

Handicap in de curricula GLTC van de Radboud Universiteit

Bachelorscriptie-onderzoek naar de inhoudelijke aanwezigheid van handicap in de curricula van de bachelor GLTC, master Oudheidstudies, research master Historical, Literary and Cultural Studies en de master Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen, specialisatie Grieks en Latijn.

16 juni 2023

Larisa van Rijn, s1021578



Begeleider: dr. Ronald Blankenburg

Inhoud

Inleiding.....	2
Hoofdstuk 1: Handicap en GLTC.....	7
Hoofdstuk 2: Methode.....	14
Hoofdstuk 3: Onderzoek.....	18
Hoofdstuk 4: Analyse.....	29
Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie.....	32
Bibliografie.....	36
Bijlage 1: Oproepen aan de studenten en docenten.....	39
Bijlage 2: Interviewvragen.....	40

Inleiding

In 2016 werd door de Nederlandse overheid het ‘Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap’ (hieronder ‘VN-verdrag handicap’) geratificeerd. Hierin speelt onderwijs een zeer belangrijke rol.¹ Sindsdien zijn er regelmatig discussies en gesprekken over welke rol het onderwijs speelt in de emancipatie van mensen met een handicap en welke rol hoger onderwijs daarin heeft.² De Radboud Universiteit doet daar ook aan mee, bijvoorbeeld middels de *disABILITY and Accessibility Committee*.

Handicap speelt op nationaal beleidsniveau een grote rol en komt ook steeds meer op de agenda van de universiteit. Maar in hoeverre is dat te merken op opleidingsniveau? Waar is handicap in de opleidingen van de Radboud Universiteit? Deze scriptie kijkt naar handicap in de opleidingen GLTC van de Radboud Universiteit. Het gaat hier om het inhoudelijk aan bod komen van handicap in de curricula. Deze scriptie bestudeert of en hoe handicap aan bod komt in het onderwijs van alle opleidingen GLTC aan de Radboud Universiteit. Hierbij wordt gekeken naar verschillende manieren waarop nagedacht kan worden over handicap en hoe die aan bod komen in de curricula van de opleidingen. De onderzochte opleidingen zijn de bachelor *GLTC*, de master *Oudheidstudies*, research master *Historical, Literary and Cultural Studies* (hieronder ‘HLCS’) en de tweejarige master voor *Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen*, specialisatie Grieks en Latijn (hieronder ‘educatieve master’).

Dit onderzoek is gemotiveerd door de kritiek op het vakgebied en wat ik zelf gemist heb in mijn bacheloropleiding, naast mijn ervaringen als medewerker in DEI-werk en deskundige op toegankelijk en inclusief onderwijs aan de Radboud Universiteit en activist. Opleidingen hebben de verantwoordelijkheid hebben om hun studenten op te leiden tot kritische denkers die in staat zijn om de maatschappij de verbeteren.³ Hiervoor is het noodzakelijk om ook na te kunnen denken over handicap, om de huidige positie van gehandicapte mensen in de samenleving te verbeteren. Daarnaast ben ik ook gemotiveerd door mijn liefde voor het vakgebied en respect voor iedereen die erin werkt. Ik ben kritisch omdat ik de pijn en schade ken die komen bij het passen in de opgestelde, onuitgesproken normen in de maatschappij. Naar mijn mening spelen universitaire opleidingen een rol in de constructie van deze normen en moeten zich daarom bewust zijn van de aanwezigheid van deze normen in hun curricula en hier kritisch mee omgaan.

Taalgebruik

Bij het bespreken van handicap in het Nederlands is taal een heikel punt. Op het moment is er vrij weinig literatuur over handicap in het Nederlands. In deze scriptie gebruik ik handicap als een vertaling van het Engelse ‘*disabled*’. Dit heeft een bredere definitie dan wat doorgaans met ‘handicap’ in het Nederlands wordt bedoeld. Onder ‘handicap’ worden in deze scriptie ook chronische of tijdelijke ziektes en aandoeningen geschaard. Dit wordt nader toegelicht in hoofdstuk 1. Als tegenhanger van handicap gebruik ik het neologisme ‘onhandicap’ of ‘ongehandicapt’, gebaseerd op de Engelse term *able-bodied*. Andere termen als tegenhanger van handicap zijn overgenomen van andere auteurs en als zodanig benoemd. De keuze voor het neologisme

¹ Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap, 13-12-2006, https://wetten.overheid.nl/BWBV0004045/2016-07-14#Verdrag_2, opgehaald 01-05-2023.

² Zie bijvoorbeeld het congres ‘De Staat van Inclusief Onderwijs’ georganiseerd door het Expertise Centrum Inclusief Onderwijs op 28 november 2023.

³ Zie bijvoorbeeld de Onderwijs- en Examenregelingen van de bestudeerde opleidingen. Meer hierover in hoofdstuk 3.

‘onhandicap’ is een bewuste, kritische keuze. Vaak wordt er in het Nederlandstalige discours over handicap gebruik gemaakt van woorden zoals ‘valide’, ‘gezond’ of ‘niet gehandicapt’ wanneer men spreekt over mensen die geen handicap hebben. Onder dit taalgebruik zitten aannames over wat normaal is en wat niet. Daarnaast bevat het waardeoordeel: valide betekent letterlijk ‘waardig’. Het gebruik van de term onhandicap is een kritische ingreep die deze aannames poogt te duiden. Handicap, dat meestal vergeten wordt, wordt hierdoor naar voren gebracht en moet bewust ontkend worden. Het ‘valide’ lichaam wordt juist een bijzonderheid. Dit standpunt is geïnformeerd door inzichten vanuit crip studies.⁴

Een andere belangrijke term is ‘beperking’, de vertaling van de Engelse term ‘*impairment*’. Met beperking wordt de fysieke realiteit beschreven in verband met het lichaam. Iemand die niet kan lopen heeft de beperking dat die niet kan lopen. Dit onderscheid tussen beperking en handicap komt vanuit een sociaal model van handicap en niet zonder problemen. Dit wordt nader toegelicht in hoofdstuk 1.

Handicap in onderwijs

Bij het bestuderen van handicap in onderwijs moet er goed onderscheid gemaakt worden tussen toegankelijk onderwijs en handicap-inclusief onderwijs. In toegankelijk onderwijs is al het onderwijs toegankelijk voor mensen met een handicap. Dat wil zeggen dat iemand met een handicap zonder buitensporige problemen het onderwijs met succes kan volgen en voltooien. De focus in toegankelijk onderwijs ligt in feite op de student, die geholpen moet worden om het onderwijsaanbod te volgen. Handicap-inclusief onderwijs gaat over de *inhoud* van het onderwijs. Het weerspiegelt diversiteit van mensen in de inhoud van het onderwijs. Hierbij ligt de focus ook op docenten.⁵ Dit onderzoek kijkt naar handicap-inclusief onderwijs.

De focus van het VN-verdrag handicap en in gesprekken over handicap en onderwijs in Nederland ligt vaak op toegankelijk onderwijs. Het wordt gereduceerd tot een kwestie van toegankelijkheid voor gehandicapte mensen om het onderwijs te volgen. Dit is duidelijk in de monitor van het College van de Rechten van de Mens over het VN-verdrag handicap.⁶ Toegankelijk onderwijs is niet voldoende om de positie van mensen met een handicap in de samenleving te verbeteren en dus te voldoen aan de eisen van het VN-verdrag handicap. Een schaduwreportage uit 2019 laat zien dat sinds de ratificatie van het VN-verdrag, en daarmee dus ook de legale verplichting tot toegankelijk onderwijs, de positie van mensen met een handicap in Nederland niet verbeterd is.⁷ Om ervoor te zorgen dat de professionals van de toekomst ook in staat zullen zijn om de samenleving inclusiever te maken voor mensen met een handicap moeten zij onderwezen worden in de thematiek rondom handicap.⁸ Zolang niet iedereen zich bewust wordt van handicap zullen gehandicapte mensen de meeste arbeid voor inclusie moeten blijven leveren. Deze zijn door de vaak onbewust onwelkome of vijandige omgeving extra belast en hebben minder kans om deel uit te maken van het onderwijs.⁹ Het is

⁴ Meer over crip studies in hoofdstuk 1.

⁵ Pollaert et al., 2021 p. 42.

⁶ College voor de Rechten van de Mens, 2020.

⁷ Schoonheim & Smits, 2019.

⁸ Zie onder andere Pollaert & al. p. 6,

⁹ Zie onder andere Smith, 2014. De last om onderwijs inclusief te maken rust vaak op de onbetaalde arbeid van overbelaste (idealistische) docenten. Daarnaast zet Smith al vraagtekens bij het concept ‘inclusie’ met betrekking tot het onderwijssysteem: “*what if the tiny and huge storeez we (Ma)tell® about inklu(e)shun and*

daarom van belang dat handicap inhoudelijk aan bod komt in het onderwijs. Deze scriptie onderzoekt de opleidingen GLTC en is geïnspireerd door een eerder onderzoek naar de curricula van vijf hbo-opleidingen zoals hieronder omschreven.

Inbedding VN-verdrag handicap in het hoger beroepsonderwijs

In 2021 heeft Eline Pollaert in opdracht van de Alliantie VN-verdrag handicap verkennend onderzoek uitgevoerd naar de inbedding van *het VN-verdrag handicap* in het hoger beroepsonderwijs. Op het onderwijs worden immers de professionals van de toekomst opgeleid. In hbo zijn dat de verpleegkundigen, leraren en bouwkundigen van de toekomst. Volgens het *VN-verdrag handicap* zijn deze toekomstige professionals medeverantwoordelijk voor de maatschappij van later. Daarom is het belangrijk om te weten wat zij leren over handicap in hun opleiding. De centrale vraag van Pollaerts onderzoek was daarbij: “Welke rol krijgen het VN-verdrag Handicap en het sociaal model van handicap toebedeeld binnen de onderwijscurricula en dagelijkse praktijk van lesgeven van hbo-opleidingen in Nederland, en hoe kunnen we deze rol verklaren?”¹⁰ Dit is het enige onderzoek tot nu toe dat aandacht geeft aan hoe handicap inhoudelijk aan bod komt in het Nederlands onderwijs. Het onderzoek richt zich op handicap-inclusief onderwijs en onderzoekt dus de inhoud van het onderwijs.

Het onderzoek van Pollaert begon met een literatuuronderzoek en beleidsanalyse naar het *VN-verdrag handicap* in Nederland. Hieruit bleek dat op internationaal en nationaal niveau enkel expliciet beleid is over *toegankelijkheid* van studies. Opleidingen worden door de Nederlands-Vlaams Accreditatieorganisatie (NVAO) enkel impliciet getest op toegankelijkheid en handicap. Wettelijk is er in Nederland alleen verplichting tot het toegankelijk maken van onderwijs.¹¹

Hierop volgde een veldonderzoek naar vijf verschillende hbo-opleidingen aan vijf verschillende hogescholen. De studies bekeken zijn bouwkunde, design academy, leraar/tolk Nederlandse Gebarentaal, Pabo en verpleegkunde. Aan de hand van een hieronder beschreven curriculumanalyse zijn deze opleidingen getoetst op de inhoudelijke rol van handicap in de opleidingen. Hierbij werd er gekeken naar in hoeverre een sociaal model van handicap en het VN-verdrag handicap aan bod komen in de curricula.¹²

Uit dit onderzoek is gebleken dat er over het algemeen in alle niveaus van de opleidingen weinig kennis is over handicap en het sociaal model van handicap, gecombineerd met een eenzijdig of negatieve houding tegenover handicap. Handicap werd niet gezien als een maatschappelijk thema en soms zeer stereotyperend behandeld. Daarnaast is er een afzwakking van het VN-verdrag handicap naar mate het ‘wepsijpelt’ van beleid naar onderwijs. Op het niveau van onderwijsinstellingen is het verdrag vaak onbekend. Bovendien blijkt dat in veel van de beroepsopleidingen er vaak een “eenzijdig, beperkt en soms zelfs negatief beeld van handicap” naar voren kwam. Verder is het thema handicap meer aanwezig bij opleidingen die contact met ervaringsdeskundigen faciliteren. Ten slotte is er een verschil tussen het onderwijs op papier en de onderwijspraktijk als het gaat over handicap.¹³

op(ed)press on (sticker) and eduKAT(E)scion are told from the totally privileged, centered, and dominant minority, surrounded by (but still totally dominating) the grassrooted/margined/edged/boundaried/segregated majority?”, Smith, 2014, p. 53.

¹⁰ Pollaert et al., 2021, p. 6

¹¹ Pollaert et al., 2021, p. 13.

¹² Pollaert et al., 2021, p. 14.

¹³ Pollaert et al., 2021 p.24-25.

Deze scriptie

Het bovenstaande onderzoek bestudeert hoe handicap aan bod komt in vijf beroepsopleidingen. De relevantie voor de inbedding van het VN-verdrag handicap ligt dan ook voor de hand: de studenten van die opleidingen zullen direct invloed hebben op de levens van gehandicapte mensen. Dit verband lijkt minder sterk bij de GLTC-opleidingen, waarbij er een sterke focus ligt op samenlevingen van 1500-3000 jaar geleden. Volgens een zelfevaluatie van de bacheloropleiding ligt het doel breder: “De opleiding bereidt studenten in principe voor op een maatschappelijke loopbaan waarbij geesteswetenschappelijke vaardigheden en kennis van de Klassieken in praktijk kunnen worden gebracht.”¹⁴ Een vergelijkbare positie wordt ingenomen over de master Oudheidstudies.¹⁵ Dit komt aan bod in hoofdstuk 3. Er is dus aandacht voor de latere maatschappelijke rol die studenten zullen hebben. Volgens de principes van het VN-verdrag handicap is het dus van belang dat de studenten zich bewust zijn van thema’s betreffende handicap.

Daaruit volgt dit onderzoek. Het onderzoek van Pollaert is een belangrijke inspiratie voor deze scriptie. Deze scriptie zal kijken naar de inhoudelijke plek van handicap in de curricula van de GLTC-studies aan de Radboud Universiteit. De hoofdvraag van dit onderzoek is: ‘Hoe komt handicap aan bod in de curricula van de bachelor GLTC, master Oudheidstudies, research master *Historical, Literary and Cultural Studies* en de master *Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen, specialisatie Grieks en Latijn?*’

In de hoofdvraag komt niet expliciet de ‘waarom’-vraag aan bod, zoals die wel naar voren komt in de onderzoeksvraag van *Essentieel of Extra*. Dit valt buiten het bereik van deze scriptie, hoewel er wel kort op gespeculeerd zal worden in de discussie in hoofdstuk 5.

Een leidend uitgangspunt in dit onderzoek is dat enkel noemen van handicap niet genoeg is voor handicap-inclusief onderwijs. Erevelles, ook aangehaald door Pollaert et al, stelt dat modern onderwijs geïnformeerd door poststructuralistisch gedachtegoed, de neiging heeft om gehandicapte mensen als ‘de Ander’ te zien, een ander soort dan de ‘normale’ mensheid. De categorie handicap wordt gebruikt in de constructie van de ‘normale’, niet-gehandicapte zelf. Erevelles beargumenteert dat in de huidige opzet van curricula, dat plaats vindt in onze maatschappij met een eigen sociale indeling, een hiërarchie wordt geconstrueerd tussen onhandicap en handicap, met de eerste als ‘normaal’. Het lichaam wordt hierin geëxternaliseerd naar mensen met een handicap en op die manier onzichtbaar. Simpelweg stellen dat mensen met een handicap bestaan, zonder te engageren met wat handicap betekent in verhouding met gezondheid of niet-gehandicapt zijn, werkt averechts en geeft geen wezenlijke toevoegingen aan onderwijs.¹⁶ Voor deze scriptie is dit een belangrijk punt. Het is niet alleen relevant om te weten *dat* handicap aan bod komt, maar ook om te kijken *hoe* handicap aan bod komt.

Het onderzoek is opgedeeld in vijf hoofdstukken:

¹⁴ ‘Griekse en Latijnse Taal en Cultuur, bacheloropleiding, zelfevaluatierapport’, Faculteit der Letteren – Radboud Universiteit, 2018, p. 4.

¹⁵ ‘Oudheidstudies, Masteropleiding, Zelfevaluatierapport’, Faculteit der Letteren – Radboud Universiteit, 2018, p. 3.

¹⁶ Erevelles, 2005, p. 435.

Het eerste hoofdstuk zal gaan over handicap. In dit hoofdstuk worden er verschillende manieren om te kijken naar handicap geïntroduceerd. Het zal afsluiten met een kort inzicht in wat de studie van handicap kan bijdragen aan de studie van de oudheid.

In het tweede hoofdstuk staat de methode van het onderzoek centraal. Hierin wordt er gekeken naar hoe handicap in curricula bestudeerd kan worden. Hierbij wordt er aandacht geven aan het onderzoek van Pollaert, waaraan toevoegingen worden gedaan. In dit hoofdstuk staat omschreven hoe het onderzoek is uitgevoerd.

Het derde hoofdstuk betreft het veldonderzoek. In dit hoofdstuk staan de analyses van de curricula uitgevoerd zoals omschreven in het voorgaande hoofdstuk. Het begint met een beleidsanalyse, gevolgd door een designanalyse en ten slotte een impactanalyse, gebaseerd op methodologie uit hoofdstuk twee.

Het vierde hoofdstuk analyseert de bevindingen in hoofdstuk 3. Hierin worden aan de hand van de inzichten uit hoofdstuk 1 en de methode uit hoofdstuk twee de bevindingen in hoofdstuk 3 geanalyseerd.

Hoofdstuk vijf bevat de discussie van de voorgaande hoofdstukken en de conclusie.

Hoofdstuk 1: Handicap en GLTC

In dit hoofdstuk zal ik verschillende manieren om naar handicap te kijken uiteenzetten. Dit doe ik aan de hand van contemporaine perspectieven vanuit disability studies. Eerst bespreek ik disability studies in het algemeen en verschillende modellen om naar handicap te kijken. De hierin geïntroduceerde theorieën zullen de basis vormen voor de verdere methode van dit onderzoek. Daarna zal kort belicht worden hoe het kritische blik van disability studies relevant is voor de studie van de oudheid.

Disability studies en modellen van handicap

*“Disability studies involves a radical re-signification of what it means to be human”*¹⁷ stelt Davies. Dit doet disability studies door kritisch te kijken naar bestaande normen, opvattingen en ideeën over mensen en het lichaam. Leidend hierin is het idee dat niemand noch een lichaam in isolatie bestaat. Door intra-acties¹⁸ en handelingen in relatie met mensen en niet-mensen komt elk persoon tot wording en blijft die bestaan. Dit betekent dat elk persoon continue in twijfel getrokken kan worden,¹⁹ wanneer iemand in diens intra-acties en handelingen niet (meer) kan voldoen aan bestaande normen in diens maatschappij. Het idee dat mensen bepaalde handelingen moeten doen om te voldoen aan maatschappelijke ideeën slaat terug op het werk van Judith Butler over genderstereotypes. Hen²⁰ schrijft dat om als mens herkend en erkend te worden, iedereen continue aan normen moet voldoen. Dit geldt dus niet alleen voor gender, maar ook voor handicap.²¹

Uit de connectie met Judith Butler blijkt de geschiedenis van het vakgebied disability studies. Disability studies ontstond in de jaren 1980 op basis van feministisch en activistisch gedachtegoed. Butler is een invloedrijke poststructuralistische filosoof bekend voor hun invloedrijke werk in het ontwikkelen van theorie over gender. Het concept van ‘het persoonlijke is politiek’ vanuit het feminisme is ook relevant voor disability studies. Daarnaast bleek dat ook de ideeën uit mensenrechtenbewegingen zoals de antiracistische beweging, klassenstrijd en queer activisme toepasbaar zijn op de levens van gehandicapte mensen.²² Disability studies is dus ontstaan vanuit een activistische invalshoek en impliceert het kritisch kijken naar bestaande normen, waarden en aannames over de huidige samenleving.

In dit kritische blik op de samenleving zijn er verschillende ‘modellen’ vastgesteld die handicap definiëren. Deze modellen zijn descriptief. Ze omschrijven verschillende manieren waarop nagedacht kan worden over handicap, zowel binnen als buiten disability studies. Hoewel sommige mensen zich duidelijk en expliciet scharen onder een model waarin ze werken, zullen anderen zich niet identificeren met een specifiek model of expliciet werken in een van de modellen. Daarnaast is concreet onderscheid maken tussen modellen niet in elk geval mogelijk en kan er conceptueel overlap zijn. Hieronder volgt een korte uiteenzetting van een aantal modellen, te beginnen met het medisch model.

¹⁷ Van Hove, 2019, p. 25.

¹⁸ ‘Intra-acties’ is een uitbreiding op ‘interacties’: *“‘Intrraction’ signifies the mutual constitution of entangled agencies. That is, in contrast to the usual ‘interaction,’ which assumes that there are separate individual agencies that precede their interaction, the notion of intra-action recognizes that distinct agencies do not precede, but rather emerge, through their interaction.”* Van Hove, 2019, p. 25-26.

¹⁹ *“Can become unviable.”* Van Hove, 2019, p. 26.

²⁰ Butler gebruikt de non-binaire voornaamwoorden *they/them*, het is hier vertaald als ‘hen/hun.’

²¹ Van Hove, 2019, pp. 25-27.

²² Goodley, 2011, p. xii.

Medisch model

Tijdens de wetenschappelijke ontwikkelingen van de 19^e eeuw is er een duidelijke medische norm ontstaan over het lichaam. In de 19^e eeuw was er een groeiende interesse in Europa voor statistiek. Deze wetenschap kwam op in de vroegmoderne tijd als een wiskunde voor staatskunde. Er werd op een wiskundige manier gekeken naar de beste manier om een staat en haar burgers te besturen. In de jaren 1830 werd de stap gezet van het toepassen van statistiek op de samenleving naar de lichamen van de burgers. Naast een middel om de staat zo goed mogelijk te besturen werd statistiek gebruikt om gegevens over lichamen wetenschappelijk te bestuderen. Statistiek werd in het Verenigd Koninkrijk gebruikt om de geschiedenis van het lichaam te beschrijven, in Frankrijk om beleid over publieke gezondheid te onderbouwen. Op basis van deze invloed van statistiek werden ideeën van de 'norm' en het 'gemiddelde' populair. De norm werd iets waaraan de gehele samenleving moest voldoen.²³

Hierdoor ontstond er een hele sterke norm voor het lichaam vastgesteld door medische wetenschappers. Het voldoen aan een norm, 'normaal' zijn, werd een ideologisch streven dat gereflecteerd werd in de literatuur. Mensen met een handicap kregen in kunst en literatuur ideologische betekenis en droegen op die manier bij aan wat als 'normaal' werd gezien.²⁴ Normaal, en abnormaal / gehandicapt werden dus vastgesteld vanuit een medisch perspectief en kregen een morele betekenis.

Dit sterke medische perspectief had grote gevolgen voor de perceptie van handicap in de samenleving. Ten eerste worden handicap en beperking samengevoegd tot één begrip. Bijvoorbeeld, iemand die niet kan lopen is gehandicapt. Verder wordt handicap gezien als een individueel probleem. In het medisch model is handicap in feite een ziekte op zichzelf. Handicap is een probleem en mensen met een handicap worden minder waard: letterlijk, gezien de verbinding van het medisch model met eugenetisch gedachtegoed. Handicap wordt gezien als een persoonlijke tragedie en als moreel falen. De oplossing hiervoor is het behandelen, veranderen of elimineren van het gehandicapte lichaam door medische interventie om de notie van de norm vast te houden.²⁵

Het medisch model was en is de dominante opvatting van handicap.²⁶ Het houdt in dat handicap enkel op individueel niveau bestaat en een probleem is dat opgelost moet worden. Hierin worden beperking en handicap samengevoegd tot één fenomeen. Het is tevens belangrijk om in te zien dat het medisch model van buitenaf benoemd wordt: onderzoekers hebben dit model geïdentificeerd in het discours omtrent handicap. Weinig volgen het medisch model bewust van de bovenstaande

²³ Davis, 2006, pp. 4-5.

²⁴ Davis, 2006, pp 3, 15.

²⁵ Goodley, 2011, p. 6. Een medisch model functioneert dus om een norm van onhandicap te handhaven, wat leidt tot een grote hoeveelheid (pseudo-)medische behandelingen voor gehandicapte mensen om 'normaal' te worden. Daarnaast wordt handicap iets dat ter alle tijden voorkomen moet worden waarvoor historisch eugenetica werd ingezet. Hieruit blijkt ook de historische link van handicap met ras. De norm werd vastgesteld als een wit, ongehandicapt ideaal, hiervan afwijken, zij het door een andere huidskleur of beperking, werd neergezet als gehandicapt zijn, en dus ook als minderwaardig zijn. Dit werd gebruikt om ingrepen om het voortplanten te voorkomen te legitimeren. Dit betekent niet dat iedereen die een medisch model handhaaft óók eugeneticus is, enkel dat een medisch model veel gebruikt is om eugenetisch gedachtegoed te beargumenteren en dat er een sterke link is tussen het medische model en impliciet, verborgen eugenetisch gedachtegoed in de samenleving. Zie hiervoor ook onder andere Davis, 2006; McRuer, 2006; Kafer, 2013.

²⁶ Kafer, 2013, p. 5.

effecten. In disability studies wordt het medisch model gezien als problematisch en gelimiteerd, wat geleid heeft tot het nadenken over handicap op andere manieren.²⁷

Sociaal Model

Vanuit handicap activisme en disability studies ontstond een nieuw model: het sociaal model. In deze ontwikkeling werd de causale verband tussen het lichaam en handicap doorsneden. Een lichaam met een beperking werd niet meer per se een gehandicapt lichaam. Daarentegen werd handicap geconstrueerd door de barrières die een persoon tegenkomt door diens beperking. Iemand is niet gehandicapt omdat die niet kan lopen, maar omdat die een trap op moet en er geen lift aanwezig is. Handicap ontstaat door sociale, culturele, economische, relationele en psychologische barrières die door de maatschappij opgeworpen worden. Dit betekent dat wanneer de barrières weggenomen worden, handicap voorkomen kan worden. Beperking, dat in het lichaam wordt geplaatst, blijft wel in stand.²⁸

Het sociaal model heeft een politiek-activistische oorsprong in Britse mensenrechtenbewegingen van de jaren '80-'90. Het bouwde voort op het werk van de Britse *Union of the Physically Impaired Against Segregation*, die het onderscheid maakten tussen handicap en beperking.²⁹ Nu speelt het nog steeds een grote rol in activisme en belangenbehartiging. Het sociaal model heeft als basis gefunctioneerd voor het VN-verdrag handicap.³⁰ Op die manier beïnvloedt dit model het denken over handicap in de huidige samenleving.

Kritiek op het sociaal model is dat een sterke scheiding tussen beperking en handicap niet mogelijk is. Door alleen maar te kijken naar het effect van de samenleving, kan over het hoofd gezien worden dat het lichaam ook nog een rol kan spelen om iemand gehandicapt te maken. Een beperking kán nog steeds een tragedie zijn en iets dat opgelost kan worden door (medische) interventie.³¹ Daarnaast staat, net zoals handicap, een beperking ook niet vast. Beide zijn sociaal gedefinieerd. De factoren die iemand beperken verschillen ook in elke specifieke sociaal context.³² Ten slotte maakt een strenge scheiding tussen handicap en beperking het moeilijker om te theoretiseren over onhandicap. Het verhult hoe mensen die geen beperking hebben nog steeds moeten voldoen aan een norm van onhandicap.³³

Op basis van de kritiek op het sociaal model zijn er andere manieren van het bestuderen van handicap ontwikkeld. Daarvan worden er nog twee uitgelicht: het culturele model en crip model.

Cultureel model

In de laatste twee decennia is er een model van handicap ontwikkeld dat voortbouwt op inzichten vanuit interdisciplinaire culturele studies. Het cultureel model is deels ontwikkeld als antwoord en kritiek op het sociaal model. Het sociaal model zou niet genoeg aandacht hebben voor verschillende culturele verschillen voor verbeeldingen³⁴ van handicap en een te coherent, dogmatisch beeld

²⁷ Goodley, 2011, p. 8.

²⁸ Goodley, 2011, pp. 12-13

²⁹ Goodley, 2011, p. 12.

³⁰ Pollaert et al., 2021, p. 6.

³¹ Goodley, 2017, p. 85; Kafer 2013, p. 7.

³² Kafer, 2013, p. 7.

³³ Kafer, 2013, p. 8.

³⁴ "Imaginaries."

schetsen. Het culturele model poogt dus om vanuit een cultureel perspectief te kijken naar handicap.³⁵

In dit model wordt handicap noch als een individueel lot noch als enkel het effect van discriminatie en exclusie gezien. In plaats daarvan bestudeert het culturele model vooral de andere kant: onhandicap en het 'normaal'.³⁶ Hieruit volgt het tweede idee: handicap is niet een eigenschap, maar een categorie van onderscheid. Handicap wordt een genaturaliseerd en geïnternaliseerd verschil dat alleen bestaat wanneer er in de historische en culturele context een verschil wordt opgezet. Ten derde, het gevolg van het voorgaande idee is dat handicap en onhandicap zich verhouden tot symbolische en institutionele hiërarchieën. Ze betreffen manieren waarop mensen zichzelf kunnen vormgeven met betrekking tot identiteit, macht en stigmatisatie. Handicap en onhandicap, zowel op individueel als collectief niveau, zijn onderling afhankelijk. Ten slotte worden nieuwe inzichten in maatschappijen mogelijk doordat het culturele model bestudeert wat normaal is, in plaats van hoe iemand aan normaal kan voldoen, zoals in het medisch en sociaal model.³⁷

Het culturele model bestudeert dus wat culturele noties over handicap zijn. Het bekijkt de manieren waarop aan handicap en onhandicap betekenissen worden gegeven. Een gehandicapt persoon wordt bijvoorbeeld vaak gebruikt om negatieve morele eigenschappen weer te geven, zoals kwaadwilligheid of verval.³⁸ Op die manier dient de afbeelding van handicap om een norm op te stellen voor onhandicap.

Een moeilijkheid met het culturele model is dat er op het moment nog zeer actieve discussie gaande is over wat het precies is. Er zijn veel verschillende benaderingen tot handicap vanuit een cultureel perspectief, waardoor er de vraag is of er wel gesproken kan worden over één cultureel model.³⁹

Crip model

Het crip model, ook wel *crip theory*, kan beschouwd worden als een sub-model van het culturele model van handicap. Het gaat ook voornamelijk uit van een culturele benadering tot handicap.⁴⁰ Het heeft echter een belangrijk onderscheidend aspect.

Het crip model is sterk beïnvloed door queer studies. Dit houdt in dat, waar de hierboven genoemde modellen uiteindelijk nog uitgaan van een verschil tussen handicap en onhandicap, crip model een radicaal deconstructieve theorie is voor de studie van handicap en onhandicap. Het crip model trekt in twijfel dat er iets bestaat als onhandicap, maar ook hoe kennis over (on)handicap tot stand komt. Juist kennis die tot stand komt door 'anders' na te denken of niet na te denken wordt bestudeerd.⁴¹

Door middel van crip model wordt het systeem waarin kennis tot stand komt betwist. Het omvat onder andere het idee van gedwongen onhandicap (*compulsory able-bodiedness*). Dit houdt in dat in het neoliberale systeem ongehandicapte mensen continue nodig zijn om bij te dragen aan het in stand houden van het systeem, en dus ook de kennis die daarin wordt geproduceerd. Dit gaat ten koste van het welzijn en de levens van gehandicapte mensen.⁴² Een crip model benadering omvat

³⁵ Waldschmidt, 2017, pp. 22-24.

³⁶ Waldschmidt, 2017, p. 24

³⁷ Waldschmidt, 2017, pp. 25-26.

³⁸ Goodley, 2011, p. 15.

³⁹ Waldschmidt, 2017, p. 22, Goodley 2011, p. 15.

⁴⁰ McRuer, 2006, pp. 31-32.

⁴¹ Hall, 2017, p. 165.

⁴² McRuer, 2006, p. 2.

kritiek op het huidige systeem en het functioneren van het vakgebied disability studies zelf. Door te betwisten dat er zo iets bestaat als handicap, komt er de mogelijkheid om te bestuderen en bekritisieren hoe bijvoorbeeld witheid, ethnocentrisme en heteronormativiteit het vakgebied disability studies beïnvloeden.⁴³

Critical disability studies

De bovenstaande twee modellen, het culturele model en het crip model, kunnen geschaard worden onder *critical disability studies*. Critical disability studies bouwt voort op de inzichten vanuit de 20^e eeuw, maar accepteert dat we nu in een andere politieke, sociale, culturele en economische realiteit leven.⁴⁴

Het belangrijkste aspect van critical disability studies is dat *“it starts with disability, but never ends with it.”*⁴⁵ Hierin is de belangrijke stap dat de causale link tussen handicap en het lichaam is doorbroken.⁴⁶ Handicap is dus een geconstrueerde sociaal-culturele eigenschap. De norm over wat een handicap is en wat niet komt dus tot stand in de specifieke context van een samenleving.

Als kritiek op critical disability studies wordt naar voren gebracht dat het zijn geschiedenis vergeet: het verschuift van een manier waarop gehandicapte mensen zich activistisch kunnen verenigen naar een academisch-theoretisch vakgebied verwijderd van de geleefde realiteit. Daarnaast is het moeilijk voor gehandicapte mensen om zich politiek te verenigen onder een definitie die zo fluïde en onvatbaar is, zoals in crip model.⁴⁷

Overige modellen van handicap

De bovenstaande modellen zijn een greep uit verschillende modellen van een handicap en geenszins uitputtend. Er is veel meer nuance en detail aan te brengen, waar in deze scriptie geen ruimte voor is. Hieronder benoem ik kort twee modellen die relevant zijn vanuit activistisch perspectief, maar minder belangrijk voor de academische historische studie van handicap.

Het politiek-relacioneel model heeft veel overeenkomsten met culturele modellen van handicap. Dit model is een antwoord op het sociaal model. Het definieert handicap op een relationele manier. Dit wil zeggen dat handicap ontstaat door de interacties tussen verschillende lichamen en mensen. Daarnaast definieert dit model handicap op een politieke manier, als een reden waarop mensen zich politiek kunnen verenigen.⁴⁸

Het mensenrechten-model gaat volledig uit van een politieke benadering van handicap. Het functioneert voornamelijk om de positie van mensen met een handicap in de maatschappij te verbeteren, en bouwt daarin voort op het VN-verdrag handicap. Het beargumenteert, vaak op basis van het sociaal model, dat de samenleving moet veranderen om te garanderen dat gehandicapte

⁴³ Kafer, 2013, p. 153, McRuer 2006, pp. 28-32.

⁴⁴ Goodley, 2017, p. 82.

⁴⁵ Goodley, 2017, p. 82.

⁴⁶ Goodley, 2017, p. 84.

⁴⁷ Goodley, 2017, pp. 92–93.

⁴⁸ Kafer, 2013, pp. 6-9.

mensen ook volwaardig deel uit kunnen maken in de samenleving zoals uitgezet in het VN-verdrag handicap.⁴⁹

Disability studies en GLTC

De kennis uit disability studies, en met name critical disability studies, is relevant voor de studie van de oudheid in GLTC.

Ten eerste is het belangrijk om in te zien dat handicap zoals het nu dominant bekend is, namelijk volgens het medisch model, een recente geschiedenis heeft. Dit inzicht is ook relevant voor de studie van de oudheid en voor kritiek op het vakgebied GLTC. Als handicap zodanig recente geschiedenis heeft, hoe werd er dan nagedacht over handicap in de oudheid? Beïnvloedt deze moderne conceptie van handicap de perceptie die we hebben van het lichaam en handicap in de oudheid? Er is al enige literatuur die deze vraagstukken aankaart.⁵⁰

Het sociaal model van handicap geeft in de studie van de oudheid een ander beeld. Handicap definiëren of niet definiëren door de aanwezigheid van barrières geeft een beperkt inzicht op de oudheid. Het kan de illusie opwekken dat mensen met een handicap geen sociale barrières tegenkwamen, omdat ze zo weinig worden genoemd: handicap was simpelweg het noemen niet waard. Daarnaast kan de bovenstaande geschiedenis van het moderne medisch model impliceren dat er in de oudheid enkel een sociaal model van handicap was. Dit gaat echter in tegen de veelvoudige overgeleverde documentatie van medische ingrepen en behandelingen.⁵¹

Critical disability studies geeft meer manieren om naar de oudheid te kijken. Doordat het zowel kritisch kijkt naar handicap als naar onhandicap, kan het nieuwe inzichten geven in de heersende normen en waarden van de samenlevingen van de oudheid. Het culturele model geeft hiervoor uitgebreid de middelen.⁵² De bovengenoemde modellen geven nieuwe perspectieven op het lichaam van de oudheid.

Het crip model geeft daarnaast ook kritische middelen om te kijken naar het vakgebied GLTC zelf. Door na te denken over wat het lichaam is en hoe normen en waarden van nu, zoals gedwongen onhandicap, functioneren, de kennisproductie beïnvloeden en waardering van kennis bepalen, wordt het mogelijk om duidelijk te maken welke rol de studie GLTC speelt op de manier waarop het vakgebied de oudheid zich inbeeldt.

Critical disability studies heeft dus veel toe te voegen aan het vakgebied GLTC. Het belangrijke kritische punt is dat een benadering vanuit een disability studies perspectief nieuwe inzichten kan geven, niet alleen over gehandicapte mensen, maar over alle mensen en culturen.⁵³ Op basis van deze inzichten kunnen vragen gesteld worden zoals: Wat is gezondheid in de oudheid? Hoe worden moderne concepten van lichamelijke gezondheid geprojecteerd op de oudheid?

Naast het bestuderen van de oudheid zelf, is het bestuderen van het vakgebied GLTC zelf ook mogelijk aan de hand van critical disability studies. Vanuit dit perspectief kan bevraagd worden welke ideeën over het lichaam bestaan in het vakgebied GLTC. Deze scriptie doet dat door te bestuderen

⁴⁹ Van Hove, 2019, p. 93. Zie ook bijvoorbeeld belangenorganisatie Ieder(in): <https://iederin.nl/onze-doelen/vn-verdrag-handicap/> (opgehaald 17-05-2023).

⁵⁰ Zie bijvoorbeeld Adams, 2021, pp. 17–20

⁵¹ Adams, 2021, pp. 17–20

⁵² Laes, 2011.

⁵³ Davis 2006, p. 12.

welke ideeën over het lichaam bestaan in de opleidingen GLTC aan de hand van critical disability studies.

In dit hoofdstuk heb ik uiteengezet wat disability studies is, aan de hand van een korte geschiedenis en een uiteenzetting van verschillende modellen van handicap. De belangrijkste benaderingen zijn het medisch model, dat uitgaat van een individueel perspectief van gebrek, het sociaal model, dat uitgaat van een verschil tussen handicap en beperking, waarin beperkingen geacommodeerd moeten worden en critical disability studies, waaronder het culturele model en crip model vallen, dat bekijkt hoe handicap tot stand komt in samenlevingen en ook kritisch kijkt naar wat niet als handicap beschouwd wordt. Daarna heb ik kort een inzicht gegeven in verschillende manieren waarop handicap relevant kan zijn in de studie van de oudheid.

Hoofdstuk 2: Methode

Dit hoofdstuk zal uiteenzetten hoe het onderzoek uitgevoerd zal worden. Het begint met het bespreken van de methodologie van het eerder genoemde rapport *Essentieel of Extra*, dat gebaseerd is op curriculumstudies. Hierop volgend worden er toevoegingen en opmerkingen gemaakt om deze methodologie bruikbaar te maken voor deze scriptie. Het hoofdstuk wordt gesloten met een concrete vormgeving van het onderzoek van deze scriptie.

Methodologie 'Essentieel of Extra'

Essentieel of Extra, dat als inspiratie dient voor dit onderzoek, heeft een zeer concrete invulling. Het begint met een literatuuronderzoek naar de inbedding van het VN-verdrag handicap, gevolgd door wettelijke en beleidskaders met betrekking tot handicap in onderwijscurricula en eindigt met een veldonderzoek naar vijf curricula van Nederlandse hbo-opleidingen.⁵⁴ De onderzoeksvraag van het rapport luidt: “Welke rol krijgen het VN-verdrag Handicap en het sociaal model van handicap toebedeeld binnen de onderwijscurricula en dagelijkse praktijk van lesgeven van hbo-opleidingen in Nederland, en hoe kunnen we deze rol verklaren?”⁵⁵ In dit hoofdstuk zal er gekeken worden naar de methode van dit rapport.

De methode van het *Essentieel of Extra* is gebaseerd op een onderdeel van curriculumtheorie, namelijk curriculumanalyse. Curriculumanalyse richt zich op het blootleggen van de samenhang tussen verschillende componenten van het curriculum, de aannames achter het curriculum en waarom bepaalde keuzes in het curriculum gemaakt worden. Het curriculum wordt beschreven als: “Een onderwijscurriculum is niet alleen een verzameling van lesplannen en syllabi, maar vooral de uitkomst van een politiek en sociaal proces dat zich afvraagt welke rol onderwijs zou moeten spelen in de (toekomstige) samenleving” Een curriculum zegt dus iets over de sociale en politieke context waarin het tot stand komt.⁵⁶

In het rapport is onderwijscurriculum als volgt gedefinieerd: “Het geheel van fysieke, digitale en immateriële componenten die een opleiding haar studenten aanbiedt. Het gaat hierbij niet alleen om vakinhoudelijke kennis die is vastgelegd in studieboeken, syllabi en andere lesmaterialen, maar ook om de dagelijkse lespraktijk en impliciete onderwijscultuur.”⁵⁷

Curriculumstudies heeft van oudsher echter niet veel oog voor handicap of andere identiteitskenmerken. Onderwijscurricula stellen een norm op met betrekking tot handicap en andere identiteitskenmerken. Gemarginaliseerde sociale categorieën van diversiteit verdwijnen vaak naar de achtergrond.⁵⁸

Essentieel of Extra is gebaseerd op twee methodes van curriculum analyse. De eerste is opgesteld tijdens een workshopreeks *Curriculum Development Workshop Programme* door Jansen en Reddy in 1994. In deze methode wordt het curriculum op drie niveaus geanalyseerd:

1. Beleid: welke verhouding heeft het curriculum ten opzichte van beleid, van de instelling tot internationale wetgeving?
2. Design: hoe is het curriculum ontworpen op papier?

⁵⁴ Pollaert et al., 2021 p.7.

⁵⁵ Pollaert et al., 2021 p. 6.

⁵⁶ Pollaert et al., 2021 p. 33.

⁵⁷ Pollaert et al., 2021 p. 36.

⁵⁸ Pollaert et al., 2021 pp. 33-34.

3. Impact: hoe wordt het curriculum in praktijk onderwezen?⁵⁹

De tweede methode is gebaseerd op een handboek van Posner, gepubliceerd in 2005. Het is gebaseerd op het idee dat elk curriculum enige politieke kleuring heeft. Posner benoemt vijf verschillende curricula die in samenhang met elkaar bestaan:

1. Officieel curriculum: dat bestaat in formele stukken;
2. Operationeel curriculum: dat in praktijk wordt onderwezen;
3. Verborgene curriculum: dat bestaat uit normen en waarden die niet openlijk erkend worden;
4. Null curriculum: dat niet aan bod komt in het onderwijs;
5. Extra curriculum: dat niet in het formele curriculum is opgenomen, maar wel gepland plaatsvindt.⁶⁰

Op basis hiervan heeft Posner een curriculumanalyse opgesteld met vier sets vragen. Niet al deze vragen zijn direct relevant voor elke analyse. Aan de hand van het doel van de analyse moet gekeken worden welke vragen gesteld moeten worden. Geciteerd hieronder vanuit *Essentieel of Extra*:

“Set 1: Curriculum documentatie en oorsprong

1. Hoe is het curriculum gedocumenteerd?
2. Welke situatie resulteerde in de ontwikkeling van het curriculum?
3. Welk perspectief representeert het curriculum?

Set 2: Het eigenlijke curriculum

1. Wat zijn de doelstellingen en inhoud van het curriculum?
2. Welke aannames liggen ten grondslag aan de doelstellingen en inhoud van het curriculum?
3. Hoe is het curriculum georganiseerd?
4. Welke aannames liggen ten grondslag aan de organisatie van het curriculum?

Set 3: Het curriculum in gebruik

1. Hoe is het curriculum geïmplementeerd?
2. Hoe wordt het curriculum geëvalueerd?

Set 4: Kritiek

1. Wat is je oordeel over het curriculum?”⁶¹

De twee methodes samen geven voor het *Essentieel of Extra* een duidelijke, brede invulling voor de studie van de inbedding van het VN-verdrag in het hbo. De methode van Jansen en Reddy geeft een duidelijk blik op de context waarin het curriculum ontstaat. De methode van Posner geeft inzicht in de praktische invulling van het onderwijs. In het rapport is er gekeken naar het verplichte kerncurriculum van de verschillende hbo-opleidingen. Het is opgebouwd uit de drie niveaus vastgesteld door Jansen en Reddy. Concreet heeft het onderzoek in de eerste plaats gekeken naar het beleid op nationaal en institutioneel niveau. In de tweede plaats heeft het gekeken naar het design van de curricula. Hierbij is gekeken naar de lesmaterialen van de opleidingen. Ten derde is er gekeken naar de impact van het curriculum. Hierbij zijn er interviews uitgevoerd met onderwijsvormgevers, docenten en studenten over de lespraktijk op de opleidingen.⁶² Op basis van

⁵⁹ Pollaert et al., 2021 p. 34.

⁶⁰ Pollaert et al., 2021 p. 35

⁶¹ Pollaert et al., 2021 p. 35.

⁶² De auteur heeft uit persoonlijke correspondentie met Pollaert inzicht gekregen in de leidende vragen voor deze interviews.

deze gegevens is een analyse uitgevoerd gebaseerd op de methode van Posner. In de analyse zijn de volgende onderwerpen uitdrukkelijk meegenomen: “VN-verdrag Handicap, modellen van handicap, universeel ontwerp, framing van handicap, intersectionaliteit, universal design for learning en inbedding.”⁶³

Toevoegingen en opmerkingen bij ‘Essentieel of Extra’

De methodologie van *Essentieel of Extra* is in veel opzichten geschikt voor dit onderzoek naar handicap in de curricula GLTC aan de Radboud Universiteit. De basis, de methodes van Jansen en Reddy en van Posner, worden grotendeels overgenomen. Enkele aanpassingen zijn echter nodig. Hieronder maak ik opmerkingen en toevoegingen op de methodologie van het rapport voor zover relevant voor de methode van mijn eigen onderzoek.

Ten eerste is het doel van het rapport anders dan het doel van deze scriptie. Het rapport heeft als doel om te kijken in hoeverre het VN-verdrag handicap en een sociaal model van handicap een plek hebben in het hbo. Het doel van dit onderzoek is om te bestuderen in hoeverre en op welke manier handicap aan bod komt in het GLTC-onderwijs van de Radboud Universiteit. Er zit dus een verschil in de focus van *Essentieel of Extra* en dit onderzoek.

In het rapport is er veel aandacht gegeven aan een beleidsanalyse op internationaal en nationaal niveau. Zoals gezegd gaat dit soort beleid en daaraan verbonden gesprekken voornamelijk over het toegankelijk maken van onderwijs en niet over handicap-inclusief onderwijs. Daarnaast wordt het onderwijs GLTC vormgegeven op lokaal niveau. Voor dit onderzoek is een beleidsanalyse op internationaal en nationaal niveau dus minder relevant.

Essentieel of Extra onderzoekt hoe specifieke manieren van kijken naar handicap aan bod komen in specifieke studies. De bestudeerde studies hebben allemaal een zeer duidelijke, concrete link naar het VN-verdrag Handicap. Het rapport kijkt dus onder andere hoe het verdrag aan bod komt in het onderwijs. Het uitgangspunt van dit onderzoek is niet het VN-verdrag Handicap. In de oudheid bestond het VN-verdrag Handicap nog niet. Het is dus niet relevant in de inhoud van de studie van de oudheid.

Daarnaast is *Essentieel of Extra* gericht op vijf verschillende hbo-studies. Deze hebben allemaal als doel om beroepsprofessionals op te leiden die op zeer concrete en directe manieren te maken zullen krijgen met handicap in hun beroepspraktijk. Het doel van de GLTC-opleidingen ligt elders. Het onderwijs is grotendeels gericht op het bestuderen van de oudheid op academisch niveau.⁶⁴

Voor het bestuderen van handicap in de curricula GLTC aan de Radboud Universiteit wordt het dus belangrijk om te kijken hoe handicap aan bod komt. Hiervoor zijn de hierboven omschreven modellen van handicap relevant.

Daarnaast wordt het wo anders vormgegeven dan hbo. De invulling van cursussen is op het wo vaak flexibeler dan op het hbo. De overgebrachte kennis is vaak in zekere mate afhankelijk van het expertise en de interesse van de docenten. Hoewel er kerndoelen zijn van een cursus die aangeven wat er behaald moet worden, is de inhoud dus ook verschillend per docent. Daarom is het belangrijk om in dit onderzoek goed te kijken naar de kennis en aannames die aanwezig zijn bij de docenten.

⁶³ Pollaert et al., 2021 p. 36.

⁶⁴ Hierover meer in hoofdstuk 3.

Methode en uitvoering van deze scriptie

Op basis van de methode van bovenstaande is dit onderzoek als volgt vormgegeven.

Vergelijkbaar met *Essentieel of Extra* is er gekeken in de literatuurstudie en interviews naar de drie verschillende niveaus, beleid, design en impact, vastgesteld door Jansen en Reddy, zoals hieronder omschreven. Deze analyses zijn te vinden in hoofdstuk 3.

Voor de beleidsanalyse is gekeken naar beleid op opleidingsniveau. Dat houdt in dat er gekeken is naar de doelstellingen die gesteld worden in Onderwijs- en Examenregelingen (OER) en zelfevaluatie-rapporten.

De design-analyse is gericht op de cursushandleiding van enkele cursussen van verschillende opleidingen. Bij de selectie van deze cursushandleidingen is specifiek gekeken naar cursussen die een theoretische invalshoek hebben.

Voor de impactanalyse was het doel om zowel docenten als studenten over de lespraktijk te spreken. Rekruteren van studenten vond plaats door een bericht te verspreiden via kanalen van de studievereniging, mailen en persoonlijk benaderen. Docenten zijn benaderd via een mail verspreid door de opleidingsvoorzitter. De hiervoor gebruikte teksten zijn te vinden in bijlage 1.

Gesprekken met studenten hebben niet kunnen plaatsvinden wegens te lage respons en beperkte middelen van de onderzoeker.

Zes docenten hebben gereageerd op de oproep. In de gesprekken is aandacht besteed aan de beschikbare kennis die de docenten reeds hebben, aannames en normen die leven, en waar zij aandacht aan willen geven in hun onderwijs. Van de respondenten waren twee docenten gespecialiseerd in de talige kant van de studie, vier in de cultuurhistorische kant. De respondenten hebben leservaring in inhoudelijk onderwijs in de bachelor GLTC, master Oudheidstudies en de research master. Geen van de respondenten geeft les in de vakken over didactiek van de educatieve master. In de gesprekken zijn er een negental vragen (aan de orde) gesteld die het uitgangspunt vormden voor de interviews. Deze vragen zijn te vinden in bijlage 2.

Alle interviews zijn opgenomen en getranscribeerd. De respondenten hebben de transcriptie ingezien, toevoegingen kunnen doen en goedkeuring gegeven voor gebruik. Tot aan 15 juni 2023 hebben ze de mogelijkheid gehad om zich terug te trekken uit het onderzoek. Transcripten zijn in te zien op aanvraag bij de auteur van de scriptie.

De analyses zijn gebaseerd op de inzichten van Posner met betrekking tot curricula en worden uiteengezet in hoofdstuk 4. De boven geciteerde sets vragen zijn gebruikt voor de analyses.

In het onderzoek is er gekeken naar formeel, operationeel, verborgen en null curriculum zoals gedefinieerd door Posner. Extra curriculum, dat niet valt onder de verplichte vakken van de opleidingen, is in dit onderzoek niet geanalyseerd.

In de bovenstaande analyses zijn is er nadrukkelijke aandacht besteed aan de volgende onderwerpen:

- Modellen van handicap;
- Constructie van handicap;
- Normen en normativiteit;
- Intersectionaliteit;
- Lichamelijkheid.

Hoofdstuk 3: Onderzoek

In dit hoofdstuk wordt geanalyseerd of en hoe handicap aan bod komt in de opleidingen GLTC. Als eerste is er een beleidsanalyse, waarin wordt gekeken naar een aantal beleidsstukken van verschillende GLTC-opleidingen, namelijk OER'en en zelfevaluatie rapporten van de bachelor GLTC en master Oudheidstudies. Hierop volgt de designanalyse, waarin gekeken wordt naar de concrete invulling van de opleidingen aan de hand van studiegidsen. Ten slotte is er de impactanalyse, bestaande uit de interviews met docenten.

Beleidsanalyse

OER

Concrete eindtermen voor de opleidingen GLTC zijn te vinden in de OER'en van de opleidingen. De OER bevat de regels voor studenten, docenten en de opleiding met betrekking tot de studie. De OER geeft een uitlijning waaraan de vakken moeten voldoen.

De OER wordt elk jaar vastgesteld door de decaan voor het begin van het college jaar, dus op 31 augustus. De OER wordt gewijzigd of vastgesteld op advies van de opleidingscommissie en met instemmen van de facultaire gemeenschappelijke vergadering.⁶⁵

In elke OER van elke GLTC opleiding, behalve de educatieve masters, staat in het artikel over de eindtermen van de opleiding dat 'het doel van alle opleidingen binnen de Faculteit der Letteren is de student relevante geesteswetenschappelijke kennis, inzicht en vaardigheden bij te brengen, academisch te vormen en voor te bereiden op een verdere (studie)loopbaan.'⁶⁶ Deze bewoording laat veel over aan de interpretatie. Er wordt niet verklaard welke kennis als relevant wordt beschouwd of wanneer een student academisch gevormd is, noch wordt er verwezen naar andere documentatie die dit verklaard.

In de OER van de tweejarige educatieve master, paragraaf 3 artikel 6, staat dat 'Het doel van alle specialisaties binnen de Tweejarige educatieve masters is de student relevante vakinhoudelijke en (vak)didactische kennis, inzicht en vaardigheden bij te brengen en academisch en professioneel te vormen tot vakinhoudelijk academicus en eerstegraads docent.'⁶⁷ Wederom is er niet gespecificeerd wat er verstaan wordt onder een 'vakinhoudelijk academicus.' De bevoegdheid van eerstegraads-docent is op landelijk niveau vastgelegd en valt dus buiten dit onderzoek.

Naast de bovengenoemde algemene eindtermen, bevat elke OER een lijst van specifieke eindtermen waaraan de student na afronding van de opleiding moet voldoen.

Voor de bachelor GLTC zijn de eindtermen gericht op het vermogen om zelfstandig en onder begeleiding onderzoek te doen naar een vraagstuk in het vakgebied GLTC en om te gaan met feedback van anderen. Inhoudelijk moet de student in staat zijn om de ontwikkeling van het vakgebied te verbinden met de ontwikkeling van andere verwante vakgebieden. Daarnaast moet die wetenschappelijke gefundeerde kennis hebben van de belangrijkste aspecten van de talen Grieks en Latijn en de belangrijkste literaire werken in deze talen vanuit verschillende contexten. Ten slotte

⁶⁵ In elke OER paragraaf 9, artikel 37.

⁶⁶ In elke OER paragraaf 3, artikel 6.

⁶⁷ *Onderwijs en examenregeling Master Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen, Nederlands, Duits, Engels, Frans, Spaans, Grieks en Latijn 2022-2023, Faculteit der Letteren* (hieronder: 'OER EduMa'), paragraaf 3, artikel 6.

moet de student inzicht hebben in de hoofdlijnen van de klassieke cultuur en tradities.⁶⁸ Er wordt niet geconcretiseerd wat de ‘belangrijkste aspecten’ of ‘hoofdlijnen’ zijn.

De eindtermen van de master Oudheidstudies zijn ook gericht op het analyseren en onderzoeken van vraagstukken uit het vakgebied GLTC, het organiseren van werkzaamheden daarin en het benoemen van relevante ontwikkelingen in verband met andere geesteswetenschappelijke disciplines.

Daarnaast zijn er verschillen per specialisatie. Voor de specialisatie Griekse Taal- en Letterkunde moet de student wetenschappelijk gefundeerde kennis hebben van de belangrijkste aspecten van de Griekse en Latijnse taal en de voornaamste werken uit verschillende contexten. Voor de specialisatie Klassieke Cultuur moet de student een overzicht hebben op de hoofdlijnen van de antieke cultuur en tradities.⁶⁹ In deze OER is niet nader aangegeven wat verstaan wordt onder ‘belangrijke aspecten’ of ‘wetenschappelijk gefundeerde kennis’.

De research master Historical, Literary, and Cultural Studies heeft als eindtermen dat er geavanceerde kennis aanwezig moet zijn van theorieën en methodologieën binnen de geesteswetenschappen en een diepgaand begrip van de bijdragen van Geesteswetenschappen aan maatschappelijke vraagstukken. Daarnaast moet de student in staat zijn onderzoek uit te voeren en daarover te communiceren met verschillende publieken en carrière-bevorderende activiteiten te ondernemen.⁷⁰ Er is niet nader aangegeven wat valt onder ‘geavanceerde kennis’ of welke theorieën en methodologieën er bedoeld worden.

De eindtermen van educatieve master richt zich op kennis van ontwikkelingen in de wetenschap en didactiek. De student beschikt aan het einde van diens opleiding over didactische, pedagogische en academische beroepscompetenties in de educatieve sector. De student moet in staat zijn om deze kennis toe te passen in diens beroepspraktijk en op basis van deze kennis communiceren met leerlingen, collega’s en relevante derden. Specifiek kan de student “bij ontwikkelings- en gedragsproblemen zelfstandig prioriteiten stellen, en na overleg met relevante derden adequaat handelen.”⁷¹ In de eindtermen is niet expliciet gesteld welke kennis en beroepscompetenties relevant zijn. Handicap komt hier aan bod, aangezien neurodiversiteit vaak wordt gezien als ‘ontwikkelings- en gedragsproblemen,’ en dus vaak als handicap. De manier waarop handicap wordt besproken is in dit geval onduidelijk.

Elke cursus moet voldoen aan het behalen van bepaalde leerdoelen die bijdragen aan de hier boven omschreven eindtermen. De leerdoelen van specifieke vakken worden toegelicht in de studiegidsen van de betreffende vakken.⁷² Deze eindtermen beïnvloeden dus de concrete invulling van de curricula direct. Een aantal cursussen worden uitgelicht in de designanalyse.

Handicap is niet expliciet aanwezig in de OER’en van de opleidingen GTLC, behalve kort in de OER van de educatieve master. Wel wordt er dikwijls verwezen naar maatschappelijke discussies, waar handicap onder zou kunnen vallen. Daarnaast wordt er ook verwezen naar contemporaine theorieën en methodologieën, waaronder disability studies zouden kunnen vallen.

⁶⁸ *Onderwijs- en Examenregeling Bachelor Griekse en Latijnse Taal en Cultuur, 2022-2023, Faculteit der Letteren* (hieronder: ‘OER BA’), paragraaf 3, artikel 6.

⁶⁹ *Onderwijs- en Examenregeling Master Oudheidstudies: - Griekse en Latijnse Taal- en Letterkunde, - Klassieke Cultuur, 2022-2023, Faculteit der Letteren* (hieronder ‘OER OHS’), paragraaf 3, artikel 6.

⁷⁰ *Onderwijs- en Examenregeling Master Historical, Literary and Cultural Studies (research), - Historical Studies (research), - Art and Visual Culture (research), - Literary Studies (research), 2022-2023, Faculteit der Letteren* (hieronder: ‘OER HLCS’), paragraaf 3, artikel 6.

⁷¹ OER EduMA, paragraaf 3, artikel 6.

⁷² In elke OER: paragraaf 4, artikel 22.

Zelfevaluatierapport bachelor GLTC

Het zelfevaluatierapport van de bachelor GLTC is opgesteld door de toenmalige opleidingscoördinator, afdelingsvoorzitter en voorzitter van de dealexamencommissie GLTC. Het rapport is opgesteld in 2019, ten tijde van veranderingen in het onderwijsprogramma.⁷³

In het rapport wordt uitgebreid gesproken op de beoogde resultaten van de opleiding. Hierin wordt expliciet gerefereerd aan de eindtermen in de OER en daarop voortgebouwd. Hieraan is toegevoegd dat veel studenten de bacheloropleiding doen als voorbereiding op een master. Een extra doel van deze opleiding is om studenten voor te bereiden op hun master.⁷⁴

Hierop volgend komt een uiteenzetting van de onderwijsleeromgeving, met daarin een overzicht van de opbouw van het curriculum. Hierin wordt er onderscheid gemaakt tussen vier verschillende 'leerlijnen':

1. Kennisleerlijn: vakinhoudelijke kennis en toepassing daarvan.
2. Onderzoeksleerlijn: vaardigheden voor wetenschappelijk onderzoek.
3. Vaardighedenleerlijn: algemene academische vaardigheden, zoals schrijven en presenteren.
4. Verbredingsleerlijn: verbreding in andere geesteswetenschappelijke velden buiten GLTC.

Alle cursussen in de opleiding dragen bij aan minstens één van deze leerlijnen. De eerste drie leerlijnen komen in de verschillende jaarlagen in verschillende mate aan bod in de maior. In de minor is ruimte voor de verbredingsleerlijn.⁷⁵

In het zelfevaluatierapport is er expliciete aandacht voor methodologie en theorie als onderdeel van de onderzoeks- en vaardighedenleerlijnen. In B2 maken studenten in het vak *Methoden en Technieken van de Klassieken* kennis met "het interdisciplinair spectrum aan methoden en technieken van de klassieke studiën." In B3 wordt er tijdens het *Interdisciplinair Werkcollege* aandacht besteed aan een specifiek thema vanuit verschillende invalshoeken, waarover de studenten een werkstuk schrijven.⁷⁶ In dit rapport wordt niet verder gespecificeerd wat verstaan wordt onder dit 'interdisciplinair spectrum.' In de onderzoeks- en vaardighedenlijnen is het dus mogelijk dat handicap aan bod komt, maar dat is niet te zeggen op basis van dit rapport.

De verbredingslijn valt niet onder het verplichte curriculum en is dus geen onderdeel van deze scriptie.⁷⁷

Het onderwijs wordt grotendeels gegeven door gepromoveerde docenten die een vooraanstaande positie hebben verworven in hun specialisme. Dit zou betekenen dat actuele ontwikkelingen in de vakgebieden worden meegenomen in het onderwijs en er een sterke band is tussen onderzoek en onderwijs. In het rapport wordt gereflecteerd dat er enige beperkingen zijn in het onderwijs dat gegeven wordt. Deze beperkingen ontstaan doordat er in specifieke onderwerpen geen onderzoek wordt verricht aan de Radboud Universiteit, waardoor er minder uitgebreid onderwijs in wordt gegeven.⁷⁸ De mate waarin handicap aan bod komt in het curriculum is dus afhankelijk van de expertise van de docenten.

⁷³ *Griekse en Latijnse Taal en Cultuur, Bacheloropleiding, Zelfevaluatierapport*, pp. 2-3.

⁷⁴ *Griekse en Latijnse Taal en Cultuur, Bacheloropleiding, Zelfevaluatierapport*, pp. 4-5.

⁷⁵ *Griekse en Latijnse Taal en Cultuur, Bacheloropleiding, Zelfevaluatierapport* pp. 6-7.

⁷⁶ *Griekse en Latijnse Taal en Cultuur, Bacheloropleiding, Zelfevaluatierapport*, p. 7.

⁷⁷ *Griekse en Latijnse Taal en Cultuur, Bacheloropleiding, Zelfevaluatierapport*, pp. 8-9.

⁷⁸ *Griekse en Latijnse Taal en Cultuur, Bacheloropleiding, Zelfevaluatierapport*, pp. 11-12.

Zelfevaluatierapport master Oudheidstudies

Dit zelfevaluatierapport is opgesteld door de toenmalige opleidingscoördinator, afdelingsvoorzitter en voorzitter deexamencommissie GLTC.⁷⁹

Onder de beoogde leerresultaten stelt het rapport twee verschillende doelen vast. Ten eerste moeten de studenten tijdens de opleiding meer gespecialiseerde en onderzoekgerichte kennis opdoen over de klassieke talen of de klassieke cultuur, afhankelijk van hun specialisatie. Ten tweede is er het doel om de studenten voor te bereiden op een maatschappelijke loopbaan, wat verwijst naar “de rol die een academisch geschoolde oudheidkundige kan spelen in de samenleving.” De student zou hierdoor in sectoren kunnen werken waar “goede taalvaardigheid, kennis van de Grieks-Romeinse samenleving of een gedegen geesteswetenschappelijke vooropleiding” van belang zijn. Naast deze doelen wordt onder de eindtermen van de opleiding de OER geciteerd.⁸⁰ Er is dus specifieke aandacht aan de toekomstige maatschappelijke rol van de studenten. Hiervoor is handicap relevant, aangezien handicap onderdeel is van de moderne samenleving.

Het rapport beschrijft onder de inhoud van het programma de verschillende cursussen die de studenten volgen. De master heeft twee specialisaties, met elk specifieke vakken, plus twee cursussen waarvan er ten minste één verplicht gevolgd wordt door alle studenten: Klassieke traditie 1 en 2. Deze twee vakken gaan over de receptie van de oudheid in de moderne tijd.⁸¹

De specialisatie *Griekse en Latijnse Taal- en Letterkunde* richt zich op de verdere wetenschappelijke studie bestudering van Grieks, Latijn en de bijbehorende letterkundes. De specialisatie vindt plaats aan de hand van twee specialisatiecolleges, één Grieks en één Latijn. De specialisatie *Klassieke Cultuur* richt zich op klassieke archeologie en oude geschiedenis, aan de hand van een specialisatiecollege per onderwerp. De specialisatiecolleges worden gegeven in onderwerpen in het verlengde van het wetenschappelijk onderzoek van de docenten. Dit zou ervoor zorgen dat recente inzichten en debatten deel uit maken van de stof.⁸² De behandelde inzichten zijn afhankelijk van de expertise van de docenten. De mate waarin handicap hier onderdeel van is dus ook.

Naast het specialisatiecollege is er vrije ruimte aanwezig, waarin de studenten andere mastercolleges kunnen volgen of zich kunnen specialiseren op het gebied van provinciaal-Romeinse archeologie.⁸³ Deze vrije ruimte valt buiten deze scriptie.

Centraal voor de master Oudheidstudies zijn twee didactische pijlers:

1. Verwevenheid onderzoek en onderwijs. Dit gebeurt door het integreren van actuele wetenschappelijke vraagstukken in het onderwijs, de inrichting van de specialisatiecolleges en de beschikbaarheid van gastcolleges. Hierin wordt er uitgebreid op de vaardigheden die de student in de bacheloropleiding heeft opgedaan. Het poogt ervoor te zorgen dat recente debatten, theorieën en concepten worden meegenomen in het onderwijs en de student daarin vaardig te maken.

⁷⁹ *Oudheidstudies, Masteropleiding, Zelfevaluatierapport*, p. 2.

⁸⁰ *Oudheidstudies, Masteropleiding, Zelfevaluatierapport*, pp. 4-5. Hier wordt er dus verwezen naar de OER van het jaar 2018-2019. Vermoedelijk komt die overeen met de hierboven geciteerde OER van het jaar 2022-2023.

⁸¹ *Oudheidstudies, Masteropleiding, Zelfevaluatierapport*, p. 6.

⁸² *Oudheidstudies, Masteropleiding, Zelfevaluatierapport*, p. 7.

⁸³ *Oudheidstudies, Masteropleiding, Zelfevaluatierapport*, p. 7.

2. Studentactiverend onderwijs. Het onderwijs is ingericht om studenten actief te laten participeren in het onderwijs door middel van presentaties en schriftelijke verslagen.⁸⁴

In het rapport wordt kort gereflecteerd op het bereik van het programma. Hierin wordt gesteld dat er weinig ruimte is in het programma: onderwijs op masterniveau in Griekse en Latijnse taalkunde was destijds niet mogelijk.⁸⁵ Andere mogelijke lacunes in het onderwijsprogramma worden niet geïdentificeerd.

Er is dus uitgesproken aandacht naar contemporaine debatten en concepten. De invulling hiervan wordt sterk beïnvloed door de expertise van de docenten, zoals blijkt uit de lacune in de opleiding die is geïdentificeerd. De aanwezigheid van handicap in het curriculum, dat een contemporain concept uit de sociale wetenschap is, is dus afhankelijk van de expertise van de docenten.

Designanalyse

In deze designanalyse worden een aantal studiegidsen van de GLTC-opleidingen bekeken.. Deze studiegidsen worden bekeken om een beeld te geven van hoe de curricula vorm krijgen op het niveau van de cursussen en te kijken waar handicap naar voren komt of kan komen.

De bestudeerde studiegidsen zijn gekozen om een zo goed mogelijk beeld te geven van de opleidingen. De selectie is semi-willekeurig en poogt de verschillende aspecten van een opleiding te weergeven. Bijvoorbeeld, bij de bacheloropleiding zijn de studiegidsen van enkele talige, culturele en methodologische vakken bestudeerd. Alle geraadpleegde studiegidsen zijn van het studiejaar 2022-2023.

De studiegidsen geven voornamelijk een kort overzicht van de doelen van de cursus. Er wordt niet in detail uitgeweid over de inhoud van de cursussen, enkel in kort overzicht aan de hand van de vastgestelde doelen. Daarnaast bevatten de studiegidsen praktische informatie over studielast, beoordeling etc.

De designanalyse begint bij vakken van de bacheloropleiding, gevolgd door vakken van de master Oudheidstudies, research master HLCS en ten slotte de educatieve master.

Bachelor GLTC

Bij de selectie van deze studiegidsen is gepoogd om aandacht te geven aan talige, culturele en methodologische vakken.

In de bachelor GLTC zijn er verspreid over drie jaar veel vakken gericht op het verwerven van (ver)taalvaardigheid en het gebruiken van hulpmiddelen voor het lezen van klassieke teksten. Het eerstejaarsvak *Griekse Teksten 3* heeft de expliciete cursusdoelen een stuk tekst, het pensum, te lezen en wetenschappelijke commentaren te hierbij te gebruiken, maar ook om vragen over de inhoud te beantwoorden.⁸⁶ Het derdejaarsvak *Latijnse Letterkunde 3* heeft vergelijkbare doelen: het pensum lezen en kritisch reflecteren op de vorm, inhoud en stijl van het pensum.⁸⁷ De inhoud van het

⁸⁴ *Oudheidstudies, Masteropleiding, Zelfevaluatie rapport*, pp. 7-8.

⁸⁵ Zelfevaluatie rapport MA OHS, p. 11.

⁸⁶ <https://www.ru.nl/studiegids/letteren/cursussen/ba/ba-gluc/b1/let-glucb104a/>, opgehaald 22-5-2023.

⁸⁷ <https://www.ru.nl/studiegids/letteren/cursussen/ba/ba-gluc/b3/let-glucb308/>, opgehaald 22-5-2023.

vak wordt niet verbonden aan specifieke contemporaine wetenschappelijke of maatschappelijke discussies.

In het eerste jaar dient het vak *Griekse en Romeinse Archeologie* om een basis te geven voor de studenten in de archeologie als wetenschap. Doelen zijn onder andere om kritisch in te gaan op problemen aan de hand van wetenschappelijke literatuur. Wat betreft inhoud “ligt de nadruk op thema’s zoals het contact met het oosten, identiteit, globalisering, verovering en slavernij, en receptie.”⁸⁸ Het tweedejaarsvak *Cultuurgeschiedenis van de Oudheid* gaat over de verschillende thema’s uit de cultuurgeschiedenis van de oudheid. Hierin is het doel om deze thema’s te benoemen en kritisch te kunnen analyseren.⁸⁹ Er wordt niet gespecificeerd of dit handicap bevat.

Het tweedejaarsvak *Theorie, Methoden en Technieken van de Griekse en Romeinse Literatuur* gaat over de literatuurwetenschap met betrekking tot de klassieke talen. Doelen voor de student zijn om hoofdzaken van de geschiedenis van de filologie te kunnen beschrijven, hoofdzaken uit recente literatuurwetenschappelijke theorie te beschrijven en toepassen, een tekstkritisch apparaat te kunnen lezen, een wetenschappelijk artikel kritisch-analytisch te beoordelen en een kort academisch stuk te schrijven.⁹⁰ Vergelijkbaar met dit vaak gaat het vak *Theorie, methoden en technieken van de klassieke cultuurvakken* over de het analyseren en gebruiken van verschillende archeologische bronnen. Hierbij wordt er aandacht besteed aan de geschiedenis van de archeologie en oude geschiedenis, aan de hand van verschillende onderzoeksmethoden en theorieën.⁹¹ Bij beide vakken is het onduidelijk of er over handicap onderwezen wordt. Handicap valt onder recente theorie, maar het is onduidelijk of handicap in deze vakken werkelijk onderwezen wordt.

Het derdejaarsvak *Interdisciplinair Werkcollege* heeft als doelen om pensumteksten te vertalen en erover vragen te behandelen, te wetenschappelijke literatuur te analyseren en contextualiseren en “de interdisciplinaire benadering van onderzoek op het gebied van klassieke studies” toe te passen in een eindwerkstuk. Het vak gaat over de samenhang tussen verschillende GLTC-studies en onderzoeksmethoden die hierin gebruikt worden, als voorbereiding op de bachelorscriptie.⁹² De focus van dit vak ligt op bestaande onderzoeksmethoden in de verschillende GLTC-studies. Op basis van de studiegids is niet te zeggen of handicap of disability studies hieronder vallen.

Master Oudheidstudies

Bij de selectie van deze vakken is er aandacht gegeven aan de verschillende specialisaties.

De master Oudheidstudies is verdeeld in twee specialisaties, *Griekse en Latijnse Letterkunde* en *Klassieke Cultuur*. Beide specialisaties volgen gezamenlijk het vak *Klassieke Traditie 1 (Tragedie) en 2 (Epos)*. Deze vakken gaan over het bestuderen van de teksten en een receptie-casus aan de hand van secundaire literatuur en bestaande wetenschappelijke discussies.⁹³ De aanwezigheid van handicap is niet gespecificeerd.

Het vak *Research Seminar: curing and curating crises: a transhistorical perspective* valt onder de specialisatie *Klassieke Cultuur*. Aan het einde van de cursus is de student bekend met verschillende cultuurhistorische, materieel culturele, sociologische en antropologische modellen voor het

⁸⁸ <https://www.ru.nl/studiegids/letteren/cursussen/ba/ba-gluc/b1/let-glucb114/>, opgehaald 22-5-2023

⁸⁹ <https://www.ru.nl/studiegids/letteren/cursussen/ba/ba-gluc/b2/let-glucb232/>, opgehaald 22-5-2023.

⁹⁰ <https://www.ru.nl/studiegids/letteren/cursussen/ba/ba-gluc/b2/let-glucb228/>, opgehaald 22-5-2023.

⁹¹ <https://www.ru.nl/studiegids/letteren/cursussen/ba/ba-gluc/b2/let-glucb230/>, opgehaald 22-5-2023.

⁹² <https://www.ru.nl/studiegids/letteren/cursussen/ba/ba-gluc/b3/let-glucb301/>, opgehaald 22-5-2023.

⁹³ <https://www.ru.nl/studiegids/letteren/cursussen/ma/ma-os/let-glucos102/>, opgehaald 23-5-2023.

bestuderen van historische bewegingen in de oudheid en middeleeuwen. Inhoudelijk is de cursus markt gedreven, gebaseerd op de nieuwe vraag van musea naar academici bekend met transhistorische analyses voor het opzetten van nieuwe exposities. In de studiegids staat: *“You will explore how ‘curating’ objects can help societies to ‘cure’ crises and how the viewer plays a material role in attributing meaning to an object or text.”*⁹⁴ Een conceptualisatie van handicap speelt hierbij een rol in de vormgeving van de cursus, maar het is onduidelijk in hoeverre handicap werkelijk aan bod komt in deze cursus.

Het *Specialisatiecollege Latijnse Letterkunde*, voor de specialisatie *Griekse en Romeinse Letterkunde*, heeft als doelen dat de studenten om het pensum te vertalen, kritisch te reflecteren op de tekst en historische en politieke context en een kritisch-analytische bespreking te geven in een van de werkcolleges. Dit vak kan gevolgd worden door studenten van alle masters die in deze scriptie bekeken worden, met licht verschillende doelen voor elke master, die allemaal neerkomen op het vermogen om onderzoek te doen binnen het thema van hun master. Inhoudelijk richt de cursus zich op het thema ‘humor’ in Latijnse literatuur. Tijdens de collegereeks worden telkens andere aspecten van wetenschappelijk onderzoek bestudeerd.⁹⁵ Er wordt niet gespecificeerd welke aspecten dat zijn en of handicap of disability studies hieronder vallen.

Research Master Historical, Literary and Cultural Studies

De research master HLCS heeft een breed programma met veel keuzeruimtes. Een aantal vakken zijn verplicht voor alle studenten van deze opleiding. Hieronder valt onder andere het vak *Theoretical Turns in the Humanities*. Dit vak heeft als doel om de studenten geavanceerde kennis te geven van verschillende theorieën, perspectieven, concepten en paradigma’s in de humaniora, waarop studenten kunnen reflecteren. Daarnaast leert de student diens academische vaardigheden te verbeteren. Over de inhoud wordt er gezegd dat er gekeken wordt naar *“intellectual traditions as hermeneutics, critical theory, structuralism and poststructuralism”* en de ideologische aannemingen die onder de verschillende epistemologieën liggen. Dit wordt verbonden aan maatschappelijke debatten.⁹⁶ Handicap komt niet expliciet naar voren in deze studiegids.

Een ander verplicht vak, *Contemporary Debates in the Humanities*, richt zich op hoe onderzoek in de humaniora kan bijdragen aan publieke debatten. De studenten moeten aan het einde van de cursus hun onderzoek en vakgebied toegankelijk communiceren en hierin samenwerken met andere disciplines. Inhoudelijk gaat het vak over de hedendaagse maatschappelijke debatten aan de hand van het thema *“inclusion/exclusion,”* met focus op *“appropriation, memory, historical injustice, and reparative justice.”*⁹⁷ Er wordt niet gespecificeerd welke dimensies van inclusie/exclusie behandeld worden in de cursus, handicap zou hieronder kunnen vallen.

Tweejarige Educatieve Master Grieks en Latijn

De educatieve master bestaat uit de vakinhoudelijke lijn, pedagogisch-didactische lijn, academische en professionele ontwikkeling, stages, en scriptie en onderzoek. De vakinhoudelijke lijn bestaat uit vakken die ook onderdeel zijn van de master Oudheidstudies. Een verplicht vak van de pedagogisch-didactische lijn is *Leren en instructie 3: vakdidactische oriëntatie op leerproblemen en*

⁹⁴ <https://www.ru.nl/studiegids/letteren/cursussen/ma/ma-ges/let-gesm4309/>, opgehaald 23-5-2023.

⁹⁵ <https://www.ru.nl/studiegids/letteren/cursussen/ma/ma-edu/let-edu-glrc04/>, opgehaald 23-5-2023.

⁹⁶ <https://www.ru.nl/courseguides/arts/courses/ma/rema-hlcs/let-hlcs-a10/>, opgehaald 23-5-2023.

⁹⁷ <https://www.ru.nl/courseguides/arts/courses/ma/rema-hlcs/let-remahlcsc05/>, opgehaald 23-5-2023.

instructiestrategieën. Bij afronding van dit kan de student leermoeilijkheden herkennen, benoemen en analyseren en op basis hiervan lessen opstellen. Inhoudelijk wordt er gekeken naar wat leerlingen moeilijk kunnen vinden in het schoolvak: “het denken over lesontwerp begint kortom niet meer bij de leerstof, maar bij wat leerlingen lastig vinden aan die leerstof.”⁹⁸ De aanwezigheid van handicap is onduidelijk. Het is mogelijk dat het onder ‘leermoeilijkheden’ valt, maar deze leermoeilijkheden lijken geplaatst te worden in de leerstof zelf.

De cursus *Academische en Professionele Ontwikkeling 2* heeft als doelen om de studenten in staat te stellen te professionaliseren door vanuit observaties en modellen diens onderwijs en vakgebied te bestuderen, analyseren en bekritisieren. De student kan hierdoor “onder begeleiding op systematische wijze reflecteren op je eigen kwaliteiten en overtuigingen als academisch leraar.” Dit doet het vak aan de hand van het kernthema “ontwikkeling van je vakdidactische expertise.”⁹⁹ De verwijzingen naar ‘overtuigingen’ verwijst naar maatschappelijke debatten en de positie van de leraar daarin. Hierin is handicap relevant, bijvoorbeeld ten opzichte van de boven geciteerde rapporten over handicap in het onderwijs. Er wordt niet gespecificeerd of dit aan bod komt.

Impactanalyse

De impactanalyse bestaat uit een overzicht van grote lijnen die te onderscheiden zijn in de interviews die zijn uitgevoerd met zes verschillende docenten. Dit is onderverdeeld in een aantal subthema’s, gebaseerd op de methodologie vastgesteld in hoofdstuk 2. Specifieke geïnterviewden worden aangeduid met ‘respondent’ en een nummer. Alle respondenten worden aangeduid met de voornaamwoorden ‘die/diens.’

Wat is handicap?

Elk interview is begonnen met een vraag over wat handicap is in hun perspectief. Voorafgaand van elk interview heeft de auteur uitgelegd dat zijzelf de Nederlandse term ‘handicap’ gebruikt als vertaling voor het Engelse *disabled*, zonder verdere toelichting.

Alle respondenten definieerden handicap op individueel niveau, terugkomend op een manier waarop gehandicapte mensen afwijken van een ‘normaal.’ Dit deden ze in bijna alle gevallen aan de hand van fysieke beperkingen. De focus ligt op het niet ‘kunnen’ dat individuen in de oudheid zou overkomen door de manieren waarop hun lichaam afwijkt van ‘normaal’. De meeste respondenten definieerden handicap aan de hand van een of meer voorbeelden uit de oudheid of hun eigen omgeving. In sommige gevallen is dit afwijken uitgebreid als iets dat hun omgeving moet oplossen. Hoewel deze uitbreiding lijkt te wijzen op een sociaal model, is er in deze definitie sprake van een medisch model. De handicap wordt namelijk gedefinieerd door het afwijken van een individu. Een sociaal model zou handicap definiëren op basis van de sociale situatie.

Respondent 1 definieerde bijvoorbeeld handicap aan de hand van *Lysias 24*,¹⁰⁰ waar, in diens woorden, “dat letterlijk zo benoemd is: waar dus een man ἀδύνατος genoemd wordt.” Die verstaat een gehandicapt persoon in deze context als: “iemand die gehinderd wordt in zijn mobiliteit en die daar last van heeft en die daar in dit geval ook voor gecompenseerd wil worden, moet worden of dient te

⁹⁸ <https://www.ru.nl/studiegids/letteren/cursussen/ma/ma-edu/rda-ma2-21/>, opgehaald 23-5-2023.

⁹⁹ <https://www.ru.nl/studiegids/letteren/cursussen/ma/ma-edu/let-edu-ma12/>, opgehaald 23-5-2023.

¹⁰⁰ *Lysias 24* is een redevoering waarin een man een uitkering van de staat ontzegt is. Hij probeert in de redevoering te bewijzen dat hij deze uitkering moet krijgen op basis van zijn handicap.

worden.” In dit geval wordt handicap dus gedefinieerd als een individuele ervaring, waarin één persoon een fysiek probleem heeft, dat gecompenseerd wordt door de staat. Hier is sprake van een medisch model, aangezien de handicap gedefinieerd wordt als een individueel, inherente eigenschap met de staat als verzorger.

Eén respondent, respondent 5, verklaart later in het interview dat die denkt dat “handicap een sociaal fenomeen is in de zin van, wat wordt beschouwd als handicap verschilt per samenleving, dus wordt bepaald door sociale normen.” Dit duidt op een meer culturele benadering tot handicap, waarin handicap gevormd wordt door de context in een specifieke situatie. Dit cultureel model komt verder niet naar voren bij andere respondenten of elders in dit interview, waarin men meer neigt naar het individuele medische model.

Deze definitie gebruikten de meeste respondenten niet zonder het zelf in enige mate te bekritisieren. Wanneer dit gebeurde, gebeurde dit vaak aan de hand van inzichten die de respondent kreeg uit persoonlijke ervaringen. Respondent 4 vergeleek bijvoorbeeld het functioneren van een familielid “met een zeer zware beperking” met het functioneren van de auteur.¹⁰¹ Over de auteur zei de respondent: “Jij kunt tot op hele grote hoogte functioneren, ook in deze academische wereld.” Hieruit concludeerde die dat wellicht iedereen “bepaalde kleinere gebreken” (sic.) heeft waaraan iemand zich misschien aanpast: “dan gaat het om mij of iemand anders waar je je aanpast om toch redelijk goed te functioneren.” Hierin problematiseert de respondent dus de aanvankelijke medische definitie richting een definitie die meer komt richting die van het sociaal model. Het uitgangspunt is echter nog steeds de individuele ‘gebreken’ die worden opgelost door de persoon zelf, dus een medisch model blijft dominant.

Handicap werd door de respondenten gedefinieerd aan de hand van een ‘normaal’. Het idee van ‘normaal’ of ‘norm’ werd door de meeste respondenten gedefinieerd als het niet hebben van een handicap, maar vaak geconcretiseerd. Over het niet hebben van een handicap vertelt respondent 2: “Dus in die zin denk ik dat het impliciet de achtergrond is voor onze discussies over het lichaam.”

De ‘norm’ werd door sommige respondenten wel bestudeerd en bekritiseerd aan de hand van andere factoren. Een respondent reflecteerde bijvoorbeeld op de eigen aanname dat “iedereen gewoon in principe heel makkelijk kan reizen. Het gaat natuurlijk over elites, dus in die zin denk ik er wel over na.” Hier problematiseert de respondent het vermogen om iets wel of niet te kunnen doen door na te denken over klasse. Naast klasse worden leeftijd en gender ook in acht genomen door sommige respondenten.

Handicap in het onderwijs

Geen van de respondenten geeft doelgericht les over handicap in diens onderwijs. De meeste respondenten geven aan dat handicap enkel incidenteel genoemd wordt, wanneer het toevallig onderdeel is van de stof of genoemd wordt tijdens colleges door studenten.

Bij de talige vakken lijkt handicap vooral aan bod te komen wanneer een tekst er toevallig over gaat. In deze gevallen wordt het gestuurd door wat belangrijk is voor het lezen van de canon en wat besproken wordt in secundaire literatuur. Respondent 2 omschrijft een gebeurtenis waarin die met een Amerikaanse collega de inhoud van een vak besprak, waarin de collega over een suggestie van een paar werken van Theocritus zegt: “nee, die zou ik niet lezen want die zijn niet belangrijk in de *critical debate*.” Hierover weidt de respondent uit dat wat anderen bestuderen als interessant wordt

¹⁰¹ De auteur gebruikt een rolstoel.

bevonden, en dat dus, als niemand het bestudeerd heeft, het niet als interessant bevonden wordt. Omdat handicap niet valt onder de traditie, wordt het niet veel bestudeerd, dus wordt het niet interessant bevonden en komt niet expliciet naar voren in het onderwijs.

Respondent 3 beschrijft dat die handicap specifiek aan bod heeft laten komen in één eerstejaarscollege van de bachelor GLTC, over *Lysias 24*. In deze collegereeks heeft deze respondent handicap en taalgebruik over handicap besproken met de studenten. Daarnaast is handicap aan bod gekomen in het bespreken van de redevoering. Het doel van de cursus was taalverwerving, waardoor er weinig inhoudelijk werd besproken. De keuze om het over deze redevoering te hebben is grotendeels bepaald door werklast: voor deze redevoering lag al materiaal klaar. De respondent geeft wel aan dat die net zo goed niet over deze specifieke redevoering had kunnen praten, gezien er ook ander lesmateriaal aanwezig was, maar ervoor gekozen heeft deze wel te doen. Daarnaast is in deze collegereeks ook een andere redevoering behandeld. Tijdens het behandelen van deze redevoering is handicap of het niet hebben van een handicap niet aan bod gekomen.

Over colleges in het vak *Griekse en Romeinse Archeologie*, waarin trends en kenmerken van de materiele klassieke cultuur besproken worden, merkt respondent 3 op dat lichamen die afwijken van de 'norm' incidenteel aan bod komen. Dit gebeurt wanneer er gesproken wordt over Hellenistische beeldhouwkunst, waar er in kunst aandacht komt voor oudere lichamen. Zo vertelde een respondent: "En dan heb je het type van *the drunk old lady*, zo'n knielende oude vrouw die er echt niet zo gezond uit ziet. En daar heb je dus de intersectie tussen gender en ouderdom om negatieve stereotypen te weergeven." Er is aandacht van lichamen die niet voldoen aan de norm, in vergelijking met andere tijdperken en afbeeldingen. De respondent gaat door: "of dat dan disability is of niet..." Er wordt ook in twijfel getrokken wat precies handicap of *disability* is.

In de colleges komt de norm ook weinig expliciet aan bod volgens de respondenten. Respondent 6 geeft aan dat die voor zichzelf geen lichaam als vanzelfsprekend aanneemt. Deze respondent weet echter niet of er onder studenten een idee van het lichaam als norm speelt en denkt dat dit afhankelijk is van de specifieke ervaringen van studenten. Respondent 6 neemt echter niet de ruimte om dit nadrukkelijk te bespreken in de colleges.

Respondent 5 omschrijft hoe het lichaam en normen over lichamen van belang zijn in diens eigen onderzoek, maar dat het niet naar voren komt in de colleges. Respondent 2 noemt dat eigenlijk alleen het afwijken van normen aan bod komt, in het eerder genoemde voorbeeld van de oude vrouw. Wat als norm wordt gesteld komt echter niet naar voren: het normatieve lichaam "hangt ergens als ongedefinieerd."

GLTC

De laatste vragen van de interviews gingen over wat de respondenten zagen als doel van de opleidingen en hun onderwijs GLTC, hoe handicap hierin meespeelt en of er verandering in wenselijk is. De antwoorden hierop verschillen sterk.

Respondent 1 geeft aan dat het voornaamste doel van diens onderwijs ligt in het verschaffen van kennis aan studenten in de canon zodat ze in staat zijn deel te nemen aan de discussies die plaats vinden nu. Naar diens mening hebben classici een sterk traditioneel deel dat als basis geldt voor het vakgebied. De canon is erg groot en belangrijk voor het vakgebied. Deze respondent ziet in dat dit belemmerend kan zijn, maar ook dat dit een soort zekerheid geeft. De respondent beschrijft dit aspect van het onderwijs als noodzakelijk en stelt dat het "eigenlijk niks te maken [heeft] met idealen, maar gewoon met zakelijke wetenschappelijke blik." Respondent 1 zegt dat handicap geen

grote rol speelt nu, maar dat het ook niet mogelijk is om dat wel te doen, omdat dat ten koste gaat van het behandelen van canonieke stukken. Die merkt overigens ten slotte op dat “ik veel ideeën heb over wat we aan het doen zijn, maar tegelijkertijd doen we allemaal maar wat.” Het ontbreekt aan systematische discussies over de inhoud van het vakgebied in het onderwijs.

De meeste andere respondenten geven ook aandacht aan het traditiegedeelte in wat zij zien als het doel van de opleidingen GLTC. Ze stellen vast dat er een sterke canon is, zowel in de letterkundige als cultuurhistorische kant van de opleidingen. Het doel van de opleidingen wordt geformuleerd als kennis van deze canon. Daarnaast wordt vaak het verwerven van vaardigheden als doel gesteld, met name het kritisch kunnen reflecteren op de canon en de kennis die daaruit voortkomt. Respondent 3 stelt het kerndoel van alles wat met GLTC te maken heeft als: “de confrontatie van het vreemde met het eigene.” Hierbij komt het vermogen om “alle vragen die je kunt stellen leren stellen, maar ook leren beoordelen en hoe je ze kunt beantwoorden.”

Volgens de meeste respondenten kan handicap hierin een rol spelen. Zo zegt respondent 2: “ik zie het als een van die kaders, net als de aannames van ‘iedereen is wit,’ ‘iedereen is mannelijk,’ ‘iedereen is rijk,’. Ik zie het als een van die inzichten die ons zowel iets waardevols kan leren over hoe de wereld er echt uitzag toen als iets dat ons kan leren over onze verhouding tot die wereld.” De respondenten vonden het waardevol om meer te gaan nadenken over handicap in het curriculum.

De meningen over hoe er meer gesproken kan worden over handicap in het curriculum verschillen. Twee respondenten merken op dat er al sprake is van verandering op dit vlak, namelijk dat er ten gevolge van maatschappelijke en wetenschappelijke discussies al ruimte is voor meer nadenken over handicap in GLTC. De veranderingen die nodig zijn, zijn volgens hen al in gang gezet. Andere respondenten merken op dat het nog ontbreekt aan kennis en bewustzijn onder de docenten. Voordat er meer onderwezen kan worden over handicap, moeten de docenten zelf deze bewustwording doormaken en kennis krijgen. Respondent 5 zegt hierover: “alles doen, dat kan niet, dus je moet offers brengen. Op het moment dat docenten het belang daarvan inzien en daartoe dus bereid zijn, is dat een hele belangrijke eerste stap.” Ten slotte merken twee respondenten op dat het nuttig zou zijn om hier specifieke colleges aan te wijden, die studenten de handvatten geven om er in hun verdere carrière mee bezig te gaan.

In dit hoofdstuk heb ik kort uiteengezet hoe verschillende documenten en personen invloed hebben op het curriculum. In de beleidsanalyse heb ik gekeken naar OER'en en twee zelfevaluatie-rapporten. De designanalyse bestond uit een bespreking van een aantal studiegidsen voor cursussen van de verschillende opleidingen. Ten slotte is er in de impactanalyse besproken wat er door docenten gezegd wordt over hun vakken en het onderwerp handicap daarin.

Hoofdstuk 4: Analyse

Dit hoofdstuk bekijkt het onderzoek in hoofdstuk 3 aan de van de vier verschillende soorten curricula vastgesteld door Posner die van belang zijn voor dit onderzoek. Dit zijn dus het officieel curriculum, operationeel curriculum, verborgen curriculum en null curriculum. Deze curricula worden geanalyseerd met behulp van de sets vragen opgesteld door Posner.

Officieel Curriculum

Hoewel het curriculum op meerdere plekken is gedocumenteerd, is er in het bestudeerde materiaal geen plek die concreet documenteert wat het officiële curriculum is. De studiegidsen zouden enige hint naar het curriculum kunnen geven, hierin staat niet concreet wat de inhouden van specifieke cursussen zijn.

Dit is ondanks het feit dat elke studiegids een specifieke kopje over de inhoud heeft. Bij cursussen wordt in enige mate verteld wat onderwezen wordt, maar niet in concrete, duidelijke termen. Er wordt bijvoorbeeld verwezen naar *'critical theory'*, in de studiegids van het research-master vak *Theoretical turns in the humanities*, maar niet gespecificeerd welke *critical theory* en hoe het aan bod komt in de cursus. De OER'en geven eveneens geen duidelijke invulling van het formele curriculum. Het is onduidelijk met inbreng van welke personen en in welke precieze context elke OER tot stand is gekomen. OER'en worden vastgelegd door de decaan van de faculteit, de opleidingscommissie en facultaire gemeenschappelijke vergaderingen. Het is onduidelijk wie er deelnemen aan de facultaire gemeenschappelijke vergaderingen. Het zijn ten minste de Facultaire Studentenraad Letteren en Onderdeelcommissie Letteren.¹⁰² De functie van deze vergadering is enkel bevestigend advies op de OER'en, dus de inbreng op het inhoudelijke curriculum is gering. De opleidingscommissies zijn samengesteld uit docentleden en studentleden van de opleiding.¹⁰³ Via de OER kunnen studenten enige invloed uitoefenen op het officiële curriculum van de studiegidsen.

Studiegidsen worden opgesteld door de docenten van de cursus. Het perspectief dat in het officiële curriculum wordt weergegeven is dus voornamelijk dat van de decaan van de faculteit en de docenten van de opleidingen, met een geringe rol voor studenten.

In de bestudeerde documentatie wordt er concreet aandacht gegeven aan de doelstellingen van de opleidingen. Veel doelstellingen in de OER'en zijn gericht op het verkrijgen van vaardigheden en kennis. Studenten moeten uiteindelijk in staat zijn om zelfstandig te werken en onderzoek te doen. Het ontbreekt echter aan expliciete stellingen van wat deze wetenschappelijke kennis en vaardigheden precies inhouden of aan verwijzingen naar andere documentatie waarin dit zou kunnen staan.

In de studiegidsen wordt deze kennis ook niet nader toegelicht. Vakken hebben vaak een kennis-aspect, waarin studenten specifieke kennis moeten vergaren. Daarnaast hebben ze vaak een vaardigheden-aspect, studenten moet vaardigheden opdoen tijdens de cursus. Er wordt niet gespecificeerd wat deze vaardigheden en inzichten precies in moeten houden.

Over het algemeen lijkt er een sterke gecanoniseerde aanname ten grondslag te liggen aan deze documentatie. Studenten dienen de bestaande canonieke werken en stromingen te kunnen lezen,

¹⁰² <https://www.ru.nl/afdelingen/facultaire-studentenraad/facultaire-studentenraad-letteren>, opgehaald 14-06-2023.

¹⁰³ <https://www.ru.nl/letteren/stip/ondersteuning-faciliteiten/organisaties/opleidingscommissies/#h9aca39d0-60d8-3101-6566-4753f0005cbb>, opgehaald 14-06-2023

begrijpen of omschrijven en in de reeds gevestigde theoretische stromingen kunnen werken. Hierop wordt ook gereflecteerd in de interviews: verscheidene respondenten stellen dat er een sterk gecanoniseerd aspect ten grondslag ligt aan GLTC.

In één studiegids is er een concrete verwijzing naar handicap. De studiegids van het mastervak *'research seminar: curing and curating: a transhistorical perspective.'* Inhoudelijk leren de studenten volgens de omschrijving om crisis in de maatschappij te genezen (*curing*) aan de hand van samenstellen van exposities (*curating*) in musea. Hierin is een sterke aanwezigheid van een medische opvatting van de samenleving. De samenleving is gehandicapt en/of ziek en moet genezen worden om te functioneren. Dit impliceert een sterk idee van een norm waaraan de samenleving moet voldoen. Hoewel het hier meer gaat over een impliciete projectie van handicap op de samenleving lijkt er vooral sprake te zijn van een medisch model. Dokters, in dit geval cultuurwetenschappers, moeten de zieke samenleving genezen aan de hand van hun culturele kennis en inzichten. Het lijkt dat inhoudelijk handicap niet expliciet besproken wordt, maar dat handicap een rol speelt in de constructie van de maatschappelijke rol voor de (toekomstige) cultuurwetenschappers.

In het officiële curriculum van de bestudeerde documentatie lijkt er dus weinig aandacht te zijn voor handicap, op één uitzondering na. De focus van deze documentatie met betrekking tot het curriculum ligt met name in de doelstellingen van het onderwijs. Hierin wordt niets gezegd over of en hoe handicap naar voren komt in het onderwijs. Er is een link naar sociaal-maatschappelijke debatten in de doelstellingen, maar het is onduidelijk of deze ook te maken hebben met handicap. Onhandicap is tevens niet expliciet aanwezig in het officiële curriculum.

Operationeel Curriculum

Gezien de weinige concreet vastgelegde eisen voor het onderwijs in de officiële documentatie spelen docenten een grote rol in de invulling van het onderwijs op het niveau van het operationeel curriculum.

De studiegidsen en OER'en geven geen duidelijke informatie over wat er in het operationeel curriculum plaats vindt. Deze documenten geven voornamelijk richtlijnen voor wat er plaats vindt in het officiële curriculum.

In de zelfevaluatierapporten wordt er kort gereflecteerd op het tot stand komen en de invulling van het curriculum en specifieke cursussen. Hierin wordt gesteld dat cursussen worden ingevuld door de specialisaties en het onderzoek van de docenten. Uit de interviews blijkt dat de invulling van het curriculum ook beïnvloed wordt door het reeds beschikbare materiaal. Daarnaast spelen ideeën over de canon en vereiste kennis om deel te nemen aan wetenschappelijke debatten een grote rol. Het perspectief dat naar voren komt in het curriculum is dus grotendeels het perspectief van de docenten.

Uit de interviews blijkt dat de respondenten zelf zeer bewust zijn van hun rol in de vorming van het onderwijs. Ze geven aan dat handicap naar hun inziens weinig aanbod komt in colleges. Wanneer het aanbod komt, is dat incidenteel en meestal omdat het toevallig in het bronnenmateriaal staat. Hoewel elke respondent handicap definieerde aan de hand van een voorbeeld uit de oudheid of persoonlijke omgeving, hebben de respondenten over het algemeen weinig nagedacht over wat handicap verder betekent. Dit dringt ook door, volgens de respondenten, in de colleges. Dit betekent dat de benadering van de respondenten, die grotendeels gebaseerd is op het medische model, ook doordringt tot de colleges.

De meeste docenten stellen als doelstelling het vergaren van kennis van canon of belangrijke kenmerken als een belangrijk doel van hun colleges. Daarnaast proberen ze meestal ook vaardigheden over te brengen naar de studenten en ze aan te leren om kritisch na te denken.

Enkele respondenten verbinden dit impliciet aan nadenken over norm en ideeën van normaal. Dit gebeurt in deze gevallen aan de hand van andere aspecten, zoals klasse of gender. Dit komt expliciet naar voren in het onderwijs. Over lichamelijke en (on)handicap wordt in deze gevallen niet nagedacht. Onhandicap en normativiteit komt ook niet naar voren in colleges die niet direct en expliciet verbonden zijn aan handicap of 'afwijken van de norm'.

Alle respondenten zijn van mening dat handicap op het ogenblik niet of weinig aan bod komt in het onderwijs. De meeste denken ook dat daarin verandering nodig is, wat over het algemeen begint bij bewustzijn en kennis onder de docenten. Meer hierover in hoofdstuk 5.

Verborgene Curriculum

In het beleid rondom het curriculum komen er op vrij veel plekken aannames naar voren over wat het curriculum is of behoort te zijn. Met name over de doelstelling worden er veel eisen gesteld die niet geconcretiseerd worden in de beschikbare beleidstukken.

Doordat er een grote vrijheid is voor docenten om hun vakken naar wens in te richten en omdat er in de beleidstukken weinig concrete richtlijnen zijn voor de invulling van de vakken, zijn er verschillende aannames over de opleidingen GLTC en de inhoud van het curriculum die onderdeel uitmaken van het verborgen curriculum.

Zoals gezegd definiëren de meeste respondenten handicap aan de hand van de mate van afwijken van het normaal. De norm wordt als vanzelfsprekend aangenomen en in het onderwijs van de respondenten niet bestudeerd. Respondent 2 benoemde deze norm in het interview, maar heeft dat nog niet gedaan in colleges. Respondent 6 zegt voor zichzelf geen duidelijke norm van het lichaam te hebben, maar weet niet of hetzelfde geldt voor de studenten. In diens colleges is de norm dus ook niet geconcretiseerd. Over het algemeen heerst er de onuitgesproken aanname dat mensen niet gehandicapt zijn. Daarnaast is er ook sprake van een aangenomen norm van gezondheid. Wat 'gehandicapt' of 'gezond' precies betekenen in deze aangenomen normen is niet duidelijk.

Null curriculum

Onder het null curriculum vallen de onderwerpen die niet aan bod komen in het onderwijs. Een diepere bespreking van handicap valt hieronder. In de beleidstukken en studiegidsen wordt er verwezen naar maatschappelijke discussies, waar handicap onder zou kunnen vallen. In de praktijk blijkt uit de interviews dat handicap nauwelijks aan bod komt. Wanneer het aan bod komt, is het kort en zonder diepgang.

Geen van de respondenten heeft in de interviews gerefereerd naar modellen van handicap. Intersectionaliteit met andere marginaliserende factoren, zoals gender en klasse, is incidenteel aan bod gekomen tijdens de interviews.

Hoofdstuk 5: Conclusie en discussie

Dit hoofdstuk bevat de conclusie van het onderzoek en een discussie van de resultaten na een korte recapitulatie van de inhoud van elk hoofdstuk.

In hoofdstuk een is een korte introductie gegeven tot het vakgebied van disability studies. Hierin zijn vier modellen van handicap uiteengezet: het medisch model, sociaal model, cultureel model en crip model. Het medisch model is een fysieke, individualistische benadering van handicap. Het sociaal model kijkt naar de sociale omgeving van een individu. Het cultureel model en het crip model vallen onder critical disability studies. Het cultureel model bekijkt de culturele opvattingen rondom handicap in een specifieke context, het bekijkt voornamelijk onhandicap en het normaal in plaats van te focussen op handicap. Het crip model bekijkt daarnaast ook hoe kennis zelf tot stand komt en hoe dit het denken over (on)handicap beïnvloedt. Het hoofdstuk eindigde met een korte toelichting van de wijze waarop inzichten vanuit disability studies kunnen bijdragen aan de studie van de Oudheid.

Hoofdstuk twee bevat de methodologie die gebruikt is in deze scriptie. Deze is gebaseerd op een eerder rapport over handicap in hbo-curricula. Op basis hiervan is het onderzoek opgezet aan de hand van literatuurstudie en interviews.

Hoofdstuk drie bevat de beschrijving van het bronnenmateriaal, bestaande uit OER'en, zelfevaluatie-rapporten, studiegidsen en interviews met zes docenten van de opleidingen GLTC.

Hoofdstuk vier analyseert de bevindingen uit hoofdstuk drie. Hierin is gekeken naar wat valt onder het officiële curriculum, operationeel curriculum, het verborgen curriculum en null curriculum. Hieruit is gebleken dat handicap niet naar voren komt in het officiële curriculum. In het operationeel curriculum komt handicap incidenteel naar voren, maar wordt het niet op een diepgaande manier besproken. Er wordt uitgegaan van een medisch model dat niet expliciet benoemd wordt. In het verborgen curriculum heerst een aanname van onhandicap. Kritische benaderingen van handicap vallen over het algemeen onder het null curriculum, dat niet onderwezen wordt.

Dit is dan ook het antwoord op de hoofdvraag van deze scriptie: 'Hoe komt handicap aan bod in de curricula van de bachelor GLTC, master Oudheidstudies, research master *Historical, Literary and Cultural Studies* en de master *Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen, specialisatie Grieks en Latijn*'?. Het antwoord is: nauwelijks. Handicap wordt niet nadrukkelijk besproken in de curricula GLTC en een ongespecificeerde onhandicap wordt aangenomen bij het behandelen van de oudheid.

Discussie

Dit onderzoek dient met name als een indicatie van de huidige stand van zaken in de curricula GLTC aan de Radboud Universiteit. Er zijn een paar duidelijke beperkingen in dit onderzoek, hieronder opgesomd:

1. De bestudeerde zelfevaluatie-rapporten bieden een enigszins verouderd beeld van de bachelor GLTC en master Oudheidstudies. De rapporten zijn opgesteld in 2018 vlak vóór wijzigingen in de organisatie van het onderwijs en dus niet volledig toepasbaar. Desondanks geven ze wel een sterke indicatie over hoe het onderwijs wordt opgezet. Zelfevaluatie-rapporten van de educatieve master en research master HLCS zijn niet bestudeerd.
2. De geraadpleegde studiegidsen bieden een zeer beperkt zicht op de inhoud van de cursussen. Een uitgebreider inzicht zou kunnen komen uit de cursushandleidingen, die aan de studenten worden verschaft bij het begin van een cursus. Deze zijn in deze scriptie niet

gebruikt omdat ze niet openbaar gepubliceerd worden. Een vervolgonderzoek zou de cursushandleidingen wel mee kunnen nemen voor een beter beeld van het officieel curriculum.

3. Er hebben geen interviews met studenten van de opleidingen plaatsgevonden door weinig respons. Dit betekent dat het zicht op het curriculum in deze scriptie eenzijdig is. Voor een vervolgonderzoek zouden interviews met de studenten een zeer waardevolle toevoeging zijn.
4. Geen van de respondenten is verbonden aan de didactische vakken van de educatieve master. De bevindingen van deze scriptie gaan dus voornamelijk over de benadering tot de oudheid in de educatieve master en niet over handicap in de onderwezen didactiek. Nader onderzoek is nodig om iets te kunnen concluderen over handicap in de onderwezen didactiek van de educatieve master.

Zoals genoemd in de inleiding, is de vraag waarom handicap op deze manier aan bod komt niet expliciet onderdeel van dit onderzoek. Deze vraag is namelijk niet volledig te beantwoorden. Vanuit de interviews is gebleken dat de docent over het algemeen een medisch model van handicap hebben en niet veel hebben nagedacht over handicap in de oudheid. Ik vermoed dat dit komt door meerdere factoren, waaronder de huidige sociale en culturele plaats van handicap in de samenleving in het algemeen, de onderrepresentatie van gehandicapte mensen in universiteiten, de sterke norm van onhandicap en hoge werkdruk in academia en het sterke canonieke aspect van GLTC. Echter, er is verder onderzoek nodig om met zekerheid te zeggen of en hoe deze factoren een rol spelen en of er nog andere factoren zijn. Wanneer dit onderzoek er is, is het mogelijk om met zekerheid te verklaren waarom handicap deze rol heeft in de opleidingen GLTC.

Aan de grondslag van deze scriptie een impliciete vraag over het doel en de toekomst van de opleidingen GLTC. Er zijn doelen vastgesteld in de bestudeerde beleidstukken. Enkele daarvan richten zich op taalbeheersing en praktische vaardigheden. Een belangrijker doel, dat ook meermaals is opgeven als doel door de geïnterviewde docenten, is om de studenten op te leiden tot vakdeskundigen die op eigen vermogen kritische vragen kunnen stellen. Daarnaast is er ook, zowel in de beleidstukken als interviews, aandacht voor de maatschappelijke functie van het vakgebied. Deze maatschappelijke functie wordt niet gespecificeerd in documentatie, noch wordt er verwezen naar specifieke discussies in het verleden over deze maatschappelijke functie. Dit leidt tot een ontransparant doel van de opleiding. De zogenaamde 'maatschappelijke functie' is volledig afhankelijk van individuele interpretatie en aannames over wie deel zijn van de 'maatschappij'. Nu aangetoond is dat gehandicapte mensen uitgesloten worden van verschillende sociale contexten, maken zij in mindere mate deel uit van wat als 'maatschappij' gezien wordt. Wat wordt als maatschappij gezien in deze opleidingen? Wat betekent deze potentiële maatschappelijke functie precies? Hoe kan het vakgebied GLTC deze maatschappelijke functie verantwoord en inclusief vervullen?

Een perspectief vanuit het cultureel model zou beargumenteren dat GLTC bijdraagt aan het in stand houden van normen van handicap en onhandicap door niet expliciet te reflecteren op de maatschappij: het vakgebied draagt bij aan het in stand houden van de discriminatoire status quo in de samenleving. Doordat handicap niet kritisch behandeld wordt in het onderwijs, worden er professionals opgeleid die niet kritisch nadenken over handicap. Dit betekent dat het ook niet mogelijk wordt voor deze cultuurspecialisten om de samenleving te 'genezen' van de ziektes/crises

die het kwellen, zoals geïmpliceerd in het mastervak *research seminar: curing and curating crises: a transhistorical perspective*.¹⁰⁴

Vanuit een crip perspectief komt hier nog bij dat de kennis die wordt onderwezen onbewust niet neutraal en persoonsgebonden is. Neem bijvoorbeeld de respondent die over de auteur zei dat zij, ondanks haar handicap, in staat is om te functioneren op academisch niveau en dus kan nadenken over handicap. Kennis over handicap en het nadenken over handicap met betrekking tot de oudheid wordt hier verbonden aan de positionaliteit van de gehandicapte auteur. De keerzijde, nadenken over onhandicap, ook met betrekking tot de oudheid, wordt niet verbonden aan de zelfgeïdentificeerde ongehandicapte status van de respondent. Verder wordt het kritisch nadenken over andere aspecten zoals klasse of gender niet gebonden aan de identiteit van de respondent. Op die manier komt er een kennis tot stand die sterk gebonden is aan de positionaliteit van de onderzoeker, de persoon die het nadenken doet. Met andere woorden, de kennis over handicap die tot stand komt is gebonden aan de geleefde ervaring van de onderzoeker. De keerzijde hiervan is de implicatie dat de mens in de oudheid dezelfde geleefde ervaring heeft als Nederlandse academici, aangezien de ongehandicapte onderzoeker zonder problemen kan nadenken over de mens in de oudheid. Is dit goed genoeg voor academische opleidingen, die proberen studenten op te leiden tot kritische denkers?

De toekomst

In elke interview heb ik de respondent gevraagd of de handicap in het huidige curriculum aan bod komt. Bijna elke respondent vond dat dit op het ogenblik niet genoeg het geval is. Ze willen er idealiter meer aandacht aan geven en met meer diepgang over kunnen spreken.

De vervolgvraag vroeg hoe het dan anders zou kunnen. Hierop verschilden de antwoorden. Sommigen waren wel tevreden met de manier waarop er verandering komt. Eén respondent stelde dat het vakgebied aan het ontwikkelen is en de verandering er wel aan komt. Een andere respondent vond dat handicap meer een eigen plek zou moeten krijgen, maar dat dit ten koste zou gaan van onderwijs in de canonieke werken, hetgeen zo'n offer niet waard zou zijn. Hoewel die er graag meer over zou willen zien acht die dat niet mogelijk. De meeste respondenten willen graag verandering zien, maar weten niet hoe. Het ontbreekt hun aan de kritische kennis die nodig is om er onderwijs in te geven. Ze weten dus niet hoe of wat ze zouden kunnen doen of veranderen.

Uiteindelijk is er vraag naar die kennis. Die zou op verschillende manieren verkregen kunnen worden. Mogelijkheden zijn bijvoorbeeld het uitnodigen van gespecialiseerde gastsprekers of het creëren van expertise middels PhD-onderzoek. Daarnaast zou het gesprek over het doel van het onderwijs GLTC gevoerd moeten worden op een open manier. Leidende vragen hierin zouden kunnen zijn: wat is de maatschappelijke functie van onze alumni? Wat is belangrijk voor classici: canon-kennis of kritisch-theoretische inzichten? Welke normen zijn onuitgesproken aanwezig in ons onderzoek en onderwijs?

Uit dit onderzoek is gebleken dat handicap niet kritisch aan bod komt in de curricula GLTC aan de Radboud Universiteit. Naar mijn mening is dit nadelig voor de kwaliteit van het onderwijs en moet dit anders. Zolang handicap niet kritisch aan bod komt, draagt het onderwijs bij aan het in stand houden van schadelijke normen die bijdragen aan de slechte positie van gehandicapte mensen in Nederland. Naar mijn ervaring als deskundige op het vlak van inclusie in het hoger onderwijs is dit niet een GLTC-

¹⁰⁴ Daarnaast komt genezen in de huidige medische benadering neer op het voldoen aan een geconstrueerde norm van gezondheid. Kritische vragen ten opzichte van dit *research seminar* zijn: aan welke norm moet de samenleving voldoen om gezond te zijn? Wie heeft er baat bij die norm? Wie niet?

specifiek probleem, maar wel een probleem dat ook speelt in de GLTC-opleidingen, zoals deze scriptie heeft onderzocht en laten zien. De bovengenoemde conversatie is een volgende stap, maar niet de laatste. De benodigde verandering is pijnlijk en niet makkelijk, maar moet gebeuren. Laat deze scriptie de eerste stap zijn.

Dankwoord

Mijn dank gaat uit aan alle respondenten die bereid waren een heel erg open gesprek aan te gaan over handicap in hun onderwijs. Verder mijn dank voor de medewerking van de opleidingscoördinator Bé Breij voor haar bereidwillige hulp en antwoorden op mijn vragen. Ten slotte dank aan mijn scriptiebegeleider Ronald Blankenburg voor al zijn waardevolle ondersteuning, vragen en opmerkingen.

Bibliografie

Literatuur

- Adams, E. (2021). Disability studies and the classical body: the forgotten other. In E. Adams (Ed.), *Disability Studies and the Classical Body: The Forgotten Other* (pp. 1–36). Routledge.
- College voor de Rechten van de Mens. (2020). *Het recht op onderwijs in het VN-verdrag Handicap: Verdiepend Advies*.
- Davis, L. J. (2006). Constructing Normalcy. The Bell Curve, the Novel, and the Invention of the Disabled Body in the Nineteenth Century. In L. J. Davis (Ed.), *The Disability Studies Reader* (2nd ed., pp. 3–16). Taylor & Francis.
- Erevelles, N. (2005). Understanding the curriculum as a normalizing text: disability studies meets curriculum theory. *Journal of Curriculum Studies*, 37(4), 421–439.
- Goodley, D. (2011). *Disability Studies: An Interdisciplinary Introduction* (1st ed.). SAGE Publications Ltd.
- Goodley, D. (2017). Dis/entangling Critical Disability Studies. In A. Waldschmidt, H. Berressem, & M. Ingwersen (Eds.), *Culture - Theory - Disability: Encounters between Disability Studies and Cultural Studies* (pp. 81–97). transcript Verlag.
- Hall, K. Q. (2017). Queer Epistemology and epistemic injustice. In I. J. Kidd, J. Medina, & G. Jr. Pohlhaus (Eds.), *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (1st ed., pp. 158–166). Routledge.
- Kafer, A. (2013). *Feminist, Queer, Crip* (1st ed.). Indiana University Press.
- Laes, C. (2011). How Does One Do the History of Disability in Antiquity? One Thousand Years of Case Studies. *Giornale Di Storia Della Medicina*, 23(3), 915–946.
- McRuer, R. (2006). *Crip theory: cultural signs of queerness and disability* (1st ed.). New York University.
- Pollaert, E., van der Meulen, E., & Satuntapreeda, A. (2021). “Essentieel of Extra?” *De inbedding van het VN-verdrag Handicap en het sociaal model van handicap in Nederlandse hbo-curricula, verkennend onderzoek in opdracht van de Alliantie voor Implementatie van het VN-verdrag Handicap*.
- Schoonheim, J., & Smits, J. (2019). *Schaduwreportage Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap in Nederland*.
- Smith, P. (2014). BEyon|ce|D Inclusion: Wud mite[ymouse] be NEXTERATED X. In D. J. Connor, J. W. Valle, & C. Hale (Eds.), *Practicing Disability Studies in Education: Acting Towards Social Change* (pp. 51–62). Peter Lang.
- Van Hove, G. (2019). *Disability Studies, introductieteksten*.
- ‘Verdrag inzake de rechten van personen met een handicap,’ New York, 13-12-2006. Opgehaald 20-03-2023 van https://wetten.overheid.nl/BWBV0004045/2016-07-14#Verdrag_2
- Waldschmidt, A. (2017). Disability Goes Cultural: The Cultural Model of Disability as an Analytical Tool. In A. Waldschmidt, H. Berressem, & M. Ingwersen (Eds.), *Culture - Theory - Disability: Encounters between Disability Studies and Cultural Studies* (Vol. 10, pp. 19–28). transcript.

Geraadpleegde Onderwijs- en Examenregelingen

'Onderwijs- en Examenregeling Bachelor Griekse en Latijnse Taal en Cultuur, 2022-2023,' Faculteit der Letteren, Radboud Universiteit. Opgehaald 1-5-2023 van <https://www.ru.nl/letteren/stip/regels-richtlijnen/onderwijs-volgen-beoordeling/onderwijs-examenregelingen-oer/onderwijs-examenregelingen-oer-2022-2023/>.

'Onderwijs- en Examenregeling Master Educatie in Taal- en Cultuurwetenschappen, Nederlands, Duits, Engels, Frans, Spaans, Grieks en Latijn 2022-2023,' Faculteit der Letteren, Radboud Universiteit. Opgehaald 1-5-2023 van <https://www.ru.nl/letteren/stip/regels-richtlijnen/onderwijs-volgen-beoordeling/onderwijs-examenregelingen-oer/onderwijs-examenregelingen-oer-2022-2023/>.

'Onderwijs- en Examenregeling Master Historical, Literary and Cultural Studies (research): Historical Studies (research), Art and Visual Culture (research), Literary Studies (research), 2022-2023,' Faculteit der Letteren, Radboud Universiteit. Opgehaald 1-5-2023 van <https://www.ru.nl/letteren/stip/regels-richtlijnen/onderwijs-volgen-beoordeling/onderwijs-examenregelingen-oer/onderwijs-examenregelingen-oer-2022-2023/>.

Onderwijs- en Examenregeling Master Oudheidstudies: Griekse en Latijnse Taal- en Letterkunde, Klassieke Cultuur, 2022-2023,' Faculteit der Letteren, Radboud Universiteit. Opgehaald 1-5-2023 van <https://www.ru.nl/letteren/stip/regels-richtlijnen/onderwijs-volgen-beoordeling/onderwijs-examenregelingen-oer/onderwijs-examenregelingen-oer-2022-2023/>.

Geraadpleegde zelfevaluatie rapporten

Breij, B., Mols, S., Overduin, F., (2018) *Griekse en Latijnse Taal en Cultuur, Bacheloropleiding, Zelfevaluatie rapport*, Nijmegen.

Breij, B., Mols, S., Overduin, F., (2018), *Oudheidstudies, Masteropleiding, Zelfevaluatie rapport*, Nijmegen.

Geraadpleegde studiegidsen

Griekse Teksten 3: <https://www.ru.nl/studiegids/letteren/cursussen/ba/ba-gltd/b1/let-gltdb104a/>, opgehaald 22-5-2023.

Latijnse Letterkunde 3: <https://www.ru.nl/studiegids/letteren/cursussen/ba/ba-gltd/b3/let-gltdb308/>, opgehaald 22-5-2023.

Griekse en Romeinse Archeologie: <https://www.ru.nl/studiegids/letteren/cursussen/ba/ba-gltd/b1/let-gltdb114/>, opgehaald 22-5-2023.

Cultuurgeschiedenis van de Oudheid: <https://www.ru.nl/studiegids/letteren/cursussen/ba/ba-gltd/b2/let-gltdb232/>, opgehaald 22-5-2023.

Theorie, methoden en technieken van de Griekse en Romeinse Literatuur: <https://www.ru.nl/studiegids/letteren/cursussen/ba/ba-gltd/b2/let-gltdb228/>, opgehaald 22-5-2023.

Theorie, methoden en technieken van de klassieke cultuurvakken: <https://www.ru.nl/studiegids/letteren/cursussen/ba/ba-gltd/b2/let-gltdb230/>, opgehaald 22-5-2023.

Interdisciplinair werkcollege: <https://www.ru.nl/studiegids/letteren/cursussen/ba/ba-gltd/b3/let-gltdb301/>, opgehaald 22-5-2023.

Klassieke Traditie 2 (Epos): <https://www.ru.nl/studiegids/letteren/cursussen/ma/ma-os/let-gltdcohs102/>, opgehaald 23-5-2023.

Research Seminar: Curing and curating crises: A transhistorical perspective:
<https://www.ru.nl/studiegids/letteren/cursussen/ma/ma-ges/let-gesm4309/>, opgehaald 23-5-2023.

Specialisatiecollege Latijnse Taal en Letterkunde: ¹
<https://www.ru.nl/courseguides/arts/courses/ma/rema-hlcs/let-hlcs-a10/>, opgehaald 23-5-2023.

Theoretical Turns in the Humanities: <https://www.ru.nl/courseguides/arts/courses/ma/rema-hlcs/let-hlcs-a10/>, opgehaald 23-5-2023.

Contemporary Debates in the Humanities: <https://www.ru.nl/courseguides/arts/courses/ma/rema-hlcs/let-remahlcsc05/>, opgehaald 23-5-2023.

Leren en instructie 3: vakdidactische oriëntatie op leerproblemen en instructiestrategieën:
<https://www.ru.nl/studiegids/letteren/cursussen/ma/ma-edu/rda-ma2-21/>, opgehaald 23-5-2023.

Academische en Professionele Ontwikkeling 2:
<https://www.ru.nl/studiegids/letteren/cursussen/ma/ma-edu/let-edu-ma12/>, opgehaald 23-5-2023.

Bijlage 1: Oproepen aan de studenten en docenten

De oproep aan de docenten is verspreid met behulp van een opleidingsvoorzitter via mail. De oproep aan de studenten is verspreid via de WhatsApp groep van de studievereniging Sodalicum Classicum Noviomagense, via mail en verder persoonlijk contact.

Oproep aan alle docenten aan de afdeling GLTC van de Radboud Universiteit:

“Ik ben Larisa van Rijn, bachelorstudente GLTC. Ik ben nu bezig met mijn bachelorscriptie-onderzoek. In dit onderzoek bestudeer ik in hoeverre handicap inhoudelijk aan bod komt in de curricula van de GLTC-opleidingen aan de Radboud Universiteit. Het doel is kijken of handicap aan bod komt, hoe het aan bod komt, of verandering hierin wenselijk is en waarom.

Deze oproep is aan alle docenten aan de Radboud Universiteit die een vak in de bachelor GLTC, master Oudheidstudies, de eenjarige of tweejarige educatieve masters en/of gerelateerde research masters in dit academische jaar geven of gegeven hebben om met mij in gesprek te gaan over handicap. De gesprekken zullen ongeveer een half uur duren en kunnen offline op de campus of online plaatsvinden. De gesprekken zullen plaatsvinden in de maand April en de eerste week van Mei.

Interesse of vragen? Mail me op larisa.vanrijn@ru.nl. “

Oproep aan alle studenten GLTC aan de Radboud Universiteit:

“Ik ben Larisa van Rijn, bachelorstudente GLTC. Ik ben nu bezig met mijn bachelorscriptie-onderzoek. In dit onderzoek bestudeer ik in hoeverre handicap inhoudelijk aan bod komt in de curricula van de GLTC-opleidingen aan de Radboud Universiteit. Het doel is kijken of handicap aan bod komt, hoe het aan bod komt, of verandering hierin wenselijk is en waarom.

Deze oproep is aan alle studenten aan de Radboud Universiteit die een vak in de bachelor GLTC, master Oudheidstudies, de eenjarige of tweejarige educatieve masters en/of gerelateerde research masters. In dit academische jaar volgen of gevolgd hebben om met mij in gesprek te gaan over handicap. De gesprekken zullen ongeveer een half uur duren en kunnen offline op de campus of online plaatsvinden. De gesprekken zullen plaatsvinden in de maand April en de eerste week van Mei.

Interesse of vragen? Mail me op larisa.vanrijn@ru.nl.”

Bijlage 2: Interviewvragen

1. Hoe definieer jij handicap?
2. Hoe wordt handicap gedefinieerd in de lespraktijk?
3. Welke impliciete en expliciete associaties worden er aan handicap gekoppeld?
4. Speelt intersectionaliteit een rol in het behandelen van handicap?
5. Welk lichaam wordt aangenomen in de lespraktijk? Wat wordt er niet gezegd over het lichaam?
6. Welke aannames over het lichaam, gezondheid, handicap worden er aangenomen in de lespraktijk?
7. Wat zie je als doel van deze opleiding/ jouw cursussen?
8. Hoe relateert handicap hieraan?
9. Is verandering wenselijk? En zo ja, hoe?