van dezelfde kennis en vaardigheden met betrekking tot (het lesgeven aan) studenten met een functiebeperking, om zo de inclusie van studenten met een functiebeperking te bevorderen.

[Resultaten van de vragenlijst in België \(Vlaanderen\)](#)

In Vlaanderen werden in totaal 128 antwoorden verzameld. Beschrijvende kenmerken met betrekking tot het hebben van contact met mensen met een VB, specifieke opleiding om les te geven aan mensen met een VB, het hebben van ervaring in het lesgeven aan mensen met een VB en het opleidingsniveau, staan weergegeven in tabel 1.



	Contact		Specifieke opleiding		Onderwijservaring		Opleidingsniveau			
	Ja	Nee	Ja	Nee	Ja	Nee	Graduaat	Bachelor	Master	PhD
n	53	72	12	116	28	100	1	18	92	17
%	41,5	58,6	9,4	90,6	21,9	78,1	0,8	14,1	71,9	13,3

Tabel 1. Kenmerken van de Vlaamse respondenten, gerelateerd aan de variabelen contact, specifieke opleiding, onderwijservaring en opleidingsniveau.

Om na te gaan of het belang van transversale training, inclusieve methodologieën en didactiek, specifieke training en tevredenheid over de eigen vaardigheden en persoonlijke opleiding verband houden met het hebben van contact met mensen met een ID, specifieke training om les te geven aan mensen met een ID, het hebben van ervaring in het lesgeven aan mensen met een ID en het opleidingsniveau dat men heeft, werden vier één-factor ANOVA's per onafhankelijke variabele uitgevoerd. Het niveau van significantie werd vastgesteld op $p \leq 0,05$.

Vier one-way ANOVA's werden uitgevoerd om het belang van transversale training, het belang van inclusieve methodieken en didactieken, het belang van specifieke training en de tevredenheid met de eigen vaardigheden en persoonlijke training te vergelijken tussen mensen afhankelijk van het feit of ze eerder contact hadden gehad met mensen met verstandelijke beperkingen (ja of nee). Er was slechts één significant verschil tussen de groepen, met betrekking tot **de tevredenheid met de eigen vaardigheden en persoonlijke training** ($F(1,126) = 11,974$, $p = 0,001$). Mensen die rapporteerden eerder contact te hebben gehad met mensen met verstandelijke beperkingen, toonden een **grotere tevredenheid** over de eigen vaardigheden en persoonlijke training.

Vier one-way ANOVA's werden uitgevoerd om het belang van transversale training, het belang van inclusieve methodieken en didactieken, het belang van specifieke training en de tevredenheid met de eigen vaardigheden en persoonlijke training te vergelijken tussen mensen afhankelijk van het feit of ze een specifieke training hadden gevolgd om les te geven aan **mensen met verstandelijke beperkingen** (ja of nee). Slechts één significant verschil bestond tussen de groepen, met betrekking tot de **tevredenheid** met de eigen vaardigheden en persoonlijke training ($F(1,126) = 6,192$, $p = 0,014$). Mensen die aangaven een specifieke training te hebben gevolgd om les te geven aan mensen met een verstandelijke beperking, toonden een grotere tevredenheid met de eigen vaardigheden en persoonlijke training.

Vier one-way ANOVA's werden uitgevoerd om het belang van transversale training, het belang van inclusieve methodologieën en methodologieën, het belang van specifieke training en de tevredenheid met de eigen vaardigheden en



persoonlijke training te vergelijken tussen mensen afhankelijk van het feit of ze ervaring hebben in het **lesgeven aan studenten met een VB** (ja of nee). Er bestond slechts één significant verschil tussen de groepen, met betrekking tot de **tevredenheid** met de eigen vaardigheden en de persoonlijke training ($F(1,126) = 7,629, p = 0,007$). Mensen die rapporteerden les te hebben gegeven aan studenten met een VB, toonden een grotere tevredenheid met de eigen vaardigheden en persoonlijke training.

Vier eenzijdige ANOVA's werden uitgevoerd om het belang van transversale training, het belang van inclusieve didactieken en methodologieën, het belang van specifieke training en de tevredenheid met de eigen vaardigheden en persoonlijke training te vergelijken tussen mensen afhankelijk van het **opleidingsniveau** dat de respondenten hebben behaald (graduaat, bachelor, master, PhD). Er werden **geen significante verschillen** tussen de verschillende groepen gevonden.



Italië

Wetgeving inzake verstandelijke beperkingen in het hoger onderwijs

In aanvulling op wat reeds is gezegd in het rapport van april 2020, zijn de belangrijkste regelgevende maatregelen ten behoeve van studenten met een beperking in de universitaire omgeving die welke zijn gespecificeerd in de wetten 104/92 en 17/99. Daar moet wet 170/2010 aan worden toegevoegd: die heeft betrekking op specifieke leerstoornissen op scholen.

Meer bepaald kunnen aan de universiteit ingeschreven studenten met een beperking gebruik maken van specifieke technische en pedagogische hulpmiddelen, alsook van de steun van specifieke begeleidingsdiensten die door de universiteiten zijn opgezet.

Daarnaast kunnen de instellingen en openbare universiteiten zelfstandig voorzien in de toekenning van gehele of gedeeltelijke vrijstellingen van het inschrijvingsgeld en de universitaire bijdragen.

De universiteit van Urbino organiseert een opleidingscursus voor tolken van de Italiaanse gebarentaal en een cursus over inclusief onderwijs voor tutoren, alsmede andere initiatieven die voortvloeien uit dit onderzoeksproject (TUT4IND).

Bovendien zijn twee studiezalen uitgerust met specifieke hulpmiddelen voor het bestuderen en digitaliseren van studieboeken voor studenten met verschillende handicaps.

Opleidingen voor studenten en docenten in verband met verstandelijke beperkingen

De Italiaanse wet bepaalt dat alle studenten met een diploma van het vijfjarig middelbaar onderwijs aan de universiteit mogen studeren. Voor studenten met een verstandelijke beperking in het hoger onderwijs kan, afhankelijk van hun competenties, een van de volgende twee trajecten worden gevolgd:

- *Gepersonaliseerd*, met als doel het volgen van de lesplanning met enige aanpassing, zodat de student met een verstandelijke beperking een basisniveau (met minimale doelstellingen) van het programma kan bereiken. De eindevaluatie wordt uitgevoerd met dezelfde toetsen als de andere studenten of met gelijkwaardige toetsen. In dit geval verwerft de student het diploma dat de inschrijving aan de universiteit mogelijk maakt;



- *Gedifferentieerd*, waarbij de student met verstandelijke beperking een volledig ander onderwijstraject volgt dan dat van zijn medestudenten, met volledig andere doelstellingen en met andere evaluaties. In dit geval behaalt hij een getuigschrift dat geen inschrijving aan de universiteit mogelijk maakt.

Daarom kunnen niet alle studenten met een verstandelijke beperking zich aan de universiteit inschrijven en voor de studenten die dat wel kunnen, zijn er geen speciale cursussen, maar wordt alleen gedacht aan bepaalde hulpmiddelen om hen in staat te stellen om net als alle andere studenten deel te nemen aan de universitaire opleidingen.

Deze situatie in Italië vloeit voort uit de keuze om op alle onderwijsniveaus - van de kleuterschool tot de universiteit - een traject voor leerlingen met beperkingen uit te stippelen in de gewone klassen, net als hun normaal ontwikkelende medeleerlingen.

Naar aanleiding van de bovengenoemde situatie is het aantal studenten met een VB dat zich inschrijft aan de universiteit steeds kleiner dan het totaal aantal studenten dat hoger onderwijs volgt. Verder zijn er aanwijzingen dat universiteitsdocenten onvoldoende zijn opgeleid om in te spelen op de behoeften van studenten met een VB, wat betreft de kennis van hun leergewoonten, de strategieën die moeten worden toegepast om dit te vergemakkelijken en de meest geschikte benadering ten aanzien van hen om tot een zinvolle communicatie te komen.

Universitaire docenten zijn onvoldoende voorbereid om met deze situaties om te gaan en lijken niet erg bereid om hun onderwijs aan te passen aan de behoeften van studenten met een VB. Er wordt verondersteld dat iedereen, eenmaal aan de universiteit, op dezelfde manier moet leren. Daarom is het belangrijk een opleiding en specifieke richtlijnen voor te bereiden die steun kunnen bieden, ongeacht het vak dat wordt onderwezen.

Om ervoor te zorgen dat de universitaire ervaring van de student zinvol is, moet bovendien de hele academische organisatie worden voorbereid op bijzondere maatregelen met betrekking tot de regelingen voor de ontvangst en het toekomstige verblijf van de student in een academische omgeving. Het gaat erom belemmeringen weg te nemen of althans de gevolgen ervan te verzachten en faciliteringsacties uit te voeren die de toegankelijkheid en bruikbaarheid van academische cursussen vergroten.



Er moet ook worden voorzien in de opleiding van tutor-studenten. Deze tutoren zullen in nauw contact staan met studenten met een verstandelijke beperking (voor examenvorbereiding, beheer van notities, concept maps, dagelijks studie- en relatieleven, enz.).

Er moet ook een parallel traject voor de beoordeling van de vaardigheden van studenten met een VB en een specifieke opleiding voor loopbaanoriëntatie worden opgezet, zodat een onderbreking van het universitaire traject vóór het afstuderen nog steeds kan leiden tot de mogelijkheid om een job aan te nemen na een periode van inclusief leven aan de universiteit te hebben doorgebracht.

Profiel van docenten die aan de cursus deelnemen

Zoals beschreven in het vorige punt, is het noodzakelijk om Italiaanse docenten op te leiden om hen te helpen specifieke persoonlijke en professionele expertise te bereiken met het doel: het profiel van een inclusieve leraar te bevorderen volgens de richtlijnen van de Europese Commissie (European Agency for Development in Special Needs Education, 2012, Profile of Inclusive Teachers. <https://www.european-agency.org/projects/te4i/profile-inclusive-teachers>).

Vanuit een *persoonlijk standpunt* is het noodzakelijk de volgende doelstellingen na te streven:

- Docenten zullen het vermogen verwerven om de diversiteit van studenten te evalueren en deze diversiteit als hulpbron en rijkdom te beschouwen;
- Docenten zullen de bekwaamheid verwerven om studenten te ondersteunen, met behoud van hoge verwachtingen voor het academisch succes van elke student;
- Docenten zullen deskundigheid verwerven in het aangaan van vruchtbare samenwerkingsverbanden met andere collega's, specialisten en tutoren;
- Docenten zullen hun vermogen verbeteren om problemen positief tegemoet te treden en op te lossen, alsook relevante beslissingen te nemen (probleemoplossing en besluitvorming);
- Docenten zullen hun vermogen om zelfbeheersing te behouden wanneer zij met potentieel stressvolle situaties worden geconfronteerd, vergroten en tegelijkertijd de kwaliteit van hun interacties met andere mensen hoog houden

Vanuit *professioneel standpunt* is het noodzakelijk de volgende doelstellingen na te streven:



- Docenten zullen kennis verwerven en gebruik maken van evidence-based strategieën om het leren met studenten met een VB te bevorderen. De strategieën die het vermelden waard zijn, zijn die van cognitief-gedragsmatige aard, gebaseerd op een begeleide modellering met ontleding in geleidelijke stappen en frequente feedback, gericht op relevante informatie en vrij van afleidende elementen. Ook de samenwerkingsstrategieën zoals coöperatief leren en peer tutoring en metacognitieve strategieën en versterking van de studiemethode zijn belangrijk. Het nut van meer traditionele strategieën zoals direct onderwijs moet ook worden benadrukt. De traditionele strategie omvat een expliciet en systematisch onderwijs van de leraar, gebaseerd op geplande lessen, frequente evaluaties en gerichte feedback;
- De docenten leren het vak aan te passen aan de bijzondere behoeften van studenten met een VB. Het gaat erom de cursus in welomschreven delen te verdelen met formatieve evaluaties aan het einde van elk deel; de studenten van tevoren inhoud te verschaffen zodat zij hun alomvattende processen kunnen organiseren; de inhoud aan te passen en te organiseren volgens de UDL-principes.

Tot de activiteiten die kunnen worden ondernomen om de hierboven aangegeven opleidingsdoelstellingen te verwezenlijken, behoren onder meer:

- Realisatie van videolessen waarin de specifieke leerproblemen van studenten met een VB worden behandeld;
- Verzameling van teksten met biografieën van mensen met een VB die ook de affectief-emotionele omstandigheden in verband met de periode van adolescentie belichten.
- Verzameling van online beschikbare voorbeelden van het gebruik van strategieën om het leren te vergemakkelijken;
- Verzameling van videoconferenties over persoonlijke vaardigheden, die ook van invloed kunnen zijn op de beroepsbekwaamheid van leraren op middelbare scholen en universiteiten. Het gaat hierbij om het vermogen om met problemen om te gaan en relevante beslissingen te nemen, de zelfbeheersing te verbeteren, potentieel stressvolle contexten het hoofd te bieden en tegelijkertijd de kwaliteit van relaties hoog te houden.

In deze experimentele fase wordt verwacht dat de aanwezigheid van de volgende docenten zal worden bevorderd:

- Universiteitsprofessoren die verschillende cursussen geven, in het bijzonder humanistische cursussen, omdat studenten met een VB meestal een humanistische graad volgen;



- Docenten die instaan voor de laboratoriumactiviteiten in verband met de verschillende universitaire cursussen;
- Docenten die de opleiding van universiteitsstudenten aan professionele instellingen volgen.

Resultaten van de vragenlijst

Steekproef

De teekproef bestaat uit 253 Italiaanse universiteitsdocenten (M jaar 50,4 SD= 9,83) 47, 82% mannen, 51,38% vrouwen en 2 (0,8%) niet gespecificeerde, met een gemiddelde ervaring in universitair onderwijs van 17, 28 jaar (SD= 9,09). Wat de academische functie betreft, is 60% van de respondenten gewoon hoogleraar of universitair hoofddocent, 33% is assistent-hoogleraar, 2% contracthoogleraar, 3% doctoraatsstudent en 2% onderzoeker. Van hen doceert 46% technisch-wetenschappelijke disciplines en 54% humanistisch-sociale disciplines. De meesten van hen (98%) geven les aan een openbare universiteit, terwijl 2% aan een particuliere universiteit; 14% van de deelnemers geeft les aan een universiteit in Noord-Italië, 47% in Zuid-Italië en 39% in Midden-Italië.

Resultaten

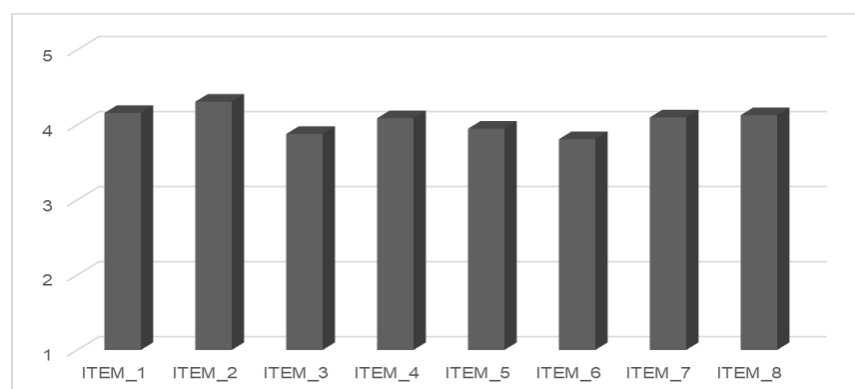
Als we kijken naar de antwoorden in het eerste deel van de vragenlijst, "Algemene informatie", zien we dat 83% van de steekproef verklaart nooit een specifieke opleiding te hebben gevolgd om les te geven aan studenten met verstandelijke beperkingen. Van de overige 17% heeft 3% de specifieke opleiding van hun universiteit gekregen, 9% van een openbare instelling en 5% van een particuliere instelling. Op de vraag "Hebt u ooit lesgegeven aan mensen met een verstandelijke beperking?" antwoordde 50% van de steekproef echter bevestigend. Daarvan gaf 41% aan les te hebben gegeven aan mensen met een verstandelijke beperking in een universitaire setting, 7% in een niet-universitaire setting en 2% zowel in een universitaire als niet-universitaire setting. Ook op de vraag "Bent u gewend om om te gaan met mensen met een verstandelijke beperking?" antwoordde 42% "nee", 5% "ja, in gezinsomgeving", 25% "ja, in werkomgeving", 14% "ja, in werk- en in andere omgeving", 2% "ja, in werk- en in gezinsomgeving"; 1% "ja, in werk-, in gezins- en in andere omgeving", 11% "ja, in andere omgeving". Op de vraag "Biedt uw instelling (universiteit) ondersteuning (vorming, begeleiding) voor docenten met studenten met een verstandelijke beperking?" antwoordde 39% "Ik weet het niet", 29% "Nee" en 32% "Ja". Verder zegt het merendeel van de steekproef (91%) dat training over verstandelijke beperkingen belangrijk zou kunnen zijn voor het verbeteren van hun onderwijsactiviteit ("Denkt u dat dit soort training belangrijk is voor uw professionaliteit?"). Op de vraag "Biedt uw instelling (universiteit) enige vorm



van dienstverlening aan mensen met een verstandelijke beperking? antwoordde 76% "ja", 5% "neen" en 19% "weet niet". Op de vraag "Denkt u dat mensen met een verstandelijke beperking met weinig ondersteuning cursussen op universitair niveau kunnen volgen?" antwoordde 91% "ja". Dit resultaat wordt bevestigd bij de vraag "Denkt u dat het nuttig zou kunnen zijn een ad hoc universitaire cursus voor mensen met een verstandelijke beperking op te zetten?", waarop 65% "ja" antwoordde.

Wat het tweede deel van de vragenlijst betreft, "Transversale vorming" (figuur 1), erkent het merendeel van de steekproef het belang van de inhoud van dit deel in de opleiding van universiteitsdocenten over verstandelijke beperkingen (VB), de gemiddelde scores liggen namelijk tussen 4,31 en 3,88:

- Item 1 "Kennis over verstandelijke beperkingen (ontwikkeling, specifieke kenmerken, etc.)" (M= 4.16 SD= 0.95);
- Item 2 "randvoorwaarden en informatie over het leerproces bij VB" (M= 4.31 SD= 0.93);
- Item 3 "Methoden en technieken van conflictonderhandelingen" (M= 3.88 SD= 1.18);
- Item 4 "Motivatietechnieken en - hulpmiddelen" (M=4.09 SD=1.06);
- Item 5 "Interventievaardigheden bij problematisch gedrag" (M=3.95 SD=1.12);
- Item 6 "Diversiteits management" (M=3.81 SD= 1.13);
- Item 7 "Principes van inclusief onderwijs" (M=4.10 SD=1.08);
- Item 8 "projecten ter bevordering van de levenskwaliteit van mensen met een VB" (M= 4.13 SD= 1.05).



Figuur 1. Gemiddelde antwoorden van "transversale opleiding".



Uit de analyse van de antwoorden in het onderdeel "Inclusieve methodologie en didactiek" van de vragenlijst komt een gemeenschappelijk antwoord naar voren over het belang van scholing in de verschillende inclusieve onderwijsstrategieën.

- Item 9 "Curriculumaanpassingen en planning" (M=3.70 SD= 1.24);
- Item 10 "Soorten ondersteuning (aantal docenten, diensten, technieken etc)" (M= 4.21 SD=0.95);
- Item 11 "Universal Design for Learning (UDL)" (M= 3.75 SD=1.13);
- Item 12 "Coöperatief leren" (M= 3.90 SD=1.04);
- Item 13 "Projectmatig leren" (M= 3.83 SD= 1.05);
- Item 14 "Casestudies" (M= 3.76 SD=1.11);
- Item 15 "Probleemgestuurd leren" (M=3.92 SD= 1.09);
- Item 16 "Gamification en andere methoden" (M=3.67 SD=1.13);
- Item 17 "Methoden en technieken voor aanvullende en ondersteunende communicatie" (M= 3.92 SD=1.03);
- Item 18 "communicatietechnieken (spreken/schrijven)" (M=4.08 SD= 0.94);
- Item 19 "ondersteunende technieken en hulpmiddelen" (M= 3.90 SD=1.03);
- Item 20 "Methoden en technieken van groepsdynamica en groepsmanagement" (M=3.85 SD=1.12);
- Item 21 "Technologische toepassingen als leermiddel (blogs, forums, sociale netwerken, virtuele ruimtes, etc...)" (M=3.68 SD=1.13);
- Item 22 "interactie met gezinnen en professionals in verband met de student met een verstandelijke beperking" (M= 3.92 SD=1.13).

Zelfs voor de items van het onderdeel "Specifieke vorming" erkennen de meeste docenten het belang van de aangegeven inhouden voor de opleiding van het onderwijzend personeel. Hieronder worden de items van dit deel en hun gemiddelde score gerapporteerd:

- Item 23 "Emotionele intelligentie" (M=3.97 SD=1.04);
- Item 24 "Beroepsoriëntering" (M=3.98 SD=0.99);
- Item 25 "Ontwikkeling van sociale vaardigheden" (M=4.21 SD=0.92);
- Item 26 "Basis economie (geldbeheer en eigen middelen)" (M=3.53 SD=1.17);
- Item 27 "Conflicten oplossen in het dagelijks leven" (M=3.89 SD=1.11);
- Item 28 "Actief burgerschap" (M= 3.89 SD=1.17);
- Item 29 "Informatica (digitale vaardigheden)" (M=4.11 SD=0.97);
- Item 30 "Studiestrategieën (specifiek voor studenten met een VB)" (M=4.32 SD=0.87).

Bij de analyse van de antwoorden in het laatste deel van de vragenlijst, "Competenties en persoonlijke vorming", waarin de betrokkene aangeeft in welke



mate hij het eens/tevreden is (van 1=helemaal niet tot 5=zeer tevreden) met zijn huidige situatie, stellen we vast dat op de vraag "Vindt u dat uw huidige opleiding toereikend is voor de speciale onderwijsbehoeften waarmee u geconfronteerd wordt?" 60,1% een score tussen 1 en 2 geeft, 24,1% een score van 3 heeft, 10,7% een score van 4 en 5,1% een score van 5 ($M=2,32$ $SD=1,15$). Op de vraag "Heeft u tijd genoeg om uw vaardigheden te trainen in inclusief onderwijs voor mensen met een verstandelijke beperking?" geeft 15% een score van 1, 30,4% een score van 2, 33,6% een score van 3 en 20,9% een score tussen 4 en 5 ($M=2,66$ $SD=1,08$). Op de vraag over de evaluatie van inclusie in de universitaire setting "Weet u hoe de inclusie aanwezig is in de nationale en universitaire wetgeving?" geeft 41,5% een score tussen 1 en 2, 23,3% een score van 3 en 17% een score van 4 en 18,2% een score van 5 ($M=2,91$ $SD=1,39$).

Wat betreft de vaardigheden die nodig zijn om les te geven aan mensen met een verstandelijke beperking, kent op de vraag "Heeft u kennis en specifieke vaardigheden genoeg om les te geven aan mensen met een verstandelijke beperking?" 51,4% een score toe tussen 1 en 2, 26,1% een score van 3, 16,6% een score van 4 en 5,9% een score van 5 ($M=2,54$ $SD=1,19$). Deze gegevens worden bevestigd in item 36 "Denkt u dat u in staat bent om de materialen en voorzieningen aan te passen voor mensen met een verstandelijke beperking?" (45,08% score tussen 1 en 2, 28% score gelijk aan 3, 15,4% een score van 4, 10,7% een score van 5, $M=2,68$ $SD=1,27$) en 37 "Heeft u voldoende kennis over leermethodieken en strategieën om aan te passen aan mensen met een verstandelijke beperking?" (54,9% score tussen 1 en 2, 23,3% een score van 3, 14,2% een score van 4 en 7,5% een score van 5, $M=2,49$ $SD=1,22$). Bij analyse van de antwoorden op de vraag "Beschikt u over voldoende communicatievaardigheden om les te geven aan mensen met een verstandelijke beperking?" 38,7% rapporteerde een score tussen 1 en 2, 27,7% een score van 3, 22,5% een score van 4 en 11,1% een score van 5 ($M=2,92$ $SD=1,21$).



VRAAG		M	DS
31.	Vindt u dat uw huidige opleiding toereikend is voor de speciale onderwijsbehoeften waarmee u te maken krijgt?	2,32	1,15
32.	Heb je tijd genoeg om je vaardigheden te trainen in inclusief onderwijs voor mensen met een verstandelijke beperking?	2,66	1,08
33.	Weet u hoe inclusie in de nationale en universitaire wetten vervat is?	2,91	1,39
34.	Heb je voldoende kennis en specifieke vaardigheden om les te geven aan mensen met een verstandelijke beperking?	2,54	1,19
35.	Heb je voldoende communicatieve vaardigheden om les te geven aan mensen met een verstandelijke beperking?	2,92	1,21
36.	Denkt u dat u in staat bent de materialen en voorzieningen aan te passen voor mensen met een verstandelijke beperking?	2,68	1,27
37.	Heb je voldoende kennis over leermethodes en -strategieën om je aan te passen aan mensen met een verstandelijke beperking?	2,49	1,22

Tabel 2. Competenties en persoonlijke vorming.

Portugal

Wettelijke context voor inclusief onderwijs in Portugal in het hoger onderwijs

Tussen 1974 en 1986 werd het onderwijs in Portugal geconfronteerd met grote uitdagingen als gevolg van de politieke en sociale instabiliteit die het gevolg was van de overgang naar het post-1974 regime. Wat het onderwijsstelsel betreft, werd met de eerste kaderwet, wet 48/86 van 14 oktober (hierna LBSE genoemd), beoogd de algemene structuur van het Portugese onderwijsstelsel vast te stellen. Artikel 2 bepaalt dat alle Portugezen recht hebben op onderwijs en cultuur, overeenkomstig de grondwet van de Portugese Republiek, en dat het de verantwoordelijkheid van de staat is om "de democratisering van het onderwijs te bevorderen, waarbij het recht op eerlijke en effectieve gelijke kansen bij de toegang tot en het slagen op school wordt gegarandeerd" (ME, 1986, blz. 3068).

Als zodanig creëerde de LBSE een wettelijk kader dat verschillende invalshoeken omvatte, aangezien artikel 16 verwees naar de verschillende modaliteiten van het schoolonderwijs, namelijk: "a) Buitengewoon onderwijs; b) Beroepsopleiding; c) Periodiek volwassenenonderwijs; d) Afstandsonderwijs; e) Portugees onderwijs in het buitenland" (ME, 1986, p. 3068). In overeenstemming met dit artikel wordt in artikel 17 de reikwijdte van de bijzondere onderwijsmodaliteit verduidelijkt, waarbij de aandacht wordt gevestigd op "het sociaal-educatieve herstel en de integratie van personen met specifieke onderwijsbehoeften ten gevolge van lichamelijke en geestelijke beperkingen" (ME, 1986, blz. 3068).

Het buitengewoon onderwijs was dus van meet af aan een politieke en wetgevende zorg die het idee onderbouwde om te streven naar een meer inclusieve school, grotendeels in overeenstemming met de LBSE-principes. Wetsdecreet nr. 319/91 van 23 augustus was dan ook lange tijd het belangrijkste richtsnoer voor scholen. De beginselen ervan voorzagen destijds in de behoefte aan een school voor iedereen.

Later, als gevolg van de UNESCO Verklaring van Salamanca in 1994, keurde de regering decreetwet nr. 3/2008 van 7 januari goed. De inleiding ervan onderstreepte de politieke wil om "een flexibel onderwijsstelsel te voorzien, gedefinieerd door een globaal integrerend beleid om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren" (ME, 2008, p. 154). Naast het streven om de kwaliteit van het onderwijs te verbeteren, werd ook benadrukt hoe belangrijk het is om gelijke kansen te bieden aan alle leerlingen met verschillende omstandigheden en behoeften in een democratische en inclusieve school. Het pleitte daarom voor de inclusie van mensen met een beperking op alle schoolniveaus van het onderwijsstelsel, van

kleuteronderwijs tot hoger onderwijs, om zo dezelfde mogelijkheden voor onderwijskansen te garanderen die worden geboden aan personen zonder beperkingen, of het nu gaat om de toegang tot de school of om de resultaten.

Vandaag de dag heeft het wetsdecreet nr. 54/2018 van 6 juli een meer overkoepelende reikwijdte. Met behoud van de ideeën van pluraliteit, gelijkheid en sociale cohesie, verdedigt het een inclusieve school waar alle leerlingen gelijke kansen moeten krijgen, die tegemoetkomt aan hun eisen en verwachtingen, en die hun opleiding en leren vergemakkelijkt "in het kader van een gemeenschappelijk en pluriform onderwijsproject (...)" (ME, 2018, p. 2918).

In dit voorstel wordt een universeel leermodel geïntroduceerd dat is gebaseerd op een meerlagige aanpak van de toegang tot het leerplan. Deze benadering is gebaseerd op flexibele curriculaire modellen, systematische monitoring en verschillende interventieniveaus, dialoog tussen leerkrachten, ouders en leerlingen, waarbij altijd rekening wordt gehouden met de verschillende behoeften van de leerlingen. Zij verwerpt ook het concept van categorisering (ME, 2018, p. 2918).

Het was dus van vitaal belang om een "profiel van leerlingen die het verplichte onderwijs verlaten" op te stellen (Martins, Gomes, Brocardo, Pedrosa, Acosta Carrillo, Ucha, ... & Rodrigues, 2017), gebaseerd op de humanistische benadering om onderwijs te verstrekken aan alle kinderen, jongeren en volwassenen.

Met dit uitgangspunt in het achterhoofd is het noodzakelijk studenten met specifieke (gezondheids)behoeften (SN) op alle onderwijsniveaus op te nemen, zodat zij meer verlichte en verantwoordelijke burgers worden, die in staat zijn weloverwogen beslissingen te nemen, en meer gekwalificeerd zijn met een kans op het vinden van een job die aansluit bij hun behoeften. Inclusief onderwijs is een universeel recht, en bijgevolg moet ook de integratie van studenten met SN in het hoger onderwijs worden bevorderd om hun volwaardig burgerschap te waarborgen.

[De inclusie van studenten met SN in het hoger onderwijs: wetgeving en praktijken](#)

De laatste decennia is er een aanzienlijke toename van studenten met SHN in het hoger onderwijs (HE). Ondanks het ontbreken van verplichte nationale regelgeving op dit gebied, hebben de instellingen voor hoger onderwijs in Portugal getracht zich aan deze eisen aan te passen door hun eigen interne regelgeving op te stellen. Naar aanleiding van de Verklaring van Salamanca heeft de Algemene Raad voor het Hoger Onderwijs een speciaal contingent voor kandidaten met



lichamelijke of zintuiglijke handicaps in het leven geroepen, dat in de jaren 1990 in werking is getreden. Dit creëerde een quotasysteem voor toegang, waardoor studenten met SN toegang kregen tot het hoger onderwijs.

In 2012 werd Decreet nr. 195/2012 van 21 juni, Art. 29, gepubliceerd door het ministerie van Onderwijs en Wetenschap, dat handelt over de instructie van de sollicitatieprocedure voor plaatsen voor studenten met een lichamelijke of zintuiglijke beperking, wat de sollicitatieprocedure beter heeft vrijgemaakt.

Decreet 197-B/2015 stelde een speciaal quotum van toegang tot het hoger onderwijs in voor studenten met een lichamelijke of zintuiglijke beperking van 2%, wat neerkomt op 2 plaatsen voor elke instelling/graad. Nu werd een speciaal contingent gecreëerd met 4% van de vacatures vastgesteld voor de eerste fase van de nationale aanvraagperiode en 2% voor de tweede fase, zoals men kan lezen op de officiële site van de Algemene Raad voor het Hoger Onderwijs.

In de toepassingsreglementen voor het hoger onderwijs wordt als persoon met een beperking beschouwd: een persoon die als gevolg van een aangeboren of verworven verlies of afwijking van lichaamsfuncties of -structuren, met inbegrip van psychologische functies, specifieke moeilijkheden ondervindt die, in combinatie met omgevingsfactoren, de activiteit en de deelname op gelijke voet met andere mensen kunnen beperken of belemmeren (zoals te lezen is in de Regeling van de Nationale Wedstrijd voor de toelating tot het openbaar hoger onderwijs, en de inschrijving in het academiejaar 2020-2021, Decreet nr. 180-B / 2020, van 3 augustus DGES, 2020).

Dit kader omvat mensen met (i) lichamelijke, aangeboren of verworven blijvende motorische beperkingen, (ii) mensen met zintuiglijke beperkingen (visueel, met duidelijke problemen bij het lezen en schrijven van communicatie, bij het leren en toepassen van kennis, ernstig of zeer ernstig gehoorverlies in tweezijdige graad) en (iii) mensen met aanzienlijke beperkingen ten aanzien van activiteiten en participatie, op een of meer terreinen van het leven, als gevolg van blijvende functionele en structurele veranderingen, met blijvende problemen, namelijk op het gebied van het leren en toepassen van kennis, mondelinge en schriftelijke communicatie, het ontvangen van informatie, mobiliteit, zelfstandigheid in activiteiten van het dagelijks leven en interpersoonlijke relaties en sociale participatie". Studenten met een verstandelijke beperking passen in deze laatste categorie.



Volgens de Algemene Raad voor Statistiek voor Onderwijs en Wetenschap (2019, pp.1-2) was het aantal studenten met speciale onderwijs-/gezondheidsbehoeften dat in het academisch jaar 2018/19 stond ingeschreven aan Portugese instellingen voor hoger onderwijs 1 978 studenten. Hiervan ging 86% naar het openbaar onderwijs (1.700) en 14% naar het particulier onderwijs (278). In vergelijking met het aantal ingeschreven leerlingen in 2017/18 (1 644) was er een totale stijging van 16,9%, in het openbaar onderwijs van 11,5% (van 1 504 naar 1 700 studenten) en in het privéonderwijs van 49,6% (van 140 naar 278 studenten).

In het academiejaar 2017/18 voltooiden 526 studenten met een verstandelijke beperking verschillende opleidingen in instellingen voor hoger onderwijs, 85% in het staatssysteem, en 14,3% (75) in het particuliere. Van de 526 studenten in 2018 voltooide 13,3% een hbo-technische opleiding, 65,8% (346) studeerde af (BA), 10,6% (56) deed een MA of een geïntegreerde MA (9,5% (50)), en 0,76% (4) is nu houder van een PhD.

Hoewel wet nr. 37/2003 van 22 augustus, waarin de grondslagen voor de financiering van het hoger onderwijs zijn vastgelegd, bepaalt dat "specifieke steun voor studenten met een beperking" moet worden overwogen (cf. §4, artikel 20.º), is er nog steeds geen wetgeving die expliciet de verplichting vermeldt om deze studenten redelijke aanpassingen aan te bieden. Dit wordt bevestigd door gegevens uit de bovengenoemde enquête van DGEEC, waaruit blijkt dat van de in totaal 111 geënquêteerde instellingen voor hoger onderwijs er slechts 65 (58,8%) aangeven dat zij een of andere regeling hebben voor studenten met bijzondere onderwijs-/gezondheidsbehoeften. In 25 van deze instellingen (22,5%) zijn er specifieke bepalingen, in 42 (37,8%) zijn er specifieke regelingen of statuten voor deze studenten en 15 (13,5%) geven aan dat zij andere soorten regelingen toepassen.

Wetsdecreet nr. 54/2018 van 6 juli is niettemin zeer duidelijk over het inclusieproces van studenten met speciale onderwijs-/gezondheidsbehoeften, ook in het hoger onderwijs, aangezien het bepaalt dat elke school de diversiteit en de behoeften van studenten moet erkennen, manieren moet vinden om met verschillen om te gaan en studenten de juiste ondersteuning moet bieden zodat zij kunnen leren en actieve burgers kunnen worden.

Dit kan leiden tot een grotere verantwoordingsplicht van de instellingen voor hoger onderwijs (IHO's) en hun professionals, die de noodzaak van een betere opleiding erkennen, als actieve leden van de onderwijsteams bij het bepalen van strategieën en het toezicht op de diversificatie van de curricula, zodat zij de kwaliteitsnormen van de verschillende onderwijs- en opleidingsaanbiedingen op een hoger plan brengen. Dit decreet is van essentieel belang om de toegang tot

opleidingen, hoger onderwijs en de integratie in het leven na de school te bevorderen en te ondersteunen (art. 13 (b)). Bovendien opent het deuren voor de reorganisatie van instellingen voor hoger onderwijs met het oog op de opvang van studenten met SN, waar ook studenten met een verstandelijke beperking onder vallen.

De toegang van studenten met SN in het hoger onderwijs moet echter ondersteund worden door specifieke regelgeving, maar tegelijk ook door een doeltreffende ondersteuning van deze studenten. Terecht komen in een andere, onbekende omgeving, met nieuwe collega's, een academische omgeving die niet erg stimulerend is of te hoge eisen stelt, is niet bevorderlijk voor hun integratie (Abreu & Antunes, 2011, Fernandes & Almeida, 2007). Daarom moeten instellingen voor hoger onderwijs zich zo organiseren dat deze studenten zo goed mogelijk kunnen integreren en worden opgenomen in een samenwerkende en gastvrije omgeving.

Opleiding voor studenten met een verstandelijke beperking in Portugal

In Portugal opende een instelling voor hoger onderwijs in het academiejaar 2018-19 een tweejarige opleidingscursus over inclusief onderwijs, gericht op studenten met een VB gelijk aan of groter dan 60%. De cursus heet Digitale geletterdheid voor de arbeidsmarkt en is de eerste van dit type in Portugal. Deze cursus levert geen diploma op, maar de studenten krijgen wel een certificaat waarmee ze onder meer milieugids kunnen worden, begeleider van monumenten en verhalenvertellers, hovenier, werknemer in ecotoerisme en ecocampingbedrijven of in sociale instellingen en bedrijven. Op die manier wordt het gebrek aan aangepaste beroepsopleiding, waarmee gezinnen van jongeren met een verstandelijke beperking te kampen hebben, tot een minimum beperkt. Deze cursus werd niet voorafgegaan door een ministeriële goedkeuring, maar beantwoordt aan de aanbeveling van het Nationaal Onderwijs, alsook aan de richtlijnen van de Minister van Wetenschap, Technologie en Hoger Onderwijs, om tegemoet te komen aan de nood om het opleidingsaanbod van het hoger onderwijs uit te breiden naar nieuwe doelgroepen. De cursus beoogt ook de persoonlijke ontwikkeling, het welzijn en de sociale en arbeidsintegratie vanuit de hoger onderwijsomgeving te bevorderen. Deze cursus heeft een proces ondergaan van opleiding van niet-onderwijzend personeel en de oprichting van een groep vrijwillige docenten om de opleidingsonderdelen van het leerplan van deze cursus te doceren. De hele structuur en inhoud van de cursus zijn aangepast. Het hoofddoel is de zelfstandigheid en het gevoel van eigenwaarde van mensen met een VB te bevorderen, zodat zij meer autonome en actieve burgers worden.

Analyse van de enquête gegevens

Ondanks de wetgeving die wordt nagestreefd om onderwijs voor iedereen af te dwingen, waarbij alle studenten ongeacht hun fysieke of intellectuele (en andere) beperkingen aan bod komen, beschikken instellingen voor hoger onderwijs niet over een gemeenschappelijk richtinggevend regelgevend kader of gemeenschappelijke procedures. Ondanks de inspanningen van de laatste jaren om een meer inclusief beleid te voeren, moet er op dit specifieke gebied nog veel worden gedaan, waarbij alle belanghebbenden moeten worden betrokken. Daarom vormen de enquêtegegevens in Portugal over het vertrouwen dat docenten hebben in het lesgeven aan leerlingen met een VB zinvolle resultaten. We zullen ze hierna analyseren.

Kenmerken van respondenten, op basis van geslacht en academische graad

Van de 317 verkregen antwoorden, zoals toegelicht in figuur 2, werden er drieënnegentig (93) gegeven door vrouwelijke leerkrachten, honderdeenentwintig (121) door mannelijke en drie zeiden het liever niet.

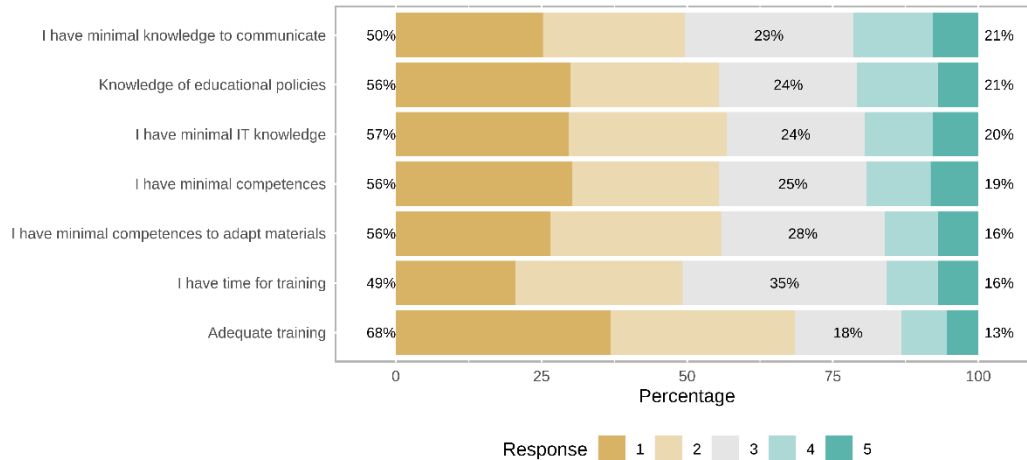


Figuur 2. Kenmerken van respondenten naar geslacht.

Wat de academische opleiding van de respondenten betreft, hebben zesentwintig (26) een bachelordiploma, waarvan zestien vrouwen, negen (9) mannen en één (1) het liever niet zegt. Met het masterdiploma werden zestig (60) antwoorden verkregen, zijnde zesendertig (36) vrouwen en vierentwintig (24) mannen. Van de in totaal tweehonderd éénendertig (231) gepromoveerden zijn er éénhonderd éénenveertig (141) vrouwen, achtentachtig (88) mannen en twee (2) die het liever niet zeggen.

Volgens de resultaten in figuur 3 is de meerderheid van de respondenten van mening dat hun opleiding onvoldoende is wat betreft competenties en persoonlijke

training in het kader van specifiek onderwijs aan studenten met een verstandelijke beperking.



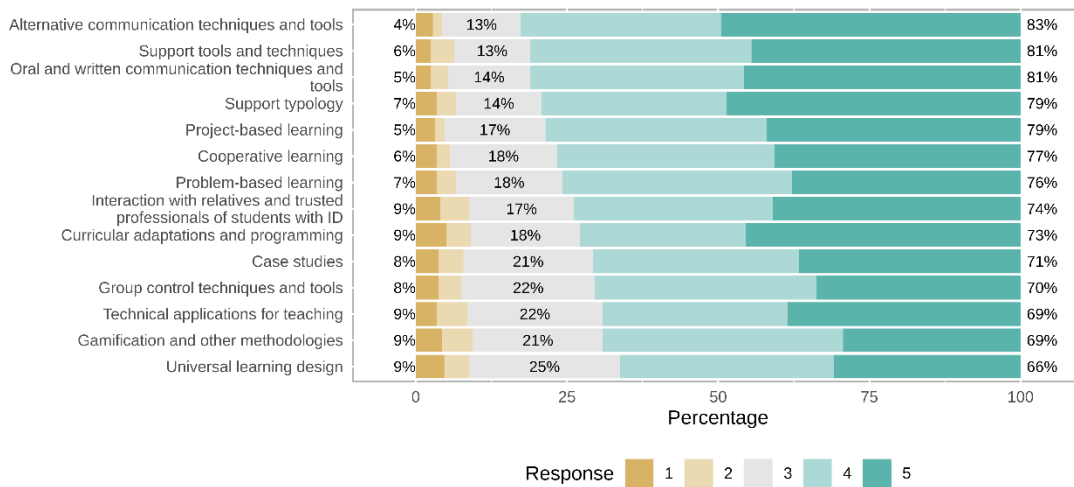
Figuur 3. Competenties van docenten gerelateerd aan lesgeven aan studenten met een VB.

Tussen 58% en 60% van de respondenten verklaren dat ze geen adequate opleiding of conceptuele en didactische kennis hebben over inclusie en verstandelijke beperkingen. Wat betreft het onderwerp inclusie in nationaal onderwijsbeleid en in het hoger onderwijs, geeft 56% van de respondenten aan dat ze geen kennis hebben over het onderwerp, terwijl 21% van de respondenten een duidelijk idee heeft van dergelijk beleid. 24% van de respondenten heeft enige kennis over dit onderwerp. Wat de specificiteit van de kennis over het onderwerp betreft, is 50% van de aan deze studie deelnemende leraren het eens over het feit dat zij niet over voldoende kennis beschikken om te communiceren met leerlingen met een VB, terwijl 29% over voldoende kennis beschikt en 21% zichzelf bekwaam acht om les te geven aan leerlingen met een VB. Over de kennis van specifieke of aangepaste methodologieën voor VB-studenten is 57% van de respondenten van mening dat ze die vaardigheden niet hebben, terwijl 24% vindt dat ze voldoende kennis hebben. 20% van de respondenten heeft vertrouwen in het gebruik van deze methodologieën.

Wat de didactische kennis betreft, voelt 56% van de respondenten zich niet zeker over het ontwikkelen of aanpassen van pedagogisch materiaal voor VB-studenten, tegenover 16% van degenen die aangeven over kennis op dit gebied te beschikken. Wat de beschikbaarheid van tijd voor opleidingen over dit specifieke onderwerp betreft, is slechts 16% hiervoor beschikbaar. 35% van de respondenten toont enige belangstelling voor het volgen van een opleiding, terwijl de meerderheid, 46%, niet beschikbaar is.



In het algemeen, als het gaat om het gebruik van methodologieën en didactieken voor inclusie, blijkt uit figuur 4 dat de meerderheid van de respondenten veel belang hecht aan het onderwijzen van studenten met een VB, in het hoger onderwijs. De antwoorden bereikten dan ook de niveaus 4 en 5, volgens de verschillende mogelijkheden en methodologieën voor inclusie (van 66 tot 83%).



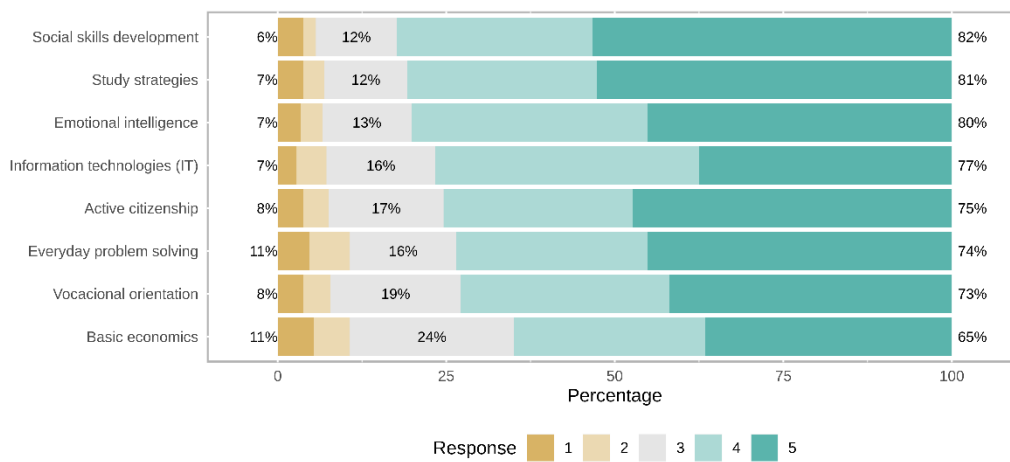
Figuur 4. Didactische inhoud en methoden voor inclusie.

Op vragen over de opleidingsinhoud voor docenten in het hoger onderwijs, met name wat betreft didactiek en methodologieën voor inclusie (figuur 4), lijkt de meerderheid van de respondenten het eens te zijn over het belang van de opleiding van docenten in het hoger onderwijs, waarbij de niveaus 4 en 5 worden bereikt (van 66 tot 83%).

In figuur 4 werd het item "alternatieve communicatietechnieken en -middelen" door de meerderheid van de respondenten geselecteerd, wat erop lijkt te wijzen hoe belangrijk scholing op dit gebied voor hen kan betekenen. 81% van de respondenten lijkt van mening te zijn dat scholing in "technieken en hulpmiddelen voor mondelinge en schriftelijke communicatie" en "ondersteunende hulpmiddelen en technieken" de inclusie op een bredere en doeltreffender manier bevordert. Bovendien lijkt meer dan 70% van de respondenten het eens te zijn met het idee dat deze specifieke opleiding om les te geven aan leerlingen met een verstandelijke beperking zich moet toespitsen op onderwijsleerstrategieën zoals: projectgebaseerd leren (79%), coöperatief leren (77%), probleemgestuurd leren (76%), interactie met familieleden en vertrouwenspersonen van leerlingen met een verstandelijke beperking (74%), curriculaire aanpassingen en planning (73%), casestudy's (71%), en technieken en hulpmiddelen voor groepsdynamica. Ook al werd er minder aandacht aan besteed, toch werden gamification en andere

methodologieën (69%) en Universal Design for Learning (66%) genoemd als noodzakelijke methodologieën voor het onderwijswerk. Deze cijfers kunnen in verband worden gebracht met de zwakke implementatie ervan in het hoger onderwijs. De meerderheid van de respondenten (79%) gaf echter aan dat training in het type ondersteuning voor verstandelijke beperkingen relevant zou zijn, evenals de relatie tussen studenten, diensten, hulpmiddelen, technieken, om er maar een paar te noemen.

Vervolgens zullen we ons richten op figuur 5, die ons informatie verschaft over de opleidingsinhoud voor het hoger onderwijs, waarbij we ons concentreren op de subgroep "specifieke opleiding". Analyse van de gegevens stelt ons in staat te begrijpen welke specifieke opleidingsthema's het meest worden gewaardeerd in de opleiding om te werken met studenten met een VB. Een globale analyse lijkt uit te wijzen dat de respondenten alle onderwerpen van cruciaal belang achten voor de opleiding van docenten in het hoger onderwijs. De percentages variëren van 65% tot 82% en bereiken daarmee de niveaus 4 en 5.

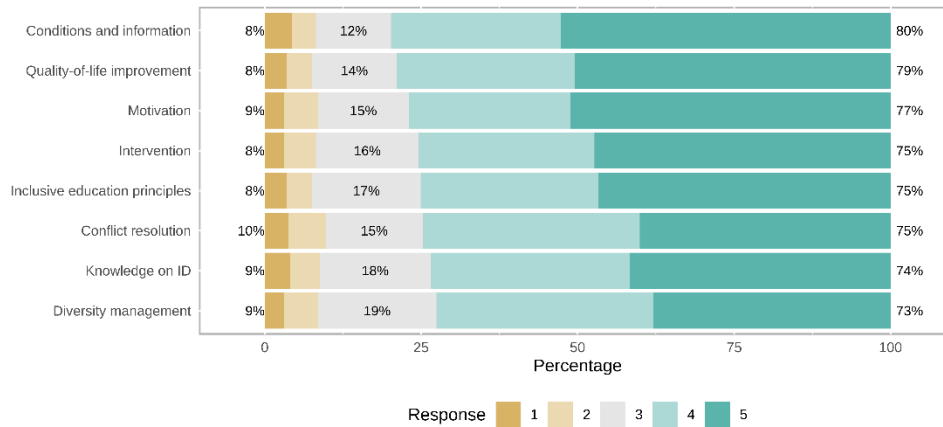


Figuur 5. Specifieke vorming.

De gegevens in figuur 5 lijken het consensuele idee te bevestigen dat docenten, om les te kunnen geven aan studenten met een VB, een specifieke opleiding moeten hebben om sociale vaardigheden (82%), studiestrategieën (81%), emotionele intelligentie (80%), informatietechnologieën (IT) (77%), actief burgerschap, Alledaagse probleemoplossing (74%), beroepsoriëntatie (73%) en Basisconomie (65%) te ontwikkelen. Slechts 6% tot 11% van de respondenten lijkt niet veel belang te hechten aan de specifieke opleiding op de bovengenoemde gebieden.

Wat de groep "Opleidingsinhoud" en de subgroep "Transversale opleiding" betreft, lijken de gegevens in figuur 6 erop te wijzen dat de meerderheid van de

respondenten het belang van dit soort opleiding voor het onderwijs aan leerlingen met een VB erkent. Alle 8 items behaalden percentages van maar liefst 73% en 80%, waarmee de niveaus 4 en 5 werden bereikt.



Figuur 6. Transversale vormingsinhouden.

Het is ook belangrijk te benadrukken dat de items "Omstandigheden die met VB te maken hebben" en "Gegevens over het leerproces" de hoogste percentages kregen (80%), gevolgd door "Projecten ter verbetering van de levenskwaliteit van mensen met ID" (79%). Gezien de evolutionaire ontwikkeling en de specifieke kenmerken van mensen met een VB, alsook diversiteitsmanagement, werden de volgende items ook belangrijk geacht voor de lerarenopleiding: "Motivatietechnieken en -instrumenten"; "Technieken en instrumenten voor het oplossen van (gedrags)problemen"; "Beginselen van inclusief onderwijs"; "Probleemoplossing"; "Kennis over VB". Vermeldenswaardig is ook de belangrijke rol die al deze items lijken te spelen bij het verlenen van technische en praktische ondersteuning aan docenten in het hoger onderwijs.

Over het geheel genomen lijken de enquêtegegevens erop te wijzen dat er behoefte is aan meer opleiding om de problemen in verband met de integratie van studenten met een VB aan te pakken. Daarom is het nu van het grootste belang op dit gebied te werken.

Servië

Stand van zaken op gebied van verstandelijke beperkingen

In het begin van de XXIe eeuw heeft Servië tal van strategische documenten goedgekeurd die inclusieve praktijken reguleren, en na 2009 werd inclusief onderwijs een onderdeel van het staatsbeleid (Galović et al., 2009). Toch konden leerlingen met een verstandelijke beperking (VB) zowel naar gewone als naar speciale scholen gaan. Op Servische speciale scholen heeft meer dan 80% van de leerlingen een ontwikkelingsstoornis (Ipsos et al., 2016), en de meesten van hen zijn zeker leerlingen met een VB. Bestaande wetten en verordeningen regelen het onderwijs aan leerlingen met een VB in het basis- en voortgezet onderwijs. Ze worden helemaal niet genoemd in de rechtshandelingen met betrekking tot het hoger onderwijs.

In de Republiek Servië staat de toegang tot het hoger onderwijs open voor iedereen die afstudeert aan een vierjarige middelbare school, maar specifieke toelatingsprocedures worden individueel geregeld door elke instelling. Er zijn vier soorten instellingen voor hoger onderwijs: universiteiten, hogescholen, hogescholen voor academische studies en academies voor toegepaste studies (EU, 2017). Het universitair onderwijs in Servië wordt geregeld door de wet op het hoger onderwijs (RS, 2017) en de wijzigingen daarvan.

In deze wet worden studenten met een beperking gewoonlijk genoemd in de context van positieve actie en aanpassingen. Instellingen voor hoger onderwijs voeren een ondersteunende aanpak uit voor de inschrijving van studenten met een beperking. Het collegegeld in openbare hoger onderwijsinstellingen kan aanzienlijk verschillen van faculteit tot faculteit, maar personen met een beperking zijn niet onderworpen aan collegegeld. Instellingen voor hoger onderwijs kunnen studies in gebarentaal organiseren. Studenten met een beperking hebben het recht om het examen af te leggen op een manier die aangepast is aan hun toestand. Van docenten in het hoger onderwijs wordt impliciet verwacht dat zij hun onderwijsmethoden en studieomstandigheden aanpassen aan studenten met een beperking, hoewel er geen specifieke programma's zijn voor de initiële opleiding van toekomstig academisch personeel dat geacht wordt te werken met studenten met uiteenlopende capaciteiten en ondersteuningsbehoeften.

Daarom moet de opleiding een breed scala van universitaire docenten omvatten, voornamelijk docenten die werkzaam zijn in overheidsinstellingen. In de beginfase van de opleiding moeten de cursisten zeer gemotiveerde personen zijn die werkzaam zijn op het gebied van de sociale en menswetenschappen, de medische wetenschappen en de natuurwetenschappen.



Resultaten van de vragenlijst

De Servische steekproef bestaat uit 160 deelnemers, 64 (40%) mannen en 96 (60%) vrouwen, in de leeftijd van 24 tot 67 jaar ($M = 43,84$; $SD = 9,32$). De meesten van hen hebben een doctoraat (138 of 86,3%), terwijl de anderen een masterdiploma hebben (22 of 13,8%). De deelnemers werken als assistent, assistent-professor, universitair hoofddocent of hoogleraar aan vier staatsuniversiteiten en één private universiteit.

Meer dan de helft van de deelnemers (90 of 56,2%) had wel eens contact met mensen met een VB, hetzij in de werkomgeving, hetzij daarbuiten. Slechts vier (2,5%) deelnemers hadden contacten met mensen met een VB in hun gezinsomgeving, terwijl de rest van hen nooit de kans heeft gehad met deze mensen in contact te komen (66 of 41,3%). De meerderheid van de deelnemers heeft geen les gekregen (138 of 86,3%), noch hebben ze ooit gedacht (108 of 67,5%) aan studenten met een VB. Universiteiten bieden geen specifieke ondersteuning voor docenten die met studenten met een VB werken, maar bijna driekwart van de universiteitsdocenten zegt daar behoefte aan te hebben. Meer dan 60% van onze deelnemers denkt dat mensen met een VB met enige steun universitaire cursussen kunnen volgen, terwijl bijna 80% van hen denkt dat het nuttig zou zijn ad-hoc cursussen voor hen op te zetten.

De deelnemers werd gevraagd een cijfer van 1 tot 5 te geven aan de mogelijke inhouden voor een opleiding in het kader van de kruisbestuiving, de inclusieve methodologieën, de didactiek en de specifieke vormingsbehoeften.

Items	M	SD
Randvoorwaarden en informatie over leerproces bij VB	4,37	0,998
Motivatietechnieken en - hulpmiddelen	4,28	0,997
Kennis over VB	4,24	0,983
Interventievaardigheden bij problematisch gedrag	4,22	1,046
Principes van inclusief onderwijs	4,08	1,034
Projecten ter bevordering van QOL bij VB	4,22	1,056
Methoden en technieken van conflictonderhandelingen	4,13	1,111
Diversiteitsmanagement	4,12	0,987

Tabel 3. Trainingsinhouden (transversale vorming).

De deelnemers waren zeer tevreden over de voorgestelde opleidingsinhoud, zoals blijkt uit de hoge scores op elk item.



Items	M	SD
Soorten ondersteuning (aantal docenten, diensten, hulpmiddelen)	4,15	1,029
Communicatietechnieken (spreken/schrijven)	4,16	1,015
Ondersteunende technieken en hulpmiddelen	4,21	1,024
Methoden en technieken voor aanvullende en ondersteunende communicatie	4,06	1,074
Coöperatief leren	3,99	1,031
Interactie met gezinnen en professionals in verband met de student met een VB	4,09	1,112
Probleemgestuurd leren	4,04	1,048
Curriculumaanpassingen en planning	4,24	1,043
Methoden en technieken van groepsdynamica en groepsmanagement	3,94	1,083
Universal design for learning	3,79	1,122
Gamification	3,77	1,094
Casestudies	4,13	1,020
Technologische toepassingen als leermiddel (blogs, fora, sociale netwerken etc).	3,78	1,142

Tabel 4. Inclusieve methoden en didactiek.

Hoge scores op een Likert-schaal geven aan dat de universitaire docenten inclusieve methodologieën en didactiek als zeer belangrijk beschouwen voor de stagiairs. De meest gewaardeerde items hebben betrekking op aanpassingen van het curriculum, ondersteunende en communicatie-instrumenten.

Items	M	SD
Ontwikkeling van sociale vaardigheden	4,34	0,944
Studiestrategieën	4,31	0,911
Emotionele intelligentie	4,26	0,981
Conflicten oplossen in het dagelijks leven	4,21	0,980
Beroepsoriëntering	4,07	1,047
Actief burgerschap	4,20	0,983
Informatica	4,11	0,978
Basiseconomie	3,86	1,104

Tabel 5. Specifieke vorming.

Wat de specifieke vorming betreft, blijkt uit het resultaat dat de deelnemers de basiseconomie (d.w.z. het beheer van persoonlijke winsten en middelen) het minst belangrijk vinden, en de ontwikkeling van sociale vaardigheden als de belangrijkste vereiste.

Spanje

Inclusie van studenten met een verstandelijke beperking aan Spaanse universiteiten

In de Spaanse context zijn er niet veel studies over de aanwezigheid van mensen met een verstandelijke beperking (VB) in het hoger onderwijs, zoals Verdugo et al. (2018) en Rodríguez en Álvarez (2014) stellen, in tegenstelling tot eerdere fasen, hoewel er uitstekend onderzoek is dat zich heeft gericht op de toegang tot universitaire studies, de houding ten opzichte van universitaire studenten met een beperking, universitaire ondersteunende diensten en programma's, de houding van het onderwijzend personeel, toegankelijkheid en universeel ontwerp.

Evenzo kon worden nagegaan dat er veel onderzoek is dat zich richt op beperkingen in het algemeen, waarbij lichamelijke, visuele, zintuiglijke en auditieve beperkingen de belangrijkste rol spelen (Tapia en Manosalva, 2012).

Van de weinige studenten met een verstandelijke beperking die op de universiteit aankomen, stuit de meerderheid op moeilijkheden en problemen, gezien het feit dat docenten niet voldoende opleiding en kennis hebben om om te gaan met de behoeften die zij hebben, rekening houdend met het feit dat inclusie een reeks academische, economische, materiële, technologische, psychologische en zelfmanagementsteunen en -diensten vereist die volledige deelname aan het academische leven mogelijk maken, een situatie waarop maar weinig universiteiten zijn voorbereid (Peredo, 2016).

Niet alle universiteiten bieden dezelfde mogelijkheden en bieden dezelfde ondersteunende diensten. Concreet zien de percentages studenten met een verstandelijke beperking aan Spaanse universiteiten er als volgt uit, zoals blijkt uit tabel 6:

STUDENTEN MET EEN VERSTANDELIJKE BEPERKING			
	1 ^{STE} GRAAD 2 ^E CYCLUS	POSTGRADUAAT OF MASTER	DOCTORAAT
MANNEN	9,0%	4,9%	3,3%
VROUWEN	5,8%	2,8%	5,7%
Total	14,8%	7,7%	9,0%

Tabel 6. Percentage inschrijvingen van undergraduate, master en postgraduate studenten en doctoraten met een VB aan Spaanse universiteiten.

Noot:

Basisgegevens over het Spaanse universitaire stelsel voor het academisch jaar 2015-2016 van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Sport. Eigen uitwerking.



Uit studies van de Stichting Universia (2018) en het State Observatory on Disability (2018) blijkt dat het totale aantal studenten met een beperking dat zich inschrijft voor een universitaire studie amper 1,5% bedraagt van het nationale totaal van universiteitsstudenten.

Sinds 2017 heeft Spanje een programma opgezet dat de toegang voor mensen met een verstandelijke beperking op meer dan 25 universiteiten vergemakkelijkt, gefinancierd door de ONCE Foundation (De la Fuente en Cuesta, 2017).

Wetgevingssituatie in Spanje

Koninklijk Besluit 1/2013, dat de Herziene tekst van de Algemene Wet betreffende de rechten van personen met een handicap en hun sociale inclusie van 29 november 2013 goedkeurt, in overeenstemming met het Internationaal Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap (VN, 2006), legt de nadruk op de omgeving als een element dat de ontwikkelingsmogelijkheden van een persoon met een beperking kan bevorderen of beperken. Volledige en effectieve participatie betekent dat de persoon is opgenomen in de samenleving, en dit is een sleutelement dat zijn ontwikkeling en levenskwaliteit mogelijk maakt.

Anderzijds wijst de Nationale Vereniging van Universiteiten en Instellingen voor Hoger Onderwijs, ANUIES (2002), erop dat de term "personen met een handicap" geen voorwaarde mag zijn voor hun deelname aan de gemeenschap.

Artikel 27 van de Spaanse grondwet van 29 december 1978 erkent in de leden 1 en 2 het recht op onderwijs van alle burgers en dit recht heeft ten doel de volledige ontplooiing van de menselijke persoonlijkheid met eerbiediging van de democratische beginselen van co-existentie en de fundamentele rechten en vrijheden.

Wat universitaire studies betreft, verwijst Koninklijk Besluit 1/2013 tot goedkeuring van de herziene tekst van de algemene wet betreffende de rechten van personen met een handicap en hun sociale inclusie van 29 november 2013, in artikel 20 naar de aanpassing van het universitaire systeem aan personen met een handicap, waar het bepaalt dat personen die aan de universiteit studeren en wier beperking de aanpassing aan het in algemene termen vastgestelde systeem van oproepen ernstig belemmert, een uitbreiding van de oproepen kunnen vragen en de universiteit kan toestaan om hun moeilijkheden te compenseren, waarbij de examens worden aangepast aan de individuele kenmerken van deze personen met een beperking.



In het hoger onderwijs is een controverse ontstaan, vanwege het feit dat veel jongeren die tijdens hun tijd in het basis- of voortgezet onderwijs zijn ondersteund door een team van professionals die gespecialiseerd zijn in verstandelijke beperkingen, aankomen in een dor onderwijssysteem waar geen onderscheid wordt gemaakt of ondersteuning wordt geboden om zich aan te passen aan het systeem, dat al complex is, en nog minder om zich aan te passen aan een andere onderwijsomgeving (Estay et al., 2019, p. 123).

Evenzo heeft het Koninklijk Wetsbesluit 1/2013 (Tweede Slotbepaling) een verplichting inzake opleidingscurricula ingesteld en regelt het de opname van opleiding in "design voor iedereen" in het opleidingscurriculum over universele toegankelijkheid en de opleiding van professionals.

Dit alles is van fundamenteel belang opdat deze studenten in dezelfde omstandigheden aan de universiteit kunnen komen als andere studenten, rekening houdend met hun behoeften, maar ook andere gebieden zijn noodzakelijk. Daarom zijn in de universitaire statuten en in het koninklijk besluit 1791/2010 van 30 december 2010, waarbij het statuut van de universiteitsstudent is goedgekeurd, systemen en procedures vastgesteld die de universiteiten moeten opnemen om de rechten te waarborgen van studenten met specifieke onderwijsbehoeften, die voortvloeien uit de toestand van beperking. Sommige statuten voorzien in de oprichting van eenheden voor de opvang van studenten met een beperking of in specifieke diensten voor deze groep. Ook de reservering van plaatsen voor studenten met een functiebeperking is geregeld, waarbij wordt voorzien in de reservering van 5% van de beschikbare plaatsen en in nationale en internationale mobiliteit voor studenten met een functiebeperking. De universiteiten moeten de deelname van deze studenten aan nationale en internationale mobiliteitsprogramma's bevorderen.

Momenteel bepaalt de organieke wet 8/2013, van 9 december 2013, voor de verbetering van de kwaliteit van het onderwijs, in artikel 38, lid 3, dat "De procedures voor toelating tot de universiteit moeten worden uitgevoerd in omstandigheden van toegankelijkheid voor studenten met een beperking".

[Universitair onderwijzend personeel en verstandelijke beperking](#)

Verschillende studies die studenten met een beperking aan het woord laten, geven aan dat leerkrachten de sleutel zijn tot integratieprocessen: "De opleiding en voorbereiding van leerkrachten om aandacht te besteden aan leerlingen met een beperking in hun klas wordt beschouwd als een van de belangrijkste factoren die onderwijsintegratie bevorderen" (Bilbao en Martínez, 2009, p.56).



Leraren moeten, wanneer ze studenten met een VB in hun klas opnemen, rekening houden met het leerritme van elk van hen en daarom is het essentieel dat ze verschillende onderwijsstrategieën ontwikkelen, en dat de programma's worden aangepast aan individuele behoeften. Om deze reden is het essentieel dat zij de vaardigheden hebben om hierop een adequaat antwoord te geven (Moriña et al., 2019).

In het onderzoek van Angenscheidt en Navarrete (2017, p.239) naar de houding van leerkrachten ten opzichte van inclusief onderwijs, was de helft van de respondenten het ermee eens dat alle leerlingen academisch profiteren van het feit dat ze in reguliere klaslokalen zitten.

Docenten moeten een reeks acties uitvoeren om ervoor te zorgen dat studenten met een beperking op de universiteit blijven, aangezien de meesten van hen vroegtijdig vertrekken en hun studie niet afmaken. Enkele van de acties zijn de volgende, volgens de studie uitgevoerd door Galán (2015, p.93): academische begeleiding en monitoring, persoonlijke begeleiding, studietechnieken en ondersteuning, curriculaire flexibiliteit, ontwikkeling van sociale vaardigheden, ondersteunend netwerk en samenwerking tussen leeftijdsgenoten.

Er zijn ook andere diensten en steunmaatregelen die essentieel zijn voor de permanentie van deze studenten, zoals de ontwikkeling van vaardigheden voor zelfbeschikking, de ontwikkeling van vaardigheden voor zelfbeheer, de verkenning van ICT en andere graad gerelateerde ervaringen. Deze vaardigheden helpen hen om een vlotte weg te vinden doorheen de universiteit, zodat ze zich kunnen aanpassen en er kunnen blijven (Evans en Colleen, 2008).

Een recente raadpleging van Spaanse universiteitsdocenten in verband met het belang van verschillende punten over de vorming van de leraar in het hoger onderwijs, telde 170 deelnemers. Uit de resultaten bleek dat zij alle kennisgebieden en hun eigen vorming zeer belangrijk vonden, ongeacht hun opleiding.



		N	M	SD
Transversale vorming	PhD	102	4,08	0,93
	Máster	26	3,81	1,04
	Graduated	42	3,96	1,10
Inclusieve methoden en didactiek	PhD	102	3,96	0,79
	Máster	26	3,79	1,03
	Graduated	42	4,02	1,04
Specifieke vorming	PhD	102	3,99	0,87
	Máster	26	3,96	0,75
	Graduated	42	4,13	0,95
Perceptie over eigen competenties	PhD	102	3,41	0,96
	Máster	26	3,16	0,94
	Graduated	42	3,51	0,92

Tabel 7. Scores behaald volgens de gevolgde specifieke opleiding.

Onder de mensen die wij hebben geraadpleegd, waren er veel die reeds beroepservaring hadden met het onderwijzen van mensen met een VB in een universitaire context. Zij vormden een zeer belangrijk deel van de steekproef om te worden gehoord. Zoals verwacht toonden zij bij alle onderwerpen grotere waarden over het belang van het onderwerp om in gedachten te houden, maar ook over hun eigen capaciteiten. In dit geval is het verschil nog groter met degenen die nooit les hebben gegeven aan mensen met een VB.

		n	M	SD
Transversale vorming	Ja	137	4,11	0,93
	Nee	33	3,60	1,13
Inclusieve methoden en didactiek	Ja	137	4,05	0,82
	Nee	33	3,51	1,04
Specifieke vorming	Ja	137	4,10	0,84
	Nee	33	3,69	0,92
Perceptie over eigen competenties	Ja	137	3,58	0,87
	Nee	33	2,65	0,92

Tabel 8. Scores behaald volgens de gevolgde specifieke opleiding.



Tenslotte hebben we rekening gehouden met de antwoorden van mensen die contact hebben gehad met mensen met een VB, niet alleen op professioneel vlak, maar ook in een andere context. We konden dus geen verschillen vaststellen naargelang van het soort context, maar we merkten hogere waarden van belang over het onderwerp en ook over hun zelfcompetentie bij diegenen die tijd hadden doorgebracht met mensen met een VB.

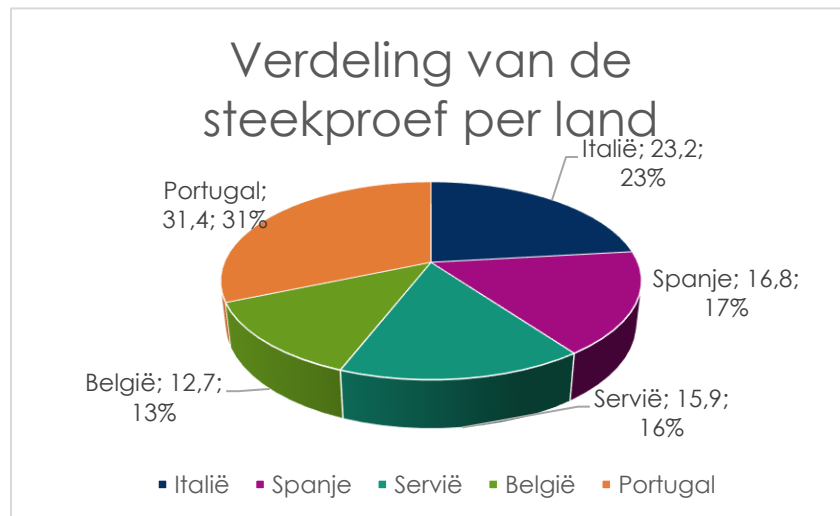
		FAMILIALE CONTEXT			WERK CONTEXT			ANDERE CONTEXT		
		N	M	SD	N	M	SD	N	M	SD
Transversale vorming	Ja	34	4,26	0,79	108	4,13	0,93	47	4,12	0,77
	Nee	136	3,95	1,03	62	3,80	1,06	123	3,97	1,06
Inclusieve methoden en didactiek	Ja	34	4,15	0,75	108	4,08	0,80	47	3,95	0,72
	Nee	136	3,89	0,92	62	3,71	0,99	123	3,94	0,95
Specifieke vorming	Ja	34	4,10	0,82	108	4,13	0,86	47	4,07	0,77
	Nee	136	4,00	0,88	62	3,82	0,86	123	4,00	0,91
Perceptie over eigen competenties	Ja	34	3,65	0,83	108	3,64	0,84	47	3,58	0,86
	Nee	136	3,34	0,97	62	2,97	0,98	123	3,33	0,98

Tabel 9. Scores verkregen volgens de context gedeeld met mensen met verstandelijke beperkingen.

Samenvattend kan worden gesteld dat de Spaanse resultaten erop wijzen dat de betrokkenen zich bewust zijn van de voordelen van een specifieke opleiding over verstandelijke beperkingen, die aan te bevelen en nuttig is voor de verdediging van de rechten van mensen met een VB op het gebied van onderwijsmogelijkheden. We kunnen ook vaststellen dat diegenen die enige ervaring hadden met deze groep, zowel in een persoonlijke als in een professionele context, het belang hebben opgemerkt van de onderwerpen die we in onze enquête hebben voorgesteld, zodat we het kunnen beschouwen als een actuele hotspot voor onderwijsontwikkeling in ons land maar ook in ons continent.

Algemene resultaten in Europa

Er werd een ad hoc vragenlijst afgenomen over de percepties en het belang van verschillende aspecten van onderwijs voor mensen met een verstandelijke beperking, en over de perceptie van zelfcompetentie van onderwijsvaardigheden. De eerste versie van de vragenlijst was in het Spaans en werd gevalideerd door vijf experts die enkele beschrijvingen herformuleerden om de duidelijkheid te verbeteren en zo de relatieve gegevens te kennen van het universitair onderwijzend personeel in de landen die lid zijn van het consortium. De steekproef bestond uit 1.009 universiteitsdocenten uit Portugal, Italië, België en Spanje, waarvan 59,7% vrouwen.



Figuur 7. Verdeling van de steekproef per land.

Wat betreft de Europese resultaten inzake de behoefte aan bijscholing en specifieke opleiding, is het vooral van belang dat specifieke inhoud over het leerproces van personen met een beperking en over motiveringstechnieken wordt gegeven en versterkt, zoals blijkt uit de verzameling van gegevens.



TRANSVERSALE VORMING	
Informatie over het leerproces bij personen met een VB	4,23
Motivatietechnieken en - hulpmiddelen	4,12
Kennis over VB (ontwikkeling, specifieke kenmerken, etc)	4,09
SPECIFIEKE VORMING	
Ontwikkeling van sociale vaardigheden	4,21
Studiestrategieën voor personen met een VB	4,15
Emotionele intelligentie	4,09

Tabel 10. Score behaald op het belang van de voorgestelde aspecten.

In de later uitgevoerde analyses werden statistisch significante verschillen verkregen bij de personen die in contact waren geweest met personen met een beperking, die hoger scoorden wat betreft het belang van transversale opleiding, het belang van didactiek en inclusieve methodologieën en wat betreft tevredenheid over persoonlijke vaardigheden en persoonlijke opleiding.

Wat betreft het belang dat leraren hechten aan transversale opleiding, inclusieve methodologieën en didactiek, specifieke opleiding en tevredenheid met hun eigen vaardigheden en persoonlijke opleiding, waren volgens de post-hoc vergelijkingen van Bonferroni afgestudeerden meer tevreden dan mensen met een doctoraat ($p = .008$).

Wat betreft de behoeften aan media en materiaal voor de sessies, en niet zozeer de te onderwijzen inhoud, zijn de deelnemers van mening dat er behoefte is aan technische en persoonlijke ondersteuning.

INCLUSIEVE METHODEN EN DIDACTIEK	
Soorten ondersteuning (aantal docenten, diensten, hulpmiddelen, technieken, etc)	4,11
Communicatietechnieken (spreken/schrijven)	4,04
Ondersteunende technieken en hulpmiddelen	4,02
Methoden en technieken voor aanvullende en ondersteunende communicatie	4,00

Tabel 11. Score behaald op het belang van de voorgestelde aspecten.



Het is opvallend dat de deelnemers gemiddelde waarden toekennen aan hun eigen bekwaamheden om les te geven aan mensen met een verstandelijke beperking, dus we kunnen deze resultaten beschouwen als een punt dat versterkt moet worden binnen het universitair onderwijzend personeel. Deze theorie is versterkt in latere statistische analyses waar significante verschillen zijn gevonden voor de professionals die een specifieke training hadden gekregen om les te geven aan mensen met een verstandelijke beperking, statistisch significante verschillen werden ook verkregen in tevredenheid met persoonlijke vaardigheden en persoonlijke training in de professionals die eerder les hadden gegeven aan mensen met een verstandelijke beperking ($p \leq 0.05$).

Daaruit kunnen we afleiden dat zowel de training in beperkingen als de eerdere trainingservaring van mensen met een beperking de perceptie van onderwijsvaardigheden verbeteren.

Evenzo werden er opnieuw significante verschillen gevonden tussen leraren die een specifieke opleiding op het gebied van verstandelijke beperkingen belangrijk vinden en leraren die het noodzakelijk achten om mensen met een verstandelijke beperking toegang tot de universiteit te geven door middel van kleine hulp of door het opzetten van specifieke studies ($p < 0.05$).

Item	
Vindt u dat uw huidige opleiding toereikend is voor de speciale onderwijsbehoeften waarmee u te maken krijgt?	2,37
Weet u hoe inclusie in de nationale en universitaire wetten is opgenomen?	2,44
Heb je tijd genoeg om je vaardigheden te trainen in inclusief onderwijs voor mensen met een verstandelijke beperking?	2,47
Heb je voldoende kennis over leermethodes en -strategieën om je aan te passen aan mensen met een verstandelijke beperking?	2,47
Heb je kennis en specifieke vaardigheden genoeg om les te geven aan mensen met een verstandelijke beperking?	2,59
Denkt u dat u in staat bent de materialen en voorzieningen aan te passen voor mensen met een verstandelijke beperking?	2,69
Heb je voldoende communicatieve vaardigheden om les te geven aan mensen met een verstandelijke beperking?	2,88







Tabel 12. Score behaald op het belang van de voorgestelde aspecten.

Slotbedenkingen

Hoewel de aanwezigheid van mensen met een verstandelijke beperking in hoger onderwijs in Europa zeldzaam is, vinden de meeste deelnemers in ons onderzoek het belangrijk om universiteitsdocenten daarop voor te bereiden. Het is nog te vroeg om de voorkeursbehoeften te concretiseren, maar er bestaat consensus over de drie pijlers die we hebben voorgesteld om deskundigen op dit gebied te raadplegen. Dat zijn:

- Transversale vorming: specifiek als het gaat om kennis over VB en motiverende technieken.
- inclusieve methodologieën en didactiek: zinspelen op soorten en instrumenten van ondersteunings- en communicatietechnieken
- Specifieke vorming: vooral gericht op de ontwikkeling van sociale vaardigheden, studiestrategieën, emotionele intelligentie en conflictoplossing.

Ondanks het feit dat er vooral in Europa aan een collectief voor verstandelijke beperkingen wordt gewerkt, is er nog een lange weg te gaan. Dat is wat onze enquête over de zelfperceptie van universiteitsdocenten heeft aangetoond. Het is belangrijk te vermelden dat de steekproef die we voor deze enquête hebben gebruikt bestond uit docenten met voldoende ervaring om het universitaire onderwijs te begrijpen. Hoewel dit misschien niet erg relevant is, in zoverre zelfperceptie niet gerelateerd kan worden aan de realiteit, is het toch opvallend om vast te stellen dat de deelnemers gemiddelde waarden toekennen aan hun eigen vaardigheden om les te geven aan mensen met een verstandelijke beperking (Tabel 13). We kunnen deze resultaten dus beschouwen als een ander motiveringspunt dat moet worden vermeld.

Item						
Do you think your current training is adequate for the special educational needs encountered?	1,96	2,38	2,12	2,01	3,40	2,37
Do you know how is present the inclusion in the national and university laws?	1,97	2,96	2,41	2,18	3,18	2,44
Do you have time enough to train your inclusive education skills for people with intellectual disabilities?	1,88	2,67	2,52	2,44	3,04	2,47
Do you have knowledge enough about learning methodologies and strategies to adapt to people with intellectual disabilities?	2,04	2,54	2,40	2,07	3,38	2,47
Do you have knowledge and specific skills enough to teach people with intellectual disabilities?	2,27	2,58	2,41	2,01	3,66	2,59
Do you think you are able to adapt the materials and facilities for people with intellectual disabilities?	2,16	2,73	2,40	2,73	3,47	2,69
Do you have communication skills enough to teach people with intellectual disabilities?	2,66	2,97	2,54	2,66	3,65	2,88

Tabel 13. Zelfpercepties van de docenten.

Referenties

- Abreu, M. & Antunes, A. P. (2011). Alunos com Necessidades Educativas Especiais: Estudo de caso no Ensino Superior. *Actas do IX Congresso Galego-Português de Psicopedagogia*. Corunha: Universidade da Corunha.
- Alquraini, T. A. (2012). Factors related to teachers' attitudes towards the inclusive education of students with severe intellectual disabilities in Riyadh, Saudi. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 170–182.
- Angenscheidt, L., y Navarrete, I. (2017). Actitudes de los docentes acerca de la educación inclusiva. *Ciencias Psicológicas*, 11(2), 233-243.
- Anke de Boer, Sip Jan Pijl & Alexander Minnaert (2011) Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: a review of the literature, *International Journal of Inclusive Education*, 15:3, 331-353, <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- Anuies (2002). *Manual para la integración de personas con discapacidad en las instituciones de educación superior*. Recuperado de: https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO9062/manual_integracion_educacion_superior.pdf
- Cnockaert, R., De Smet, M., Caemerlinck, M., Thienpondt, L., De Snerck, G., De Munck, K., & 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.
- Decreto-Lei n.º 3/2008 de 7 de janeiro de 2008 - *Diário da República*, 1.ª série — N.º 4. In <https://dre.pt/application/conteudo/386871>
- Decreto-lei nº 54/2018 de 6 de julho - *Diário da República*, 1.ª série — N.º 129 – In https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf
- Decreto-Lei n.º 319/91, de 23 de agosto – *Diário da República* n.º 193/1991, Série I-A. Obtido 20 de junho de 2020 10 em <https://dre.pt/application/conteudo/403296>
- De la Fuente, R., & Cuesta, J. (2017). Inclusión de alumnado con trastorno del espectro del autismo en la universidad: análisis y respuestas desde una dimensión internacional. *Revista INFAD de Psicología. International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 4(1), 13-22. <https://doi.org/10.17060/ijodaep.2017.n1.v4.1023>
- Закон о високом образовању (Службени гласник РС, 88/17) / The law on higher education (Official Gazette of the RS, 88/17)



- Emmers, E., Mattys, L., Baeyens, D., & Petry, K. (2015). *Inclusief hoger onderwijs: Multi-actoren, multi-methode onderzoek naar het aanbod en het gebruik van ondersteuning voor studenten met een functiebeperking*. https://www.researchgate.net/publication/284646619_Emmers_E_Mattys_L_Petry_K_Baeyens_D_2015_OBPWO_Eindrapport_Inclusief_hoger_onderwijs_multi-actoren_multi-methode_onderzoek_naar_het_aanbod_en_het_gebruik_van_ondersteuning_voor_students_met_een_funct
- EU (2017). Overview of the higher education system https://eacea.ec.europa.eu/sites/eacea-site/files/countryfiche_serbia_2017.pdf
- Fernandes, E., & Almeida, I. (2007). Estudantes com deficiência na universidade: Questões em torno da sua adaptação e sucesso académico. *Revista da Educação Especial e Reabilitação*. Obtido em 11 de janeiro de 2021 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8665>
- Estay, J., Soto, A., Moreno, G., Peña, C., y Crespo, J. (2019). Education and intellectual disability: between the utopia of an Open Society and the praxis of a closed society. *Utopía y praxis latinoamericana*, 24, 116-127
- Fundación Universia (20186). *Universidad y discapacidad. III Estudio sobre el grado de inclusión del sistema universitario español respecto de la realidad de la discapacidad*. Recuperado de: https://www.fundacionuniversia.net/wpcontent/uploads/2017/02/Fundacion_IIIEstudio_digital_accesible.pdf
- Galán, A. (2015). Orientación a los estudiantes con discapacidad en la universidad española. *REOP - Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 83-99.
- Galović, D., Brojčin, B., & Glumbić, N. (2014). The attitudes of teachers towards inclusive education in Vojvodina. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1262-1282. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.886307>
- Grote lijnen van het M-decreet | Voor onderwijspersoneel*. (z.d.). Geraadpleegd 20 september 2020, van [/nl/grote-lijnen-van-het-m-decreet](https://www.grote-lijnen-van-het-m-decreet.nl/)
- Hart, D. (2006). *Research to practice: Postsecondary education options for students with intellectual disabilities*.
- Hughson, E. A., Moodie, S., & Uditsky, B. (2006). *The story of inclusive postsecondary education in Alberta*. final research report 2004-2005. Alberta Association for Community Living.
- IPSOS, UNICEF, MoESTD (2016). Analysis of the quality of education in schools and classes for students with disabilities (in Serbian). Retrieved from <http://defektolozisrbije.org/wp-content/uploads/2016/05/UNICEF.pdf>



- Ley Orgánica 4 de 2007, Por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. 12 de abril de 2007. Recuperado de: <http://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-7786>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013, para la Mejora de la Calidad Educativa,
- Martínez, M., y Bilbao, M. (2011). Los docentes de la Universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Revista Española sobre Discapacidad Intelectual*, 42 (4), 58-70.
- Martins, G. O., Gomes, C. S., Brocardo, J. L., Pedroso, J. V., Acosta Carrillo, J. L., Ucha, L. ... Rodrigues, S. V. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Lisboa: Ministério da Educação. Homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. Retrieved from <http://www.dge.mec.pt/noticias/perfil-dos-alunos-saida-da-escolaridade-obrigatoria>
- Migliore, A., Butterworth, J., & Hart, D. (2009). Postsecondary education and employment outcomes for youth with intellectual disabilities. *Think College Fast Facts*, 1(1). <https://www.semanticscholar.org/paper/Postsecondary-Education-and-Employment-Outcomes-for-Migliore-Butterworth/390c6b7a85d2e1c63bd2a939a872601064fc7c28?p2df>
- Ministério da Educação [ME] (1986). Lei n.º 46/86 de 14 de outubro - Diário da República n.º 237/1986, Série I - Lei de Bases do Sistema Educativo Português. Retrieved from <https://dre.pt/application/conteudo/222418>
- Ministério da Educação [ME] (2003). Lei n.º 37/2003 de 22 de agosto - Diário da República n.º 193, Série I-A. Retrieved from <https://dre.pt/application/file/a/656008>
- Ministério da Educação e Ciência [MEC] (2012). Portaria no. 195/2012 de 21 junho. Diário da República. n.º 119, Série 1. Retrieved from <https://dre.pt/pesquisa/-/search/178850/details/maximized>
- Ministério da Educação e Ciência [MEC] (2015) Portaria no. 197-B/2015. Diário da República. n.º 128, Série 1. Retrieved from <https://dre.pt/application/conteudo/69721169>
- Ministério da Educação [ME] (2020). Portaria no. 180-B/2020, de 3 de agosto. Diário da República. N.º 149, Série 1. Retrieved from <https://dre.pt/home/-/dre/139472779/details/maximized>
- Moriña, A., Aguirre, A., y Doménech, A. (2019). Alumnado con Discapacidad en Educación Superior: ¿En qué, ¿cómo y por qué se forma el profesorado universitario? *Publicaciones*, 49(3), 227–249.



Observatorio Estatal de la Discapacidad (2018). *Informe Olivenza sobre la situación de la discapacidad en España*. Recuperado de <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/wp-content/uploads/2019/04/OED-INFORME-OLIVENZA-2018.pdf>

Organización de Naciones Unidas, ONU (2006). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad. Recuperado de: <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>

Peredo, R., (2016). Comprendiendo la discapacidad intelectual: datos, criterios y reflexiones. *Revista de Investigación Psicológica*, (15), 101-122

Real Decreto 1/2013. Por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. 29 de noviembre de 2013. Recuperado de: <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2013-12632>

Real Decreto 1791 de 2010. Por el que se aprueba Estatuto del Estudiante

Rodríguez, A, y Álvarez, E. (2014). Estudiantes con discapacidad en la Universidad. Un estudio sobre su inclusión. *Revista Complutense de Educación*, 25(2), 457-479. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2014.v25.n2.41683

Tapia, C. y Manosalva, S. (2012). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación superior. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 11, 13-34.

Universitario. Recuperado de: <http://www.boe.es/boe/dias/2010/12/31/pdfs/BOE-A2010-20147.pdf> *Registratie studenten met een functiebeperking: Formulier ten behoeve van instelling in functie van telling*. (z.d.). 35.

Verdugo, M., Amor, A., Fernández, M., Navas, P. y Calvo, I. (2018). La regulación de la inclusión educativa del alumnado con discapacidad intelectual: Una reforma pendiente. *Siglo Cero*. 49(2), 27-58. <https://doi.org/10.14201/scero20184922758>

Wet: *Besluit van de Vlaamse Regering tot codificatie van de decretale bepalingen betreffende het hoger onderwijs (citeeropschrift: 'Codex Hoger Onderwijs')*. (z.d.). Geraadpleegd 20 september 2020, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/edulex/document.aspx?docid=14650>