

Handreiking: Inclusieve instroom hoger onderwijs

Eerste 100 dagen van studenten
met een ondersteuningsbehoefte

ECIO
leren
zonder belemmering

Samenvatting

De toegankelijkheid van het hoger onderwijs voor studenten met een ondersteuningsbehoefte is niet vanzelfsprekend. Een grote groep studenten geeft aan tijdens hun studie belemmering te ervaren vanwege hun bijzondere omstandigheid, beperking, ziekte of aandoening. Iedereen heeft recht op onderwijs (VN-verdrag handicap). Het is dan ook van belang om de transitie naar het hoger onderwijs voor deze studenten te verbeteren. Zodat zij hun studie kunnen doorlopen met zo min mogelijk belemmeringen.

In deze handreiking bieden we allerlei evidence-informed interventies gedurende de eerste 100 dagen aan. We richten ons daarbij op de groep studenten met een ondersteuningsbehoefte. Voor deze groep is de aanpassing aan een nieuwe onderwijsomgeving extra uitdagend; een kwetsbare periode die vaak gepaard gaat met een (tijdelijke) dip in prestaties, vermindert welzijn en een piek in de studieuitval. Interventies op het gebied van toegankelijkheid, kennis en bewustzijn, werkvormen en lesmethoden, binding en betrokkenheid, en begeleiding kunnen de transitie naar hoger onderwijs voor studenten met een ondersteuningsbehoefte verbeteren.

Wanneer onderwijsinstellingen proactief bijdragen aan een soepele transitie, kan dit uitval in het eerste jaar voorkomen en studentsucces bevorderen. Met deze handreiking willen we je inspireren en handvatten bieden voor directe toepassing in de praktijk.



Inhoudsopgave

Inleiding ..... Pagina 4

De doelgroep ..... Pagina 5

De transitie naar het hoger onderwijs ..... Pagina 6
- De transitieklif ..... Pagina 6
- De eerste 100 dagen ..... Pagina 6

Interventies voor studenten met een ondersteuningsbehoefte ..... Pagina 8
- Toegankelijkheid ..... Pagina 8
- Docenten en onderwijs ..... Pagina 10
- Binding en betrokkenheid ..... Pagina 12
- Begeleiding ..... Pagina 12

Referenties ..... Pagina 15

Inleiding

Recent onderzoek laat zien dat ruim een op de vier jongeren in Nederland een chronische aandoening heeft (Van Hal e.a., 2019). Uit de Beleidsmonitor komt naar voren dat in 2020-2021 bijna 1/3 van de studenten in het hoger onderwijs een functiebeperking heeft (Van den Broek e.a., 2021). Daarnaast geeft in de Nationale Studenten Enquête (NSE) van 2021 13,2% van de respondenten aan een ondersteuningsbehoefte te hebben (Scheeren e.a., 2021). Oftewel, ondanks dat de getallen uiteenlopen en ook de specifieke doelgroep verschilt tussen deze studies, is het duidelijk dat een aanzienlijk deel van de studenten in het hoger onderwijs een ondersteuningsbehoefte heeft.

"*Vaak gaat veel tijd verloren aan miscommunicatie*" – *student met een visuele beperking*

Toegankelijkheid hoger onderwijs is niet vanzelfsprekend

Hoewel het onderwijs toegankelijk zou moeten zijn voor iedereen, is de toegankelijkheid van het hoger onderwijs voor studenten met een ondersteuningsbehoefte niet vanzelfsprekend. Een flinke groep studenten geeft aan belemmering te ervaren in het onderwijs door hun bijzondere omstandigheid, beperking, ziekte of aandoening. Zowel de beleidsmonitor als de NSE laten zien dat het gaat om minimaal 10% van de gehele studentenpopulatie (Scheeren e.a., 2021; Van den Broek e.a., 2021). Bij de **beleidsmonitor 2020-2021** geeft 32% van de studenten aan een functiebeperking te hebben. Daarvan geeft 36% aan dat deze beperking hen belemmert bij hun studie. Bij de **NSE 2021** geeft 13,2% van de studenten aan een ondersteuningsbehoefte te hebben, waarvan 84,6% aangeeft dat dit hen minimaal een beetje belemmert bij de studie. Studenten met een ondersteuningsbehoefte lopen vaker achter op hun studieschema, geven aan zich minder goed in te kunnen zetten voor hun studie en hebben een grotere kans om in het eerste jaar uit te vallen (Van den Broek e.a., 2021; Van den Broek e.a., 2013).

Hoe toegankelijk is het Nederlandse onderwijs ten opzichte van Europa?

Dit is niet alleen in Nederland het geval, ook internationaal onderzoek laat zien dat studenten met een ondersteuningsbehoefte een grotere kans hebben om vroegtijdig uit te vallen in het hoger onderwijs (Quinn, 2013; Lombardi e.a., 2016; Moriña, 2017). Deze studies geven aan dat een succesvolle transitie in het eerste jaar van belang is, en dat specifiek in de eerste weken studenten met een ondersteuningsbehoefte een grotere kans hebben om uit te vallen. Nederland staat er, Europees gezien, wel slecht voor. De Beleidsmonitor 2021 laat zien dat uit de Eurostudent VII naar voren komt dat Nederland in de top-5 landen staat waar studenten in hun studie het meest beperkt worden door een gezondheidsprobleem (Van den Broek e.a., 2021).

Opzet van de handreiking

Aangezien iedereen onderwijs moet kunnen doorlopen met zo min mogelijk belemmeringen, is het van belang de transitie naar hoger onderwijs voor deze groep studenten te verbeteren. In deze handreiking gaan we eerst in op de specifieke doelgroep en bespreken we de transitie naar het hoger onderwijs. Vervolgens bieden we allerlei evidence-informed interventies gedurende de eerste 100 dagen aan, zodat ook studenten met een fysieke beperking of extra ondersteuningsvraag met succes hun opleiding kunnen doorlopen.

De doelgroep

Veel studies focussen specifiek op studenten met een functiebeperking. Dit zijn studenten met een lichamelijke handicap, een chronische ziekte, psychische beperkingen en/of dyslexie (Inspectie, 2018), al kan de exacte definitie verschillen per studie (Lucassen, 2013; Van den Broek e.a., 2013). Steeds vaker kijkt onderzoek ook breder naar studenten met een ondersteuningsbehoefte, hieronder vallen niet alleen studenten met een functiebeperking, maar ook studenten met een ondersteuningsbehoefte vanwege bijzondere persoonlijke- en familieomstandigheden en het combineren van een opleiding met bijvoorbeeld topsport of ondernemerschap.

In deze handreiking richten we ons op de brede groep studenten met een ondersteuningsbehoefte. En hoewel sommige interventies alleen zijn onderzocht voor een specifieke groep, bijvoorbeeld, studenten met een functiebeperking, is het aannemelijk dat deze interventies ook toepasbaar zijn voor de gehele groep studenten met een ondersteuningsbehoefte.

Doorgaans hanteren we de term ondersteuningsvraag. In de verschillende onderzoeken en vragenlijsten, die we in deze handreiking uitlichten, wordt ook de term ondersteuningsbehoefte gebruikt. In deze handreiking houden we daarom ondersteuningsbehoefte aan.



De transitie naar het hoger onderwijs

De transitieklif

Een essentieel en extra kwetsbaar onderdeel binnen de loopbanen van studenten zijn transities, waaronder de transitie naar vervolgonderwijs (Alexander e.a., 2001; Elffers, 2016). Deze transitie behelst vaak meer dan alleen het starten van een nieuwe opleiding. Studenten moeten zich aanpassen aan nieuwe organisatorische-, educatieve- en sociale contexten (Thomas, 2008). De nieuwe situatie kan leiden tot veranderingen in relaties, verwachtingen, verantwoordelijkheid, vrijheid en rollen. Tevens kan het een gat opleveren, bijvoorbeeld in de begeleiding en benodigde aanvullende ondersteuning (Elffers, 2016).

Transities zijn voor iedere student een uitdaging, maar zijn over het algemeen extra uitdagend voor studenten met een ondersteuningsbehoefte (Moriña, 2017). In de nieuwe situatie moet gezocht worden naar de juiste ondersteuning. Het is niet altijd duidelijk waar deze gevonden kan worden of wie hiervoor verantwoordelijk is. Aangezien de aanpassing aan de nieuwe omgeving extra uitdagend is en het uitvalspercentage in de eerste weken extra hoog is voor studenten met een ondersteuningsbehoefte, noemen onderzoekers de transitie naar het hoger onderwijs voor deze groep studenten ook wel ‘de transitieklif’ (Kochhar-Bryant e.a., 2009).

Transities vormen dus een kwetsbare schakel in de schoolloopbanen. Na een transitie zien we vaak een kwetsbare periode met een (tijdelijke) dip in prestaties, vermindert welzijn en een piek in de studieuitval (Alexander e.a., 2001; Elffers, 2016; Roderick, 1993). Een succesvolle transitie en een geslaagd integratieproces in de nieuwe onderwijsomgeving zijn van cruciaal belang voor het retentiepercentage en succes van studenten (Elffers, 2011, 2016; Goodman & Pascarella, 2006; Tinto, 1993). Wanneer onderwijsinstellingen proactief bijdragen aan een soepele transitie, kan dit uitval in het eerste jaar voorkomen en studentensucces bevorderen.

De eerste 100 dagen

Ervaringen gedurende de eerste 100 dagen van de studie zijn van cruciaal belang voor het studentsucces. Studenten hebben deze tijd nodig om te wennen aan onder andere het nieuwe onderwijssysteem. De manier van lesgeven, de hoeveelheid lesstof, de mate van vrijheid, de cultuur, de gevraagde studievaardigheden en de controle op leerprestaties zijn anders dan in het vorige onderwijssysteem (Kappe, 2017; Van Berkel e.a., 2012). Het idee is dat na honderd dagen een student zich een volledig beeld kan vormen van de studie en studeren. Wanneer een student de eerste honderd dagen goed doorloopt, is de kans kleiner dat studenten studievertraging oplopen of uitvallen. Om een goede landing en de sociale integratie bij de studie te bevorderen, implementeren steeds meer onderwijsinstelling een 100-dagen programma. Een programma dat zich focust op studentbegeleiding gedurende de eerste 100 dagen van hun studie (Goes, 2020). Zie bijvoorbeeld het project **Warm Welkom van Fontys** of het **100-dagen programma bij Saxion**. In de volgende paragraaf gaan we specifiek in op de interventies die de landing van studenten met een ondersteuningsbehoefte kunnen bevorderen.

” Veel studenten kampen met zorgen die niet vaak worden gedeeld. Veelal uit schaamte omdat het bij de ander allemaal wel lijkt te lukken“ – student met faalangst



Interventies voor studenten met een ondersteuningsbehoefte

Onderwijsinstellingen bieden vaak een breed scala aan voorzieningen, zodat studenten met een ondersteuningsbehoefte onbelemmerd kunnen studeren. Onderzoek laat zien dat onder de studenten die gebruikmaken van voorzieningen, de uitval lager is dan onder studenten die geen gebruikmaken van voorzieningen (Van den Broek e.a., 2013). Daarnaast geven studenten zelf aan dat specifieke voorzieningen inderdaad bijdragen aan het weghalen van belemmeringen bij de studie (Van den Broek e.a., 2013). Hieronder gaan we in op voorzieningen en interventies gedurende de eerste 100 dagen die kunnen bijdragen aan het wegnemen van belemmeringen voor studenten met een ondersteuningsbehoefte. Veel van de focuspunten van een algemeen eerste 100-dagen programma, zoals het beeld van de opleiding en studiegedrag, zijn van belang voor alle studenten (Goes, 2020). In deze handreiking gaan we specifiek in op de interventies die onderwijsinstellingen kunnen toepassen voor studenten met een ondersteuningsbehoefte.

"Belangrijk is dat je weet én aangeeft wat je wel en niet kan" – student met een fysieke beperking

Toegankelijkheid

Gebouwen

Om de toegankelijkheid van het onderwijs voor alle studenten met een ondersteuningsbehoefte te garanderen, is het in eerste instantie van belang dat de gebouwen van de onderwijsinstelling toegankelijk zijn en er geen fysieke barrières zijn (Powell, 2013). Daarnaast kan je als onderwijsinstelling, gedurende de eerste weken, speciale oriëntatiesessies organiseren (Moriña, 2017). Dit verbetert de toegankelijkheid van de gebouwen voor studenten met een ondersteuningsbehoefte. Studenten raken op deze manier bekend met het gebouw, de looproutes en de lokalen en voelen zich daardoor sneller thuis op de locatie. Daarnaast kunnen al vroegtijdig de nodige aanpassingen gedaan worden, wanneer er tijdens deze sessies naar voren komt dat de toegankelijkheid nog niet optimaal is.

Tips van *Jeanet Schuring – Hanzehogeschool Groningen*
Vaak bestaat een onderwijsinstelling uit meerdere gebouwen, die ook nog op verschillende locaties kunnen staan. Dit kan voor veel onduidelijkheid en onrust zorgen. Praktische tips:

- Kies bij eerstejaarsstudenten voor makkelijk te vinden gebouwen en lokalen.
- Kies vaker voor dezelfde locaties en lokalen.
- Zorg ervoor dat studenten geen grote afstanden af hoeven te leggen tussen twee lessen door.

Informatievoorziening

Goede informatievoorziening is essentieel om studenten met een ondersteuningsbehoefte extra ondersteuning te kunnen geven en hiermee gelijke kansen te bieden. De grootste behoefte aan informatie voor studenten met een ondersteuningsbehoefte gaat over de personen bij wie ze terecht kunnen tijdens de studie en de faciliteiten die de opleiding biedt. Studenten geven hierbij aan dat ze het belangrijk vinden dat de informatie goed vindbaar en betrouwbaar is en dat er één aanspreekpunt binnen de instelling is (Jansen & Westerbeek van Eerten, 2016). Veel studenten geven echter nog altijd aan niet te weten welke ondersteunende diensten er zijn, welke rechten ze hebben, en bij wie ze aan moeten kloppen (Moriña, 2017). Daarnaast geven studenten met een ondersteuningsbehoefte aan relatief minder tevreden te zijn met de informatie op de website en studentenportal. Dit is vaak de eerste plek waar studenten gaan zoeken voor informatie (Scheeren e.a., 2021).

"*Het is zoeken bij wie je moet zijn en waar je voorzieningen moet aanvragen*" – *student met een chronische ziekte*

Zie de **Checklist Informatievoorziening inclusief onderwijs** voor meer informatie en initiatieven op dit onderwerp. Hierin bespreken we hoe je het melden van een ondersteuningsbehoefte stimuleert met informatievoorziening, en hoe je vervolgens een goed gevolg geeft aan deze melding. Zie ook de website **hogeronderwijstoegankelijk.nl**. De website biedt informatie over beschikbare (financiële) voorzieningen en mogelijke aanpassingen voor studenten met een ondersteuningsbehoefte.

Inclusief studieklimaat

Om toegang te krijgen tot de ondersteuning en diensten, die studenten met een ondersteuningsbehoefte nodig hebben om volledig te kunnen participeren in het curriculum en de onderwijsactiviteiten van de onderwijsinstelling, moeten studenten wel kenbaar maken welke ondersteuningsbehoefte ze hebben of welke belemmeringen ze ervaren. Zeker wanneer studenten een niet zichtbare bijzondere omstandigheid, beperking, ziekte of aandoening hebben, kunnen ze ervoor kiezen hun ondersteuningsbehoefte niet kenbaar te maken. Dit heeft vaak te maken met de angst om gelabeld of gestigmatiseerd te worden, de wens om niet 'anders' te zijn of de eigen onderschatting van hun ondersteuningsbehoefte (Martin, 2010; Matthews, 2009; Moriña, 2017). Er liggen ook vaak nog taboes op bijvoorbeeld psychische problematiek (Martin, 2010).

De keuze om de ondersteuningsbehoefte kenbaar te maken ligt bij de student. De onderwijsinstelling kan echter wel een inclusief studieklimaat creëren. Een studieklimaat, die ervoor kan zorgen dat studenten zich uitgenodigd voelen om in de eerste 100 dagen hun belemmeringen en benodigdheden te delen. In eerste instantie is het van belang vanuit welk model de onderwijsinstelling studenten met een ondersteuningsbehoefte bekijkt en benadert. Het medische model gaat uit van de beperking van de student en de zorg die die student nodig heeft om te kunnen participeren in het onderwijs. Wanneer studenten niet mee kunnen komen in het onderwijs, moeten zij zich aanpassen of moet voor hen de juiste ondersteuning

worden gezocht. Het sociale model gaat uit van de omgevingsfactoren die invloed hebben op de mate waarin studenten belemmert worden door een beperking. Een beperking heb je pas (of ervaar je pas) wanneer het onderwijs niet toegankelijk is ingericht. Vanuit dit perspectief zouden onderwijsinstellingen zich moeten herstructureren naar inclusief onderwijs, zodat alle studenten erin kunnen gedijen in plaats van dat ze erdoor worden belemmerd (Matthews, 2009).

Onderzoek wijst op het belang van een open en veilig leerklimaat, waar diversiteit wordt gevierd en studenten zich veilig voelen om hun beperkingen en belemmeringen te delen. Docenten kunnen bijvoorbeeld een inclusief studieklimaat stimuleren door tijdens hun lessen diversiteit te bespreken, strategieën voor om te gaan met belemmeringen te delen, en ruimte te geven om de leerstrategieën, obstakels en coping-strategieën van alle (verschillende) studenten te bespreken (Matthews, 2009; Powell, 2003). Inclusieve lesmethoden dragen ook bij aan een inclusief studieklimaat, en zorgen ervoor dat studenten niet continue om uitzonderingen hoeven te vragen (Lombardi e.a., 2011). Daarnaast bereik je op deze manier alle studenten, en dus ook de studenten die hun ondersteuningsbehoefte niet kenbaar willen maken (Matthews, 2009). Verder in het document bespreken we de inclusieve lesmethode: Universal Design for Learning.

Docenten en onderwijs

Trainingen aan docenten

Hoger onderwijsstudenten met een ondersteuningsbehoefte geven aan dat één van de belangrijkste obstakels tijdens hun studie de negatieve houding van het onderwijspersoneel is (Claiborne e.a., 2010; Cnockaert e.a., 2010; Hong & Himmel, 2009; Morina e.a., 2015; Mullins and Preyde, 2013; Shevlin e.a., 2004). Studenten verklaren bijvoorbeeld dat docenten soms twijfelen aan hun bijzondere omstandigheid, beperking, ziekte of aandoening (zeker wanneer deze niet zichtbaar is), onderwijsprojecten niet willen aanpassen of twijfelen aan hun capaciteit om in het hoger onderwijs te studeren. De ervaringen gedurende de eerste 100 dagen aan de nieuwe onderwijsinstelling zetten de toon voor en zijn van invloed op de rest van de tijd aan de onderwijsinstelling. Wanneer studenten met een ondersteuningsbehoefte zich niet betrokken voelen bij de onderwijsinstelling, en zelfs het gevoel hebben dat ze voornamelijk een last zijn, zullen ze sneller uitvallen.

"Niet alleen 'banden plakken' maar vooral 'punaises wegnemen" – Harriët Rempe, hogeschool Utrecht

Studenten met een ondersteuningsbehoefte hebben baat bij medewerkers in onderwijsinstellingen die meer kennis en bewustzijn hebben van de behoeften van studenten met een ondersteuningsbehoefte (Getzel, 2008). Er zijn allerlei trainingen, zoals awareness training programmes, die zorgen voor een verhoogd bewustzijn en kennis van de karakteristieken en behoeften van studenten met een ondersteuningsbehoefte,

en daarnaast instructieve en methodologische strategieën bieden om tegemoet te komen aan deze behoeften (Lovet e.a., 2015; Morina, 2017). Onderzoek laat zien dat de houding van onderwijspersoneel daadwerkelijk verbetert nadat ze een training hebben gehad en meer ervaring hebben in het inspelen op de behoeften van studenten met een ondersteuningsbehoefte (Lombardi & Murray 2011; Murray e.a., 2011; Hong, 2015). ECIO ondersteunt onderwijsprofessionals bij het vergroten van **expertise** voor het inrichten van inclusief onderwijs en **studentenwelzijn**. Zoals met studie(mid)dagen, netwerken en ontmoeting, beleidsontwikkeling en het implementeren en borgen van de doelen van het **VN-verdrag** handicap.

Universal Design for Learning

Verder geven studenten met een ondersteuningsbehoefte aan dat ze nog altijd te maken hebben met ontoegankelijke vormen van lesstof en technologie, onderwijsvormen die niet inclusief zijn, tentamens die niet aangepast zijn voor studenten met bepaalde ondersteuningsbehoeften, enzovoort (Strnadová e.a., 2015). Veel onderwijsinstellingen hebben, als gevolg van de coronapandemie, in een record tempo online onderwijs georganiseerd en allerlei digitale onderwijsvormen ontwikkeld. Waar digitale onderwijsvormen kansen bieden voor inclusief onderwijs, bijvoorbeeld vanwege de flexibiliteit, is niet al het digitale lesmateriaal toegankelijk voor iedereen. Zeker nu veel onderwijsinstellingen een blend van fysiek en online onderwijs willen behouden (Crezee & Engelbert, 2020), is het van belang dat deze onderwijsvorm inclusief is en dat het (gedeeltelijk) digitale lesmateriaal toegankelijk is.

Universal Design for Learning (UDL) is een globaal kader voor het realiseren van inclusief onderwijs waarin drie principes centraal staan (Bracken & Novak, 2019; CAST, 2018):

1 het vergroten van betrokkenheid via verschillende strategieën;
2 het aanbieden van informatie op verschillende manieren;
3 het controleren van voortgang op flexibele wijze.

Het is een inclusieve lesmethode, waarbij wordt geanticipeerd op de diverse en uiteenlopende leerbehoeften van alle studenten. Met een verscheidenheid aan werkvormen en leermethoden als onderdeel van het curriculum, wordt er flexibiliteit ingebouwd die kan worden aangepast aan ieders behoeften en kwaliteiten. Bij het design van het curriculum wordt rekening gehouden met de diverse groepen mogelijke studenten. Hierdoor hoeven er geen uitzonderingen meer gemaakt te worden voor bijvoorbeeld studenten met een ondersteuningsbehoefte (Lombardi e.a., 2011). Onderzoek toont aan dat studenten met een ondersteuningsbehoefte profiteren van docenten die het principe van UDL toepassen in hun lesmethoden (Getzel, 2008; McGuire & Scott, 2006; Hitch e.a., 2015). Zie ook de **handreiking Universal Design for Learning** voor informatie over en een praktische uitwerking van UDL.

Voorbeeld
Na een serie colleges wil een docent informatica graag toetsen of zijn studenten de stof begrepen hebben. Dit kunnen zij aantonen met een paper, een openboektentamen met open vragen of een onderzoeksopdracht. De docent heeft voor deze opdrachten ongeveer evenveel voorbereidings- en nakijktijd nodig. De studenten hebben hierbij de mogelijkheid om zelf de vorm te kiezen die hen het beste past.

Binding en betrokkenheid

Binding en betrokkenheid spelen een belangrijke rol in het studentsucces en de studieuitval van studenten. Wanneer studenten zich in de initiële fase op hun plek voelen in de onderwijsinstelling, zich betrokken voelen bij de studie en zich verbonden voelen met medestudenten en docenten leidt dat tot betere studieprestaties en minder studieuitval (Elffers, 2016; Kappe, 2017; Severiens, 2011). Studies laten zien dat je hierbij rekening moet houden met verschillende vormen van betrokkenheid en binding: emotionele betrokkenheid (in hoeverre studenten zich betrokken voelen), gedragsmatige betrokkenheid (in hoeverre studenten zich betrokken gedragen, participatie), sociale binding (binding met medestudenten) en academische binding (binding met de opleiding, docenten en staf) (Elffers, 2016; Finn, 1989; Kappe, 2017, 2020; Tinto, 1993).

Het bevorderen van de binding en betrokkenheid van eerstejaars is dan ook een belangrijk onderdeel van veel 100-dagen programma's (Goes, 2020). Hierbij kan je denken aan het creëren van zowel formele als informele contactmomenten met medestudenten, slb'ers en docenten, of bijvoorbeeld studenten mee te laten denken over de inhoud van het onderwijs. Dit zijn belangrijke initiatieven om de betrokkenheid en binding van studenten te verhogen. Studenten met een ondersteuningsbehoefte geven daarbij aan graag een social support network te willen met medestudenten zoals zijzelf. Zodat ze in contact komen met andere studenten met een (vergelijkbare) ondersteuningsbehoefte (Moriña, 2017; Garrison-Wade & Lehmann, 2009). Dit zijn studenten met wie zij zich verbonden voelen, met wie ze ervaringen kunnen uitwisselen en aan wie ze informatie kunnen vragen over bijvoorbeeld de ondersteuningsmogelijkheden.

Begeleiding

Onderzoek laat zien dat veel studenten met een ondersteuningsbehoefte aangeven behoefte te hebben aan (persoonlijke) begeleiding. Echter wordt de begeleiding niet altijd aangeboden (maar in 45% van de gevallen). Wanneer het wel aangeboden wordt, maakt maar de helft van de studenten hier gebruik van (Van den Broek e.a., 2013). Onvoldoende studentenbegeleiding wordt aangegeven als een van de redenen waarom studenten met een ondersteuningsbehoefte zijn uitgevallen (Van den Broek e.a., 2013). Dus zowel in het aanbod, in de aansluiting van het aanbod op de behoefte, als in het gebruik zijn er nog verbeteringen mogelijk.

In eerste instantie ervaren veel studenten drempels bij het zoeken naar de juiste begeleiding. Zie hiervoor ook de paragraaf 'Informatievoorziening'. Studenten geven aan dat er veel onduidelijkheid is rondom de mogelijkheden, thema's en vormen van studentenbegeleiding. Dat het onduidelijk is wanneer ze in aanmerking komen voor begeleiding en bij wie ze dan moeten aankloppen (Cnockaert e.a., 2010; Jansen & Westerbeek van Eerten, 2016; Lucassen, 2013; Moriña, 2017). Onderzoek laat dan ook zien dat er veel behoefte is naar duidelijke informatie over studentbegeleiding en dat onderwijsinstellingen proactiever studentenbegeleiding moeten aanbieden om bekendheid te vergroten (Jansen & Westerbeek van Eerten, 2016; Lucassen, 2013).

Evelyne Meens – Fontys Hogeschool: De Startthermometer
Na de eerste lesperiode en tentamens krijgen de eerstejaarsstudenten de **Startthermometer** aangeboden. De Startthermometer is een welzijnsinstrument waarin studenten vragen moeten beantwoorden over onder andere tevredenheid over de studiekeuze, sociale en academische integratie, motivatie, stress en geluk. Op basis van de uitslag kan er worden gesignaleerd en doorverwezen. De uitslag helpt studenten te reflecteren op hun situatie en ervaringen. Daarnaast helpt het de instelling kwetsbare studenten te identificeren. Een proactieve benadering van kwetsbare studenten kan ervoor zorgen dat je studenten tijdig de juiste begeleiding kan aanbieden, wat kan bijdragen aan studentenwelzijn en het voorkomen van studieuitval.

Begeleiding van studenten bij de transitie naar het hoger onderwijs is van essentieel belang. Deze transitie is extra uitdagend voor studenten met een ondersteuningsbehoefte (Kochhar-Bryant e.a., 2009). Studenten met een ondersteuningsbehoefte geven ook aan dat ze onder andere uitvielen omdat ze moeite hadden met de transitie vanuit de vooropleiding (Van den Broek e.a., 2013). Om studieuitval te voorkomen en studentsucces onder studenten met een ondersteuningsbehoefte te bevorderen, is het belangrijk dat onderwijsinstellingen deze studenten proactief benaderen en begeleiden bij (de planning van) de overgang (Moriña, 2017). Zie memorandum **Warme overdracht bij de transitie van voortgezet onderwijs naar hoger onderwijs** voor specifieke instrumenten en tools die je kan gebruiken in het hoger onderwijs om studenten met een ondersteuningsbehoefte een warme overdracht te bieden.

"*Er is vaak meer mogelijk dan je denkt, doe het samen*" – *Rianne Bieleman, Windesheim*

De studenten hebben tevens behoefte aan persoonlijke begeleiding met de mogelijkheid tot maatwerk. Waarin zowel de vorm als de intensiteit van de begeleiding kan variëren. Studenten geven aan onder andere bang te zijn autonomie te verliezen wanneer ze studentenbegeleiding accepteren (Lucassen, 2013). Studenten vinden het dan ook belangrijk dat er de ruimte is om zelf mee te denken over de mogelijkheden en dat je samen op zoek gaat naar passende voorzieningen (Jansen & Westerbeek van Eerten, 2016; Lucassen, 2013). Begeleiding door medestudenten, waar geen machtsrelatie aanwezig is, vinden studenten een fijne en

laagdrempelige vorm van begeleiding. Onderzoek laat zien dat peer support positief bijdraagt aan studentsucces (Kappe, 2017; Moriña, 2017).

Wanneer we het hebben over begeleiding, komen ook alle bovengenoemde factoren terug: goede begeleiding gaat o.a. over duidelijke en betrouwbare informatievoorzieningen, docenten, slb'ers en studentendecanen die betrokken zijn en een positieve houding hebben, onderwijspersoneel dat kennis en bewustzijn heeft van de behoeften van studenten met een ondersteuningsbehoefte en op de hoogte is van de mogelijkheden (Cnockaert e.a., 2010; Jansen & Westerbeek van Eerten, 2016).



Referenties

Alexander, K. L., Entwisle, D. R., & Kabbani, N. (2001). The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School. Teachers College Record, 103(5), 760- 822.

Berkel, H. van, Jansen, E., & Bax, A (2012). Studiesucces bevorderen; het kan en is niet moeilijk: Bewezen rendementsverbeteringen in het hoger onderwijs. Den Haag: Boom Lemma Uitgevers.

Bracken, S., & Novak, K. (2019). Transforming Higher Education Through Universal Design for Learning: An International Perspective. Abingdon: Routledge.

Broek, A. van den, Muskens M., & Winkels, J. (2013). Studeren met een functiebeperking 2012. Nijmegen: ResearchNed.

Broek, A. van den, Termorshuizen, T., Cuppen, & J., Warps, J. (2021). Monitor Beleidsmaatregelen hoger onderwijs 2020-2021. Nijmegen: ResearchNed.

CAST (2018). Universal Design for Learning Guidelines version 2.2. Retrieved from http://udlguidelines.cast.org.

Claiborne, L., Cornforth, S., Gibson, A., & Smith, A. (2010). Supporting Students with Impairments in Higher Education: Social Inclusion or Cold Comfort? International Journal of Inclusive Education, 15(5), 513–527.

Cnockaert, R., De Smet, M., Caemerlinck, M., Thienpondt, L., De Snerck, G., De Munck, K., Heurckmans, N., Leyman, K., Verstichele, M., Casman, H., Andries, C., De Smet, L., & Van Hove, G. (2010). Studeren met een functiebeperking in het Vlaamse hoger onderwijs: een exploratieve studie naar de beleving van (oud)studenten in drie Vlaamse instellingen voor hoger onderwijs. Ethiek & Maatschappij 13(4), 121-140.

Crezee, A. & Engelbert, J. (2020). Wat leert het mbo van de coronapandemie: Duurzaam doorontwikkelen op basis van gezamenlijke ervaringen en lessen van zestien onderwijsinstellingen en 5.000 studenten, docenten en medewerkers. Leusden: Turner.

Elffers, L. (2011). The Transition to Post-Secondary Vocational Education. Students' Entrance, Experience and Attainment. Enschede: Ipskamp.

Elffers, L. (2016). Kansrijke schoolloopbanen in en op weg naar het hbo: een ketenbenadering. Lectorale rede. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

Finn, J. (1989). Withdrawing from School. Review of Educational Research, 59 (2), 117-142.

Garrison-Wade, D. F., & Lehmann, J. P. (2009). A Conceptual Framework for Understanding Students' with Disabilities Transition to Community College. Community College Journal of Research and Practice, 33(5), 415-443.

Getzel, E. (2008). Addressing the Persistence and Retention of Students with Disabilities in Higher Education: Incorporating Key Strategies and Supports on Campus. Exceptionality, 16(4), 207–219.

Goes, D. (2020). Het 100-dagen beleid. Utrecht: Landelijke Studentenvakbond.

Goodman, K., & Pascarella, E. (2006). First-Year Seminars Increase Persistence and Retention: A Summary of the Evidence from How College Affects Students. Peer Review, 8(3), 26–28.

Hal, L. van, Tierolf, B., Rooijen, M. van, & Hoff, M. van der. (2019). Een actueel perspectief op kinderen en jongeren met een chronische aandoening in Nederland: Omvang, samenstelling en participatie. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Hitch, D., Macfarlane, S., & Nihill, C. (2015). Inclusive Pedagogy in Australian Universities: A Review of Current Policies and Professional Development Activities. The International Journal of the First Year in Higher Education, 6(1), 135–145.

Hong, B. S. S. (2015). Qualitative Analysis of the Barriers College Students with Disabilities Experiences in Higher Education. Journal of College Student Development, 56(3), 209–226.

Inspectie van het Onderwijs. (2018). Studeren met een functiebeperking in het hoger onderwijs. Het profileringsfonds voor studenten met een functiebeperking, nu en in de nabije toekomst. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Jansen, J., & Westerbeek van Eerten, E. (2016). Studenten+ informeren. Wat willen zij zelf? 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum handicap + studie.

Kappe, F. R. (2017). Studiesucces: Verbinden als stap voorwaarts. Inholland: Haarlem.

Kochhar-Bryant, C., Bassett, D. S., & Webb, K. W. (2009). Transition to Postsecondary Education for Students with Disabilities. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Lombardi, A. R., & Murray, C. (2011). Measuring University Faculty Attitudes toward Disability: Willingness to Accommodate and Adopt Universal Design Principles. Journal of Vocational Rehabilitation, 34, 43–56.

Lombardi, A. R., Murray, C., & Gerdes, H. (2011). College Faculty and Inclusive Instruction: Selfreported Attitudes and Actions Pertaining to Universal Design. Journal of Diversity in Higher Education, 4(4), 250–261.

Lombardi, A., Murray, C., & Kowitt, J. (2016). Social Support and Academic Success for College Students with Disabilities: Do Relationship Types Matter? Journal of Vocational Rehabilitation, 44, 1–13.

Lucassen, I. J. M. (2013). Studeren met een functiebeperking op de UT. Universiteit Twente.

Martin, J. M. (2010). Stigma and Student Mental Health in Higher Education. Higher Education Research and Development, 29(3), 259–274.

Matthews, N. (2009). Teaching the 'Invisible' Disabled Students in the Classroom: Disclosure, Inclusion and the Social Model of Disability. Teaching in Higher Education, 14(3), 229–239.

McGuire, J. M. & Scott S. S. (2006). An Approach for Inclusive College Teaching: Universal Design for Instruction. Learning Disabilities: A Multidisciplinary Journal, 14, 21–32.

Moriña, A. (2017). Inclusive Education in Higher Education: Challenges and Opportunities. European Journal of Special Needs Education, 32(1), 3-17.

Moriña, A., Cortés-Vega, M. D., & Molina, V. (2015). Faculty Training: An Unavoidable Requirement for Approaching More Inclusive University Classrooms. Teaching in Higher Education, 20(8), 795–806.

Mullins, L., & Preyde, M. (2013). The Lived Experience of Students with an Invisible Disability at a Canadian University. Disability and Society, 28(2), 147–160.

Murray, C., Lombardi, A., & Wren, C. T. (2011). The Effects of Disability-Focused Training on the Attitudes and Perceptions of University Staff. Remedial and Special Education, 32, 290–300.

Powell, J. J. W. (2013). From Ableism to Accessibility in the Universal Design University. Review of Disability Studies: An International Journal, 8(4), 33–45.

Powell, S. (2003). Special Teaching in Higher Education: Successful Strategies for Access and Inclusion. London: Kogan Page.

Quinn, J. (2013). Drop-out and Completion in Higher Education in Europe Among Students from Under-Represented Groups. NESET, European Union.

Roderick, M. (1993). The Path to Dropping Out: Evidence for Intervention. Westport: Auburn House

Scheeren, L., Schreurs, M., & Coppens, K. (2021). Jaarrapport studeren met een ondersteuningsbehoefte 2021. Analyse Nationale Studenten Enquête (NSE). s'Hertogenbosch: ECIO.

Severiens, S. (2011). Studiesucces in de bachelor. Drie onderzoeken naar factoren die studiesucces in de bachelor verklaren. Ministerie OCW Beleidsgerichte studies 138.

Shevlin, M., Kenny, M., & Mcneela, E. (2004). Participation in Higher Education for Students with Disabilities: An Irish Perspective. Disability and Society, 19, 15–30.

Strnadová, I., Hájková, V., & Květoňová, L. (2015). Voices of University Students with Disabilities: Inclusive Education on the Tertiary Level – A Reality or a Distant Dream? International Journal of Inclusive Education, 19(10), 1080–1095.

Thomas, L. (2008). Learning and Teaching Strategies to Promote Students Retention and Success. In Improving Student Retention in Higher Education, edited by G. Crosling, L. Thomas, and M. Headney, 69–81. New York: Routledge Falmer.

Tinto, V. (1993). Leaving college. Chicago: Chicago University Press.

Wessel, R. D., Jones, J. A., Markle, J., & Westfall, C. (2009). Retention and Graduation of Students with Disabilities: Facilitating Student Success. Journal of Postsecondary Education and Disability, 21(3), 116–125.



Over ECIO

ECIO, Expertisecentrum inclusief onderwijs, informeert, adviseert en ondersteunt universiteiten, hogescholen en het mbo bij vraagstukken rondom inclusief onderwijs en studentenwelzijn. Zodat studenten met een extra ondersteuningsvraag met succes hun opleiding kunnen doorlopen en kunnen doorstromen naar een baan die bij hen past.

Wij zetten ons, samen met studenten en onderwijsinstellingen, in voor leren zonder belemmering. Voor het creëren van bewustzijn over het belang van inclusief onderwijs, gelijke kansen en het doorbreken van taboes. ECIO adviseert en helpt onderwijsorganisaties bij:

- beleid ontwikkelen voor inclusief onderwijs;
- expertise vergroten rondom ondersteuningsvragen;
- kennis vergaren en delen via netwerken en ontmoetingen.

ECIO
Expertisecentrum inclusief onderwijs
Postbus 1585
5200 BP 's-Hertogenbosch
T: 073 6800783 | **algemeen@ecio.nl** | **www.ecio.nl**

Auteurs
Lotte Scheeren

Vormgeving
MEO

© ECIO, 2021
Deze uitgave is op zorgvuldige wijze en naar beste weten samengesteld. Aan de inhoud kunnen geen rechten worden ontleend. Overname van teksten, ideeën en resultaten uit deze publicatie is vrij toegestaan, mits met bronvermelding.

Deze uitgave is financieel mogelijk gemaakt door het ministerie van OCW.