



Hogeschool PXL
Departement PXL - Healthcare
Opleiding Ergotherapie

ARBEIDSVAAARDIGENHEDEN BINNEN HET BuSO KIDS IN KAART
Een kwalitatief verkennend onderzoek

Door **Ine Decoutere** en **Loes Peeters**

Afstudeerproject aangeboden tot het bekomen van het diploma van
Bachelor in de Ergotherapie
o.l.v. **Katrien Biesmans**, promotor

Hasselt, 2015

Dankwoord

Na maanden hard werken, leggen wij samen met dit dankwoord de laatste hand aan ons eindwerk.

Het was niet altijd eenvoudig, maar we hebben doorgezet tot het eindresultaat er stond.

We willen graag stilstaan bij de mensen die ons de afgelopen periode enorm hebben gesteund en geholpen bij het verwezenlijken van deze bachelorproef.

Allereerst willen wij onze promotor Katrien Biesmans bedanken voor al de tijd en energie die zij gedurende de afgelopen periode in ons heeft geïnvesteerd. Wanneer we het even niet meer wisten konden we altijd bij haar terecht voor advies. Ze heeft ons bijgestuurd waar nodig en het is mede dankzij haar kritische blik dat onze bachelorproef is uitgegroeid tot een volwaardig afstudeerproject.

Ook al het personeel van het KIDS mogen we zeker niet vergeten. Jullie waren een grote bron van informatie en steun. In het bijzonder willen wij Annick Winters en Vic van Beek bedanken. Jullie hebben ons de juiste handvaten aangereikt om deze bachelor proef tot een goed einde te brengen.

Ook Sanne Vande Reynd en Caroline Verslegers zijn we dankbaar voor de helpende handen. Zij stonden altijd open voor vragen en wezen ons de juiste bronnen en contactpersonen aan.

Tot slot willen we onze familie bedanken voor begrip en steun wanneer stress de bovenhand nam.

Bedankt aan iedereen die ons heeft gesteund en geholpen. Het was een uniek jaar dat ons enorm heeft doen groeien als toekomstige ergotherapeuten.

Inhoud

Dankwoord	3
Abstract	5
Lijst van gebruikte afkortingen	6
Inleiding	7
Probleemstelling	8
Onderzoeksvraag	9
Methode.....	10
Literatuurstudie	11
Onderzoek in het werkveld	12
Resultaten	14
Literatuurstudie	14
Onderzoek in het werkveld OV3.....	24
Onderzoek in het werkveld de PASSer	30
Profielvergelijking van leerling uit OV3 en pASSer	34
Discussie.....	36
OV3	36
De pASSer.....	37
Conclusie.....	39
M-decreet	39
De rol van de ergotherapeut	39
OV3	40
De pASSer.....	41
Bibliografie.....	42
Bijlagen	45
Bijlage 1: Expertise interview met Veerle Hulsbosch van GTB.....	45
Bijlage 2: profielvergelijking leerling OV3	48
Bijlage 3: profielvergelijking leerling de pASSer.....	49

Abstract

Inleiding: Het aantal werkloze BuSO-schoolverlaters blijft aanzienlijk hoog. Het is belangrijk kennis te hebben van de situering van arbeidsvaardigheden binnen het lessenaanbod. Hierdoor worden specifieke trainingen mogelijk. Deze maken de overgang naar het werkveld eenvoudiger.

Doel: Het oplijsten van de verschillende arbeidsvaardigheden binnen de lessen in het BuSO-KIDS te Hasselt.

Methode: Het kwalitatief verkennend onderzoek bevat een literatuurstudie en een empirisch onderzoek. De volgende databanken werden geraadpleegd: Doks pxl, Bohn Stafleu, ERIC en Pubmed. Binnen het empirisch onderzoek werden gerichte observaties uitgevoerd aan de hand van de 29 MELBA-kenmerken.

Resultaten: Uit de observaties blijkt dat binnen zowel OV3 als de pASSer bijna alle MELBA-kenmerken aan bod komen met uitzondering van leiderskwaliteit, contactvaardigheid (OV3 en de pASSer) en kritisch beoordelen (pASSer). Initieel wordt intensief ondersteund door middel van stappenplannen, receptenfiches en visualisaties. Door het herhalen van taken en het afbouwen van stappenplannen wordt zelfstandigheid bevorderd.

Conclusie: De vaardigheden komen binnen beide opleidingsvormen aan bod. Wel moet meer worden ingezet op het situeren van de vaardigheden. In plaats van één persoon, zouden meerdere personeelsleden de MELBA moeten kunnen hanteren om de uitvoering bij alle leerlingen haalbaar te maken. Doordat leerlingen met ASS alles letterlijk interpreteren is het zinvol de MELBA-vragen concreter te formuleren. Vanuit de praktijklessen zou er meer ruimte moeten zijn voor het inoefenen van de kwalificaties en minder productiegericht werken. Stappenplannen, visualisaties enz. worden beter aangeboden vanaf opleidingsfase één. Gezien het verschil in prestaties in schoolse en niet-schoolse settings, is het zinvol meer stage-momenten te creëren binnen de opleiding in OV3. Binnen de pASSer zouden stages meer werk buiten het NEC moeten inhouden. De kansen op werk worden zo verhoogd.

Trefwoorden: ASS, arbeidsvaardigheden, BuSO, tewerkstelling.

Lijst van gebruikte afkortingen

ABO: Alternerende beroepsopleiding

ADL: Activiteiten dagelijks leven

AGV: Arbeidsgerichte vaardigheden

ASD: Autism Spectrum Disorder

ASS: Autisme Spectrum Stoornis

BGV: Beroepsgerichte vorming

BuSO: Bijzonder Secundair Onderwijs

GASV: Geïntegreerde algemene sociale vorming

GIBO: Gespecialiseerde Individuele Beroepsopleiding

GTB: Gespecialiseerde Trajectbegeleiding en -Bepaling

IBO: Individuele beroepsopleiding

ICF: International Classification of Functioning

IMBA: Integration von Menschen mit Behinderungen in die Arbeitswelt

IZOM: Individuele zorg op maat

MELBA SL: Merkmale zur Eingliederung von Leistungsgewandelter und Behinderter Stark Leistungsbeeinträchtigt

MELBA: Merkmale zur Eingliederung von Leistungsgewandelter und Behinderter in Arbeit

NEC: Normaal Economisch Circuit

OV1: Opleidingsvorm één

OV3: Opleidingsvorm drie

PAV: Project Algemene Vakken

POP: Persoonlijk Ontwikkelingsplan

SEC: Sociaal Economisch Circuit

VDAB: Vlaamse Dienst voor Arbeidsbemiddeling en Beroepsopleiding

ZOM: Zorg op maat

ZSV: Zelfredzaamheid en sociale vaardigheden

Inleiding

Het aantal jongeren dat afstudeert aan het BuSO en nadien werkloos blijft, is aanzienlijk hoog. Ondanks dat het globale werkloosheidscijfer hoopvol ontwikkelt, geldt deze positieve evolutie niet voor alle groepen (BELGA, 2008). Eén jaar na het voltooien van de schoolloopbaan zijn nog steeds 40% van de oud-BuSO-leerlingen werkloos. Dat is nagenoeg vier keer het Vlaams gemiddelde (VlaamseOverheid & VDAB, 2014). Om de jongeren klaar te stomen voor de arbeidsmarkt dient er tijdens de schoolloopbaan ingezet te worden op arbeidsvaardigheden¹. Om in te kunnen zetten op arbeidsvaardigheden is het noodzakelijk om allereerst een duidelijk overzicht op te stellen van de arbeidsvaardigheden binnen het lessenaanbod. In overleg met BuSO-Kids te Hasselt werd besproken dat er in eerste instantie een screening zal gebeuren. De opleidings- en kwalificatiefase in OV3 wordt gescreend, alsook in de drie laatste opleidingsjaren van de pASSer.

OV3 is de beroepsopleiding met als hoofddoelstellingen de leerlingen voor te bereiden op tewerkstelling in het NEC en integratie in onze samenleving (BuSO-KIDS).

Voor een grote groep jongeren met ASS blijkt de doelstellingen van OV3 nl. sociale integratie en het normaal economisch circuit niet haalbaar (Föhres, Kleffmann, Sturtz, & Weinmann, 2012). De pASSer bestaat voornamelijk uit jongeren die (rand-)normaal begaafd zijn met de diagnose ASS, DSH en co morbide problemen. Een beperkt aantal jongeren kampt met een ernstig mentale beperking (Föhres et al., 2012).

Het doel van de studie is om de arbeidsvaardigheden in kaart te brengen. Dit is nodig om in te kunnen spelen op de eisen van de arbeidsmarkt. De vraag wordt gesteld of de arbeidsvaardigheden die op school worden aangeleerd genoeg basis bieden voor de leerlingen om de transfer te kunnen maken naar het werkveld. Beschikken de leerlingen over voldoende competenties om aan de eisen van de arbeidsmarkt te voldoen wanneer ze hun opleiding afronden?

Door middel van een literatuurstudie zal bekeken worden wat de tendensen van de laatste jaren zijn in het onderwijs en de transitie naar werk. Er wordt getracht een duidelijk beeld te schetsen van hoe het BuSO Vlaanderen georganiseerd is en welke veranderingen zich zullen voordoen in de toekomst. Het onderwijs in Vlaanderen bestaat momenteel vooral uit aparte scholen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften.

¹ Om de leesbaarheid en vlotheid van de tekst te bevorderen zal vanaf nu de arbeidsattitudes en de arbeidscapaciteiten worden beschreven als één begrip nl. arbeidsvaardigheden.

Vanaf het schooljaar 2015-2016 worden de wijzigingen gebundeld in het M-decreet. De M staat voor maatregelen voor leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften. Het decreet regelt hoe het onderwijs in Vlaanderen omgaat met leerlingen die door een stoornis, handicap of beperking de lessen niet kunnen volgen in een gewone school (De Vroey, 2014).

De verwachting is dat door deze maatregelen minder kinderen naar het BuSO zullen gaan. Het BuSO is momenteel ingedeeld in acht types. Deze bestaande typologie is aan herziening toe. In het M-decreet zullen er twee types meer beschreven worden. Momenteel zijn het er nog acht. Het toekomstige 'Type basisaanbod' zal het huidige type één en acht geleidelijk aan vervangen. Ook wordt een type negen aan het lijstje toegevoegd. Dit is voor leerlingen met autisme die niet voldoen aan de criteria van type twee. Deze leerlingen hebben geen verstandelijke beperking, maar kunnen moeilijk functioneren in het gewoon onderwijs omwille van hun autisme (Hooff, 2004; Onderwijs.Vlaanderen).

Probleemstelling

Vanuit het KIDS kwam de informatie dat over de arbeidsvaardigheden binnen het BuSO weinig bekend is. Het overzicht ontbreekt binnen welk vak- of opleidingsonderdeel bepaalde vaardigheden worden aangeleerd en ingeoeft. Vervolgens is er ook enige onduidelijkheid over deze vaardigheden in functie van de tewerkstelling. Naast de werk-gerelateerde technieken zijn bijkomende vaardigheden nodig om te kunnen werken.

Deze onduidelijkheid vormt de aanleiding voor deze bachelor proef. Aan de hand van het capaciteitenprofiel van de MELBA worden 29 kenmerken elk apart geobserveerd in de praktijk- en theorielessen.

OV3 en de pASSer worden elk afzonderlijk benaderd omdat doelgroep, lessen en doelstellingen verschillen. Hieruit kan de volgende probleemstelling afgeleid worden: waar situeren zich de arbeidsvaardigheden in het BuSO die de leerlingen beheersen na het afronden van ieder schooljaar? Daarbij stelt zich ook de volgende vraag: wat is de taak en de rol van de ergotherapeut in het trainen van deze arbeidsvaardigheden?

Onderzoeksvraag

Het onderzoek dat wordt uitgevoerd in het kader van de bachelor proef zal niet enkel theoretisch gestaafd zijn, maar ook verdiept worden door praktische onderbouwing.

Vanuit de probleemstellingen kunnen de volgende onderzoeksvragen worden opgesteld:

1. Waar situeren de arbeidsvaardigheden zich binnen de verschillende opleidingsvormen?
2. Welke arbeidsvaardigheden beheersen leerlingen uit het BuSO na elk schooljaar?
3. Wat is de taak van de ergotherapeut in het trainen van arbeidsvaardigheden binnen het BuSO?
4. Welke testbatterij is geschikt om de arbeidsvaardigheden van jongeren uit het BuSO (OV3 en de pASSer) in kaart te brengen?

P: Kinderen van 14 tot en met 21 jaar die onderwijs lopen in het BuSO KIDS

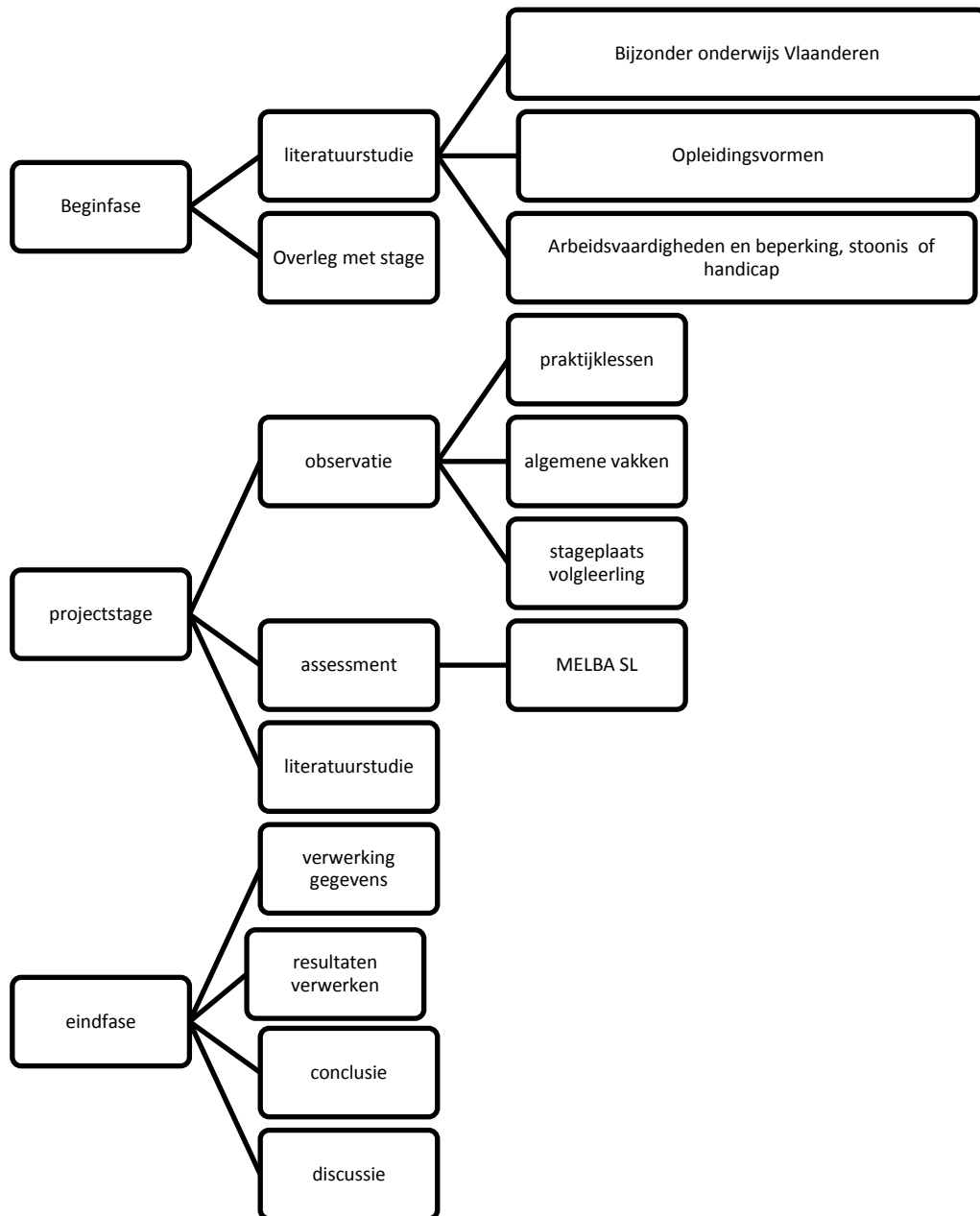
I: Exploreren van arbeidsvaardigheden en de rol van de ergotherapeut beschrijven binnen OV3 en de pASSer van het BuSO KIDS.

C: Vergelijking met buurlanden en assessments

O: Een gebruiksvriendelijke, efficiënte informatieweergave van arbeidsvaardigheden in OV3 en de pASSer van het BuSO.

Methode

Voor dit kwalitatief onderzoek werden observaties gehouden, stageplaatsen bezocht, expertinterviews afgenomen en literatuur geraadpleegd om te onderzoeken waar de arbeidsvaardigheden zich situeren. Ter ondersteuning van de observaties werden de assessments MELBA en MELBA SL gebruikt.



Figuur 1: overzicht methodologie

Literatuurstudie

Tijdens de literatuurstudie zal in eerste plaats getracht worden om een duidelijk beeld te krijgen van hoe het BuSO in Vlaanderen georganiseerd is en wat het M-decreet zal veranderen in de toekomst.

Voor het literatuuronderzoek werden de termen 'OV3' of 'OV1' gebruikt. Op basis van deze zoektermen werden Engelstalige teksten uitgesloten. Daarom werd vooral de Engelse term 'special education' gebruikt om hits te vinden betreffende het BuSO. Omdat er weinig literatuur te vinden is over dit onderwerp was het dan ook een vereiste om dit in een breder kader te zien.

Voor het verkrijgen van wetenschappelijke informatie over eerder vernoemde onderwerpen werden de volgende bronnen geraadpleegd: websites zoals; onderwijs Vlaanderen, MELBA.nl en BuSO Kids, enkele databanken zoals, Doks pxl, Bohn Stafleu, ERIC en Pubmed. Tevens werd contact opgenomen met de ergotherapeuten werkzaam in het KIDS, personeel actief binnen het GTB en het Ministerie van onderwijs.

Aanvankelijk werden de zoektermen; 'Labor skills', 'work skills', 'arbeidsvaardigheden', 'labor', 'work', 'skills' en 'special needs education' gebruikt. Voor OV3 was dit bruikbaar aangezien deze leerlingen georiënteerd worden naar het NEC. Deze zoektermen waren ook nuttig voor de pASSer, maar het was noodzakelijk dat specifiekere zoektermen werden toegevoegd vanwege de stoornissen voorkomend bij deze leerlingen. Deze leerlingen komen vaak niet in het NEC terecht, maar eerder in dagcentra, begeleid werken, arbeidszorg, vrijwilligerscircuits... De zoekopdracht werd gespecificeerd met de volgende trefwoorden: 'ASS', 'ASD and labor skills' en 'ASD and executive functions'. Dit leverde artikels op die nuttig was om het functioneren en de arbeidsvaardigheden van jongeren met ASS te analyseren.

Onderzoek in het werkveld

In dit hoofdstuk wordt besproken hoe per opleidingsvorm de gerichte observaties werden uitgevoerd. Om een beeld te schetsen hoe het momenteel gesteld is met de arbeidsvaardigheden van de leerlingen werd getracht om de arbeidsvaardigheden van één specifieke leerling te definiëren. Hiervoor is gebruikgemaakt van de MELBA SL. Transpop is een vragenlijst die handig kan zijn om de leerlingen oppervlakkig en snel in kaart te brengen. Het is geen gestandaardiseerd assessment maar gezien de hoge arbeidsintensiviteit van de MELBA is Transpop nuttig om snel een eerste beeld te vormen. Transpop werd binnen de literatuurstudie wel aangehaald maar is niet toegepast tijdens het onderzoek in het werkveld.

Opleidingsvorm drie

Tijdens de stageperiode werd onderzoek gedaan naar de arbeidsvaardigheden binnen OV3 d.m.v. observaties in de verschillende opleidingsfasen. OV3 is erg divers in het opleidingsaanbod. Meerdere opleidingen o.a. winkelhulp, schilders-, bakkers- en slagsgast maakten het complex om het onderzoek uit te voeren voor de gehele opleidingsvorm. De keuze werd gemaakt om dit onderzoek toe te spitsen op de opleiding bakkersgast vanuit een gerichte observatie tijdens de opleidings- en kwalificatiefase. Deze keuze was louter willekeurig. De 29 kenmerken van de MELBA werden als leidraad doorheen de observaties gebruikt om de functie en/of arbeidscapaciteit te beschrijven. De observatie gebeurde tijdens de praktijklessen BGV, en de theorielessen GASV. Daarnaast werd één leerling die op dat moment in de kwalificatiefase zat in kaart gebracht om na te gaan waar de leerlingen op het einde van hun opleiding staan op het vlak van deze vaardigheden. Hiervoor werd gebruik gemaakt van de MELBA SL.

De pASSer

In de pASSer kunnen (rand-)normaal begaafde jongeren met ASS terecht. Voor deze groep is het belangrijk dat het onderwijsaanbod afgestemd is op de individuele noden van iedere leerling.

De pASSer heeft een divers aanbod: de richting kantoor, ZOM-klassen, IZOM-klassen, B-groep en de Vlonder. Voor dit onderzoek werd toegespitst op de ZOM-klassen 4^{de}, 5^{de} en 6^{de} middelbaar omdat hier arbeidsgerichte vaardigheden en stages worden aangeboden. Hierdoor kan een weergave gemaakt worden van attitudes en vaardigheden in een schoolse en niet-schoolse omgeving. De jongeren kregen naast functionele leerstof, algemene basisvaardigheden en attitudes ook een specifiek programma voor arbeidsgerichte vaardigheden. Deze vaardigheden verhogen de maatschappelijke competenties.

De leerlingen runden een mini-onderneming in ZOM 1, 2, 3 en 4 en kregen een individueel stagetraject in ZOM 4, 5 en 6. Binnen het IZOM is er nog een afzonderlijk traject op maat mogelijk omdat er nood is aan een grotere ondersteuningsbehoefte van de jongeren.

Op basis van de 29 kenmerken van de MELBA werden de arbeidsvaardigheden geobserveerd tijdens zowel de algemene als de praktijkgerichte lessen: PAV, ZSV, AGV, ADL poetsen, ADL koken en stages. De MELBA werd afgenomen bij één leerling uit het laatste jaar van de ZOM-klas. De arbeidsvaardigheden die aan bod kwamen, aangebracht werden door de leerkracht en uitgevoerd werden tijdens de les door deze leerling en andere leerlingen werden genoteerd tijdens de observatie.

Resultaten

In het volgende hoofdstuk worden de resultaten van de literatuurstudie en het onderzoek in het werkveld besproken.

Literatuurstudie

De literatuurstudie start met een schets van de huidige stand van zaken en de toekomstperspectieven binnen het Vlaamse landschap. Deze gegevens worden vergeleken met andere landen uit Europa. Vervolgens worden de kwalificaties en vaardigheden gesitueerd en in kaart gebracht door middel van assessments. Tot slot bekijkt de studie de transitie en begeleiding van de schoolbanken naar de arbeidsmarkt.

Onderwijs in Vlaanderen

Het onderwijs in Vlaanderen staat bekend om zijn hoge kwaliteit, toch zijn er allerlei plannen om het onderwijslandschap in de toekomst te hertekenen (De Vroey, 2014). In het huidige onderwijs volgen kinderen en jongeren met specifieke onderwijsbehoeften les in een aparte school, het 'bijzonder onderwijs'. Drie vaststellingen worden gebruikt als motief voor de aanpassingen in het Belgisch onderwijssysteem. Een vaststelling is dat België in vergelijking met andere Europese landen veel leerlingen met specifieke onderwijsbehoeften heeft. Ook kiest België meer dan andere landen voor aparte scholen. Tenslotte blijft het aantal leerlingen in het buitengewoon onderwijs elk jaar groeien. Vlaanderen zou graag afstappen van de vele aparte scholen en de overstap maken naar inclusieonderwijs (De Vroey, 2014).

Het burgerschapsparadigma dat door het emancipatorisch denken tot stand is gekomen legt de nadruk op gelijke rechten en op sociale verbondenheid van personen met een beperking (OnderwijsVlaanderen, 2008). Dit veronderstelt dat de samenleving zich op alle domeinen openstelt voor personen met een beperking (inclusieve samenleving), dat de nodige aanpassingen en ondersteuning aangeboden worden om deze actieve participatie mogelijk te maken.

Uit onderzoek is gebleken dat het inclusieonderwijs aan een opmars bezig is (Florian, 2008). Er zijn verscheidene voordelen gekoppeld aan deze vorm van onderwijs. Zo zullen kinderen reeds op jonge leeftijd leren een meer tolerante houding aan te nemen ten opzichte van personen met een beperking in onze samenleving. Ook stimuleert het inclusieonderwijs een sociale attitude waarbij de sterkere leerlingen zich ontfermen over de leerlingen met een beperking (Dessel, 2007).

Wat opvalt is dat er een oververtegenwoordiging is van sociaal lagere klassen in het bijzonder onderwijs. Dit roept vragen op of deze voorziening de sociale inclusie promoot of net ondermijnd. (Riddell, 2012)

Onderwijs in Europa

Tussen verschillende landen in Europa is er een grote verscheidenheid in het percentage van de schoolpopulatie van leerlingen met speciale noden (Riddell, 2012). Deze percentages variëren van 1,5% in Zweden tot 24% in IJsland. In Vlaanderen zijn er 54 336 leerlingen met speciale noden. Dit komt overeen met 6,2% van de totale leerlingenpopulatie en ligt 1,7% hoger dan Wallonië. Deze cijfers moeten wel met enige voorzichtigheid geïnterpreteerd worden (Riddell, 2012). Het percentage van leerlingen met speciale noden ten opzichte van de gehele schoolpopulatie in het Verenigd Koninkrijk ligt op 2,8%. Maar dit lage cijfer is te verklaren doordat in het Verenigd Koninkrijk voor het berekenen van dit percentage enkel de leerlingen worden geteld die een wettelijk ondersteuningsplan hebben. In Schotland ligt het percentage veel hoger (7%) doordat hier alle leerlingen worden geïncludeerd die ondersteuning ontvangen, ook zonder een wettelijk ondersteuningsplan. Ook binnen 1 land is er een grote verscheidenheid. Zo daalt het percentage van leerlingen met speciale noden in Estland in twee jaar tijd van 19% naar 9,2%. Volgens Riddell et al. reflecteert dit verschillende manieren van tellen en niet zo zeer een verandering in het beleid. Niet alle leerlingen met speciale noden lopen school in het buitengewoon onderwijs. In Vlaanderen gaat 5,2% van de totale leerlingenpopulatie naar een speciale school terwijl er zoals eerder vermeld 6.2% leerlingen zijn met speciale noden (Riddell, 2012).

In België, zowel Vlaanderen als Wallonië, en in Duitsland is er een relatief hoog aantal speciale scholen per inwoner. In deze landen is een identificatie van speciale noden een trigger om de leerling te plaatsen in het bijzonder onderwijs. Spanje en het Verenigd Koninkrijk hebben minder speciale voorzieningen. In landen als Italië en Zweden bestaat het onderwijs bijna alleen maar uit inclusief onderwijs (Riddell, 2012). Terwijl er in Italië 2,3% leerlingen zijn met bijzondere noden is er slecht 0.01% van de totale leerlingenpopulatie die worden onderwezen in een speciale school. In Zweden zijn er 1,5% leerlingen met speciale noden, slechts 0.06% gaat naar een speciale school (Riddell, 2012). Sommige landen hebben naast speciale scholen ook speciale klassen. Deze klassen bevinden zich in een gewone school. Leerlingen met bijzondere noden worden dan in deze klas geplaatst. Landen die het systeem met de speciale klassen toepassen zijn: Denemarken (2,6%), Finland (2,6%), Frankrijk (1,3%) Griekenland (2,0%), Zweden (1,5%) en Zwitserland (3,3%).

België, Duitsland, Hongarije, Italië, Malta, Nederland, Portugal en Spanje maken hier geen gebruik van, de andere Europese landen slechts in beperkte mate.

Kwalificaties en vaardigheden voor de arbeidsmarkt

De laatste 30 jaar is er een grote verschuiving geweest binnen de arbeidsmarkt. Bedrijven geven steeds meer de voorkeur aan arbeid dat scholing vereist in plaats van arbeid waar ongeschoolde arbeiders ook aan kunnen deelnemen. Dit zorgt namelijk voor een verhoging van de relatieve productie en bijgevolg ook een stijging van de relatieve vraag (Riddell, 2012). Ook de globalisatie heeft hierin zijn aandeel. Routineuze productieprocessen worden steeds meer uitgevoerd in minder ontwikkelde landen, doordat de arbeid goedkoper is. De daling van arbeid voor laaggeschoolden vormt een probleem voor personen met een beperking, dewelke onevenredig vertegenwoordigd zijn onder de laaggeschoolde bevolking. Onderzoek in het Verenigd Koninkrijk toont dat mensen met een beperking die binnen de beroeps-actieve leeftijd vallen veel lagere niveaus van onderwijskwalificaties hebben dan mensen zonder beperking (Hills, 2010). De onderzoekers vulden de status van arbeidsongeschiktheid op twee manieren in. Enerzijds werd gekeken of ze onder de voorwaarden vielen van het ‘Disability Discrimination Act’ (DDA-disabled). Anderzijds of de persoon melding had gegeven van een langdurend probleem dat beperkend was voor de hoeveelheid werk die ze in staat waren te doen. Dit tweede werd ‘work-limiting disabled’ (WLI) genoemd. De hoger gekwalificeerde groepen waren zij die geclassificeerd waren als personen zonder beperking of personen die enkel ‘DDA-disabled’ waren. Bijna één op drie, zowel mannen als vrouwen, die onder beide vormen van beperking vallen hebben geen kwalificaties. Dit is gedeeltelijk een leeftijdseffect aangezien ouderen vaker een beperking hebben en geen kwalificaties. Deze lagere levels van kwalificatie, in combinatie met de barrières als gevolg van de stoornissen, leveren een bijdrage aan de veel lagere arbeidsparticipatie van mensen met een beperking in vergelijking met mensen zonder beperking in heel Europa (Hills, 2010).

Tijdens het screenen van personen moet er aandacht besteed worden aan zowel wat ze kunnen als aan hun beperkingen. In het geval van het onderzoek van Gunst (2004) wordt het screenen beperkt tot het beoordelen van de arbeidsvaardigheden van personen met een beperking. Het is van groot belang dat deze mensen een job kunnen uitvoeren die geschikt is voor hun, rekening houdend met de beperking. Screenen is hierbij cruciaal om de gepaste job te vinden (Gunst, 2004). Personen met een beperking zijn volwaardige mensen met gelijke rechten. Hiermee wordt bedoeld dat de mogelijkheid moet bestaan om in hun eigen levensonderhoud te voorzien.

Dit door een vrij gekozen of aanvaard werk op een open arbeidsmarkt en werkomgeving, waar inclusie bevorderd wordt en die toegankelijk is voor personen met een beperking (VAPH, 2007)

Uit het artikel van te Velde (2009) is het duidelijk dat arbeidsvaardigheden universeel zijn, ongeacht opleiding, diploma of beroep (Velde, 2009) Deze vaardigheden komen niet alleen voor in werksituaties, maar worden ook dagelijks gebruikt. Arbeidsvaardigheden kunnen aangeboren zijn (nature) of aangeleerd worden (nurture). Deze vaardigheden helpen de leerlingen hun kwaliteiten te ontwikkelen en te ondersteunen bij het zo goed mogelijk benutten van hun kwaliteiten (Velde, 2009). Wanneer leerlingen beschikken over deze vaardigheden, worden de kansen op een succesvolle ervaring op stage vergroot, evenals in het vinden en/of behouden van een job (Velde, 2009).

Aan de basis van arbeidsgerichte vaardigheden liggen inhoudelijke complexiteit en arbeidsautonomie. De complexiteit van de inhoud heeft betrekking op cognitieve-, handelings- en sociale-communicatieve vaardigheden. Arbeidsautonomie heeft te maken met de mate waarin iemand zelfstandig de inhoud van het werk, de werkwijze en werktempo kan bepalen (VVKBuO, 2009).

Volgens Scheele (1999) is de arbeidsautonomie is een eigenschap die kan worden toegeschreven aan een bepaald soort werk. De eisen van de werkgever kunnen dit beïnvloeden. Maar arbeidsautonomie kan eveneens gezien worden als een vaardigheid die in het onderwijs al wordt voorbereid. In het onderwijs worden vaardigheden aangeleerd o.a. opgedragen taken zelfstandig vervullen, initiatief nemen, tijdsinzicht...(VVKBuO, 2009).

Niet enkel vaardigheden spelen een rol in de arbeidsparticipatie van leerlingen uit het BuSO, maar ook andere factoren hebben een invloed. Deze factoren kunnen analoog met het ICF-model van World Health Organization worden ingedeeld in ziekte-gebonden, persoonlijke en externe factoren (WHO, 2005). Deze factoren staan in verband met de drie niveaus van het ICF: het functie-, activiteiten- en participatieniveau. De niveaus bepalen of de factor bevorderend of belemmerend is (Achterberg et al., 2010). De aard en de ernst van ziektegebonden factoren zijn bepalend voor participatie. Persoonlijke factoren zoals geslacht, opleiding, leeftijd en sociale vaardigheden zijn belangrijk, net zoals de persoonlijkheidskenmerken: zelfbeeld, zelfinzicht, copingstijl, zelfstandigheid en motivatie. Externe factoren kunnen de kwaliteit of doelmatigheid van scholing en de betrokkenheid van de leerling in het proces van transitie naar werk bevatten.

Ook de begeleiding, stages, beschikbaarheid van passend werk, het beeld van de werkgevers en de wet- en regelgeving zijn belangrijke externe factoren. Deze factoren zijn noodzakelijke voor de arbeidsparticipatie (Achterberg et al., 2010).

Vooruitgang op de arbeidsmarkt en in de sociale zekerheid maken het cruciaal dat er een betere afstemming komt van werk en mens. De kosten van ziekteverzuim en uitval komen steeds meer ten laste van de werkgever (Gunst, 2004). Het is niet eenvoudig om na langdurige afwezigheid wegens ziekte het werk te hervatten, laat staan om met een beperking aan de slag te gaan. Over een blijvende job beschikken hangt zo sterk samen met maatschappelijke integratie, dat vooral voor mensen met een beperking het erg belangrijk is dat ze werk hebben. Extra inzet is dus essentieel om een adequate arbeidsplek te vinden en te behouden. Bij arbeidsintegratie moeten zowel de arbeidsmogelijkheden van de cliënt ingecalculereerd worden, als de eisen die het werk stelt aan zijn werknemer. Hieruit wordt duidelijk of het werk mogelijkheden biedt op lange termijn (Gunst, 2004). Ook kan gekeken worden welke begeleiding of aanpassingen nodig zijn. Hierin kan de ergotherapeut een belangrijke rol spelen (MELBA, 2011).

Er bestaan vele 'mis-matchen' in het werkveld. Aan de eisen van de werkplek kan dan niet worden voldaan doordat de beheerste vaardigheden onvoldoende zijn. Het kan zijn dat de werknemer over betere vaardigheden beschikt dan de werkgever eist. In dit geval worden de capaciteiten niet ten volle benut. Daar tegenover staat dat de onder-geschoolde werknemers over arbeidsvaardigheden beschikken die te min zijn voor de eisen van de job. Zij zullen harder moeten werken om hetzelfde resultaat te behalen. Dit houdt een risico op stress en minder voldoening in met negatieve consequenties op gebied van productiviteit (Quintini, 2014).

Uit studies is gebleken dat 90% van de personen met ASS niet, of onder het eigen niveau werken. Ook personen met ASS die op gemiddeld of bovengemiddeld niveau van intelligentie functioneren hebben in 12% van de gevallen werk. Deze problemen komen gedeeltelijk voort uit de beperkingen die autisme met zich meebrengt. Ook een tekort aan kenvermogen van ASS bij anderen, beperkte mogelijkheden in de ondersteuning van werknemers en werkgevers, en een onvoldoende aangepaste arbeidsmarkt voor personen met een specifieke ondersteuningsbehoefte zijn verantwoordelijk voor de werkloosheid en onderbelasting van personen met ASS (Smet & van Driel, 2009).

Personen met ASS worden dagelijks geconfronteerd met beperkingen in hun functioneren. Alle levensdomeinen worden hierdoor beïnvloed, waardoor de deelname aan de huidige samenleving moeilijk is. (Smet & van Driel, 2009) Van deze personen wordt verwacht zelfstandig te zijn en verantwoordelijkheidszin te hebben op school en op het werk.

Door deze maatschappelijke druk lopen veel leerlingen en werknemers met ASS vast bij het zoeken en vinden van een gepaste opleiding, en latere tewerkstelling, die aansluit bij eventuele interesses en capaciteiten (Smet & van Driel, 2009). Eerder onderzoek bracht lage scores i.v.m. werkgelegenheid en postsecundair onderwijs bij jongeren met autisme aan het licht. Vooral in de eerste twee jaar na het middelbaar liggen de tewerkstellingscijfers laag.(Shattuck et al., 2012) De lage tewerkstellingsgraad van personen met ASS wordt meestal gelinkt aan de kenmerken van deze stoornis. Toch blijken andere aspecten ook een rol te spelen in het verkrijgen en/of behouden van een job (Autiwerkt). Hiermee wordt 'het leren leven' bedoeld. Personen met ASS hebben beperkingen in sociale interactie, communicatie, vertonen stereotiep en repetitief gedrag waardoor verschillende levensdomeinen, die belangrijk zijn voor hun levenskwaliteit, een grotere uitdaging zijn (Geurts, 2015).

Het executief functioneren kan een rol spelen in het functioneren van jongeren met ASS. Het zijn noodzakelijke denkprocessen bij het plannen en doelgericht oplossen van problemen. De executieve functies die instaan voor denkvaardigheden houden plannen, organiseren, timemanagement, werkgeheugen en metacognitie in. Om het gedrag te sturen doet men beroep op reactie-inhibitie, emotieregulatie, taakinitiatie, volgehouden aandacht, flexibiliteit en doelgericht doorzettingsvermogen (Guare, 2012). Zowel bij kinderen als volwassenen met ASS hebben studies tekorten aangetoond in deze vaardigheden (Participate!, 2015). Het is belangrijk om personen met ASS te begeleiden en te ondersteunen naar werk in het NEC of het beschut arbeidscircuit en niet alleen naar een zinvolle dagbesteding (Autiwerkt). Kennis van ASS, voldoende ondersteuning en aanpassingen in de omgeving zijn dan ook een must om passend onderwijs en werk mogelijk te maken (Shattuck et al., 2012).

Capaciteiten en eisen in kaart brengen door middel van assessments

Assessments maken het mogelijk om de persoon op een overzichtelijke, correcte en efficiënte manier weer te geven (Gunst, 2004). Er zijn twee soorten assessmentinstrumenten, nl. de enkelvoudige en de duale instrumenten. De enkelvoudige instrumenten worden gebruikt om slechts één luik in kaart te brengen: de capaciteiten van de persoon met een beperking of de eisen van een werkplek. De duale instrumenten meten de capaciteiten én de eisen. Het maakt de vergelijking van vraag en aanbod mogelijk en bevordert de integratie. Zowel de capaciteiten als de eisen kunnen op verschillende manieren in kaart gebracht worden d.m.v. observatie in verschillende situaties, testafname, vragenlijsten...

Enkele voorbeelden van duale testen zijn: Functie Informatie Systeem, Ertomis Assessment Method, IMBA en MELBA (Gunst, 2004).

MELBA

De huidige en toekomstige leerlingenpopulatie binnen BuSO KIDS is erg heterogeen in zowel competenties als beperkingen (Vanroy, 2014). De school probeert deze boeiende leerlingengroep te begeleiden in een leerproces dat verscheidene toekomstperspectieven nastreeft. Deze perspectieven brengen bepaalde eisen met zich mee op het vlak van vaardigheden. Deze vaardigheden zijn bijgevolg een belangrijk onderdeel van het BuSO. Het heeft namelijk weinig zin om vakinhoudelijke doelen na te streven als er niet wordt aangeleerd hoe deze kennis in vaardigheden kan worden omgezet. Veel leerkrachten zijn hier reeds mee bezig en doen hierbij beroep op ervaring, vakkennis, creativiteit en buikgevoel. Wat mist is een objectief gestandaardiseerd systeem dat de begeleider in staat stelt om sterke en nog ontbrekende vaardigheden in kaart te brengen (Vanroy, 2014). Dit systeem kan de begeleider ook voorzien van duidelijkheid omtrent de te ondernemen stappen binnen deze vaardigheden. Het geeft ook een objectief zicht op de leerevolutie. Anderzijds zijn er de eisen van een stageplaats of werkplek. De leerlingen worden hier zo goed mogelijk op voorbereid, maar het is niet gemakkelijk om in te schatten of de prestaties die op school worden geleverd, ook aan bod zullen komen in de praktijk. Het is daarom noodzakelijk dat vaardigheden van leerlingen kunnen getoetst worden aan de gevraagde eisen (Vanroy, 2014). In MELBA worden de vaardigheden van een persoon en de eisen van een functie bekeken en opgenomen. Daarom bestaat de MELBA uit 2 profielen: een capaciteiten- en een eisenprofiel. Beide profielen kunnen onafhankelijk van elkaar gebruikt worden en zijn gestandaardiseerde instrumenten (MELBA, 2011). De twee luiken zijn eenvoudig te vergelijken doordat de profielen i.v.m. inhoud en structuur overeenkomen (Vanroy, 2014). De vergelijking tussen deze beide profielen maakt een gepaste aanbeveling en begeleiding mogelijk (MELBA, 2011). De eerder vermelde over- of onderbelasting (Quintini, 2014) kan hiermee aan het licht komen.

Om goed te kunnen functioneren in het latere arbeidscircuit moet een leerling beschikken over een aantal sleutelkwalificaties o.a. concentratievermogen of werkplanning. Het capaciteitenprofiel geeft Door middel van een vijfpuntenschaal het niveau aan van de kwalificaties waarover de leerling beschikt. Elk kenmerk is zorgvuldig gedefinieerd zodat verschillende gebruikers de sleutelkwalificaties op eenzelfde wijze kunnen interpreteren (Vanroy, 2014).

De kenmerken die gebruikt worden om de capaciteiten in kaart te brengen, worden ook gebruikt om de eisen van een functie gestalte te geven. Aan de hand van dezelfde vijfpuntenschaal wordt beoordeeld welk niveau van eisen toegepast wordt.

Met het eisenprofiel kunnen alle soorten functies omschreven worden. De mogelijkheid tot het in kaart brengen van de eisen niet gebonden aan een doelgroep, branche of niveau (Vanroy, 2014).

De 29 kenmerken worden onderverdeeld in vijf hoofdgroepen en ieder kenmerk wordt apart gescoord. De vijf hoofdgroepen bestaan uit kenmerken voor de manier van taakuitvoering, de cognitieve, communicatieve, sociale en psychomotorische kenmerken (Vanroy, 2014). De module MELBA SL is ontwikkeld om bij herhaaldelijk lage scores een meer gedifferentieerde score van de capaciteiten of eisen mogelijk te maken. De MELBA SL maakt het mogelijk ook zwakkere personen te scoren. De eerste twee profielwaardes zijn opgedeeld in respectievelijk A/B/C en D/E. Bij leerlingen met een overwegend laag capaciteitsniveau kan er dus onderscheid worden gemaakt tussen vijf niveaus. Daarmee wordt ook mogelijk om geringe veranderingen bij een laag capaciteitsniveau vast te leggen. Kleine vorderingen kunnen zo gedetailleerd gevolgd worden waardoor, voor de doelgroep in het KIDS, MELBA SL een grote meerwaarde biedt en bijna noodzakelijk is voor het accuraat in kaart brengen van de leerlingen (Vanroy, 2014).

Uit het oogpunt van efficiëntie zijn enkel de absoluut relevante en noodzakelijke kenmerken opgenomen in de MELBA. Door middel van een itemanalyse zijn alle kenmerken relevant bevonden. De items hebben exclusief betrekking op werk en bezorgen een noodzakelijke en toereikende beschrijving van werkrelevante sleutelkwalificaties en de eisen die er aan gesteld worden. Andere assessments hebben niet altijd de keuze van kenmerken gebaseerd op de eisen van de arbeidsmarkt. Hier onderscheidt de MELBA zich in (MELBA, 2011).

De tewerkstelling en de begeleiding naar werk

In dit hoofdstuk wordt beschreven hoe het gesteld staat met de huidige tewerkstellingssituatie voor jongeren uit het BuSO. De instanties, die instaan voor de begeleiding van de schoolbanken naar werk, worden verder in dit werk toegelicht.

Verschillende literatuurstudies rond de kansen op tewerkstelling voor jongeren met ASS met een (rand-)normale begaafdheid geven een weinig hoopvolle uitkomst. Uit de verschillende studies blijkt dat de tewerkstellingsgraad van personen met ASS met een (rand-)normale begaafdheid in België varieert rond 30%. Hierbij moet wel rekening gehouden worden met het feit dat de cijfers gebaseerd zijn op de tewerkstelling in het NEC en het beschermd arbeidscircuit.

Hiervan werkt het merendeel in onbetaalde jobs. De andere 70% werkt als vrijwilliger of is werkloos (Saelemaekers, 2008).

Het merendeel van de leerlingen die afstuderen in het BuSO OV3 gaan ervan uit dat toekomstige jobs zullen aansluiten bij studierichtingen die zijn gevolgd. Ook een tevredenheidsgevoel over de job wordt verwacht. De grote meerderheid wil werk vinden binnen het jaar na het afstuderen (Averbeke, 2013). De cijfers hiervan zijn beschreven in de resultaten van het schoolverlatersrapport van de VDAB. Hierin staat dat in 2013 er 1320 schoolverlaters waren, waarvan er 489 na 1 jaar nog steeds werkzoekend waren. Dit komt neer op ongeveer 37% (VlaamseOverheid & VDAB, 2014).

Eerder werd al aangehaald dat de transitie van school naar het werkveld vaak moeilijk verloopt. Adequate voorbereiding van overgangsmomenten kunnen bepalend zijn voor het al dan niet slagen van een onderwijs- of arbeidstraject. (Smet & van Driel, 2009) In het werkveld is er een andere sociale cultuur en organisatie dan men in een schoolse setting gewoon is. Ook worden andere sociale en praktische vaardigheden verwacht. De overgang van leerling naar werknemer kan onduidelijkheden met zich meebrengen. (Smet & van Driel, 2009) Uit de cijfers van het schoolverlatersrapport is gebleken dat één à twee jaar na het verlaten van de school, jongeren met een beperking moeilijk werk vindt (Smet & van Driel, 2009; VlaamseOverheid & VDAB, 2014).

De conclusie uit deze cijfers is dat de weg naar de arbeidsmarkt door deze onduidelijkheden moeilijk te vinden is voor BuSO jongeren. Daarom is er nood aan begeleiding en/of ondersteuning. Begeleidingsdiensten, projecten en enkele maatregelen zijn voorhanden om arbeidsgehandicapten te ondersteunen en te begeleiden naar en op de arbeidsmarkt (Saelemaekers, 2008)..

Assjette is een vzw die voorziet in begeleiding en/of tewerkstelling van personen met ASS met een normale begaafdheid en de mogelijkheid om door te stromen naar het NEC. Door ondersteuning en advies op maat aan te bieden wordt de overgang van school, werken (binnen sociaal veilige omgeving) naar het NEC begeleid, vertrekkend vanuit de talenten en competenties van personen met autisme. (OnderwijsVlaanderen, 2008)

In Vivo is een project van de pASSer en begeleidt ook jongeren met autisme. Het is een overgangsjaar dat gericht is op de drie pijlers: wonen, vrije tijd en werk. Het doel is het verbreden van de perspectieven van de jongeren en het versterken van de maatschappelijke integratie om de overgang te vergemakkelijken. Deze integratie gebeurt in een zo natuurlijk mogelijke woon- en werkomgeving. Begeleiders uit het buitengewoon onderwijs begeleiden de jongeren in dit overgangsjaar (Invivo, 2012).

De dienst GTB werkt hard aan het integreren van de zoektocht naar arbeid in de schoolloopbaan. Zo zijn leerlingen al bezig met de toekomst voordat de schoolloopbaan is afgesloten. Op deze manier kunnen de capaciteiten, die de leerlingen leren, beter worden afgestemd op de eisen van de arbeidsmarkt. Eén van de projecten van de GTB is het transitietraject. Hieromtrent werd een expertinterview afgenomen bij Veerle Hulsbosch (zie bijlage 1). Met dit traject wordt de brug beoogd tussen de schoolcarrière en de loopbaan naar werk. Het is de bedoeling beide heel erg goed op elkaar af te stemmen. Samen met de school, de trajectbegeleider, de ouders en de leerling zelf, worden gerichte stappen ondernomen. Het traject naar werk wordt samen uitgebouwd. GTB biedt begeleiding op maat, het traject is bijgevolg voor elke leerling verschillend. Ook transpop is een project van de GTB. Aan de hand van werkschriften reflecteren de leerlingen over de eigen capaciteiten, waarden en normen omtrent arbeid. In een competentievragenlijst wordt bevraagd wat volgens perceptie van de leerling al gekend is en nog kan worden bijgeleerd. Via de praatplaat wordt duidelijk wat voor werk de leerlingen later zouden willen doen en wat belangrijke waarden zijn op de werkplek. Samen met een trajectbegeleider wordt op basis van deze reflecties een persoonlijk ontwikkelingsplan (POP) uitgewerkt. Op deze manier worden opnieuw capaciteiten en eisen beter op elkaar afgestemd (Briessinck, Ceulemans, & Uytterhoeven, 2012). Belangrijk voor leren en participeren in school, beogend op de overgang naar werk, is dat er verschillende vormen van ondersteuning worden aangeboden (Bolic, Hellberg, Kjellberg, & Hemmingsson, 2014). Dit vooral bij leerlingen met de stoornis van Asperger of ADHD. Deze vormen van ondersteuning houden zowel de accommodatie in, als sociale en emotionele steun.

Er zijn verschillende werkmogelijkheden. Enkele vormen waar leerlingen uit de pASSer tewerkgesteld kunnen worden, zijn; betaald werk in het NEC, werk in een dagcentra, arbeidszorg, vrijwilligerswerk... Leerlingen uit OV3 worden voorbereid om in het NEC tewerkgesteld te worden. Leerlingen uit de pASSer die stages hebben doorlopen kunnen ook doorstromen naar het NEC, al is dit uitzonderlijk (VVKBuO, 2009). Enkele leerlingen behalen via de examencommissie van de Vlaamse overheid een secundair diploma en kunnen hiermee verder studeren of gaan werken. Beschermde arbeid biedt begeleiding bij het uitvoeren van een job en is betaalde arbeid. Hiertoe behoren de sociale werkplaatsen, er bestaan plaatsen speciaal voor mensen met ASS als plaatsen waar zowel mensen met ASS als zonder kunnen tewerkgesteld worden (VVKBuO, 2009). Begeleid vrijwilligerswerk is werk op vrijwillige basis. Het is de bedoeling om een zinvolle dagbesteding te bieden met arbeidsgerichte taken op maat.

En dit in een normale werkomgeving onder begeleiding van een coach. Heel wat leerlingen uit de pASSer stromen door naar begeleid werken, omdat regulier arbeid niet haalbaar is (VVKBuO, 2009). Arbeidszorg is onbetaalde arbeid op maat. Deze vorm is voor personen die omwille persoons- en/of maatschappij gebonden redenen niet of niet meer in het NEC of beschermd arbeidscircuit terecht kunnen. In een werkomgeving worden arbeidsmatige activiteiten aangeboden die gericht zijn op productie of dienstverlening. (S. BuSO-KIDS, 2011-2015)

In de praktijk is te merken dat grotendeels de leerlingen terecht komen in dagcentra, begeleid werken of vrijwilligerswerk in het normale arbeidscircuit, dit wel met ondersteuning. (Stevens, 2013-2014) Als ergotherapeut kan men doelen formuleren vanuit het overzicht van wat iemand wel of niet kan. Door een plan van aanpak op te stellen, de gradatie van de taak aan te passen of iemand te trainen kan de werkplek aangepast worden aan de werknemer (Hooff, 2004)

Onderzoek in het werkveld OV3

Dit eindwerk wordt vervolgd met praktische gedeelte, waarin bepaalde aspecten van de theoretische literatuurstudie nader gaan worden bekeken in de praktijk. Allereerst wordt het onderzoek binnen OV3 besproken.

Schoolverlaters

Sinds 2010 neemt het secretariaat van het BuSO KIDS ieder jaar telefonisch contact op met de schoolverlaters van het voorbije schooljaar. Via deze bevraging wordt gekaderd of de leerlingen al dan niet tewerkgesteld zijn binnen één jaar. Uit deze telefonische bevraging kwamen de volgende resultaten. Over de vijf afgelopen jaren heen, behaalden 25 leerlingen een getuigenschrift beroepsopleiding binnen de opleiding 'bakkersgast'. Maar liefst 48% hiervan kiest ervoor te starten aan ABO. ABO houdt in dat de leerlingen twee dagen per week les volgen en vervolgens de andere drie dagen op stage gaan. 16% gaat een vervolgopleiding buiten de school aan, 25% van de leerlingen die een vervolgopleiding aangaan, kiest een opleiding aanvullend op de competenties van een bakkersgast. De andere 75% kiest een vervolgopleiding, niet specifiek voor bakkersgast, maar wel binnen dezelfde sector voeding, nl.: grootkeuken, kok en keukenhulp. Eén jaar na het afronden van de schoolloopbaan is 16% tewerkgesteld in een bakkerij. Tegelijkertijd beschikt 12% van de oud-leerlingen na één jaar nog niet over een job. Over de overige 8% is cijfermatig niets bekend.

Van de leerlingen die ABO gevolgd hebben, werkt 20% in een bakkerij. 30% kiest nogmaals voor een vervolgopleiding.

Ook hier kiezen de leerlingen opvallend weinig voor een opleiding binnen de competenties van een bakkersgast. Opleidingen als keuken en grootkeuken nemen de bovenhand maar ook opleidingen als ‘game design’ zitten tussen de gekozen vervolgopleidingen. 20% van de afgestudeerde leerlingen is begonnen aan GIBO met uitzicht op werk. Uit de cijfers komt ook naar boven dat na deze beroeps-alternerende opleiding toch nog 20% zonder werk zit. Over 10% is wederom niets bekend (S. BuSO-KIDS, 2011-2015).

In tegenstelling tot wat de cijfers vertellen in het schoolverlatersrapport van de VDAB, is het gemiddelde van de werkloosheidscijfers van de leerlingen die afstudeerden na de kwalificatiefase en de leerlingen die afstudeerden na de ABO slechts 16% (S. BuSO-KIDS, 2011-2015). Een hoog percentage van de leerlingen start een vervolgopleiding. Op vlak van werk en werkloosheid zijn over de leerlingen die kiezen voor de vervolgopleiding nog geen cijfers over bekend.

In het schooljaar 2014-2015 is er een jaarverslag opgesteld door het personeel in het BuSO-KIDS. Dit verslag geeft info weer over de leerlingen die afstudeerden in het schooljaar 2013-2014 en hun doorstromingsgegevens (Saelemaekers, 2008). Op de beroepsschool zaten dat jaar 140 leerlingen, een lichte daling ten opzichte van vorige jaren. 18% hiervan waren leerlingen in de opleiding voor bakkersgast. In dat jaar hebben vijf leerlingen de opleidingsvorm ‘bakkersgast’ met succes beëindigd. Vier van de vijf hebben ervoor gekozen om de ABO-opleiding te starten (Saelemaekers, 2008).

Eén van deze vier leerlingen is met deze opleiding gestopt gedurende het jaar, om vast te beginnen werken in een bakkerij. De leerling die niet voor de ABO-opleiding gekozen heeft, is momenteel aan het werk binnen de bakkerssector. Eén, van de drie leerlingen die de ABO-opleiding volgden, behaalde in het jaar 2014 een kwalificatiegetuigenschrift ABO en volgt momenteel een vervolgopleiding (Saelemaekers, 2008).

Het vinden van gepast werk hangt vaak af van de vaardigheden die een persoon bezit. Daarom worden tijdens de stage de vaardigheden geobserveerd en geëvalueerd. Dit gebeurt aan de hand van de 29 kenmerken van de MELBA. Vooraleer de vaardigheden kunnen worden geanalyseerd, is het belangrijk eerst over een degelijke kennis te beschikken van elk van de 29 kenmerken van de MELBA. Daarom ging het doornemen van de documenten van de MELBA vooraf aan de observatie. De observatie zelf dient grondig te gebeuren. Om een correct totaalbeeld te krijgen van een persoon, is het nodig de observatie te laten doorgaan in meerdere settings en op verschillende momenten (Föhres et al., 2012).

Om het aan bod komen van de 29 kenmerken grondig en betrouwbaar te beoordelen, wordt er tijdens de stageperiode in het KIDS in de lessen GASV en BGV geobserveerd. Gezien de beperking in tijd wordt gekozen om dit enkel te laten doorgaan in het lessenaanbod van de opleiding 'bakkersgast'. De observaties worden allemaal nauwkeurig genoteerd. Er wordt gekeken welke kenmerken van de MELBA worden aangeboden door de leerkrachten. Hieruit volgen de volgende resultaten.

Situeren arbeidsvaardigheden binnen de verschillende jaren

Tijdens de projectstage wordt er enerzijds getracht een duidelijk beeld te schetsen van de arbeidsvaardigheden, anderzijds wordt gekeken binnen welk kader deze worden aangeleerd. Hiervoor wordt gebruik gemaakt van de capaciteitenlijst van de MELBA. Aan de hand van de capaciteitenlijst van de MELBA en observaties in de klas worden de vaardigheden gesitueerd binnen het lessenaanbod van de opleiding bakkersgast, al dan niet onbewust. Via de observaties wordt zichtbaar indien er aan de vaardigheden onvoldoende aandacht wordt besteed tijdens de schoolloopbaan.

De leerlingen komen gedurende de opleiding niet in contact met klanten waardoor contactvaardigheid niet kan worden aangeleerd of ingeoeffend. Ook wordt niet verwacht dat een leerling het voortouw neemt en de rest van de klas kan leiden. Leiderskwaliteit zal dus niet worden onderwezen gedurende de opleiding. Rekenen, schrijven en spreken zijn vaardigheden die over het algemeen worden aangeleerd tijdens GASV. Doordat het aantal observaties daar beperkt zijn is dit onvoldoende geobserveerd. De observaties zijn slechts een momentopname.

Eerste jaar van de opleidingsfase

Tijdens het eerste jaar van de opleidingsfase bakkersgast wordt er, in vergelijking met de andere jaren, aan minder arbeidsvaardigheden aandacht besteed. Leerlingen worden op tijd verwacht in de les en dienen de volledige les goed mee te werken. Kenmerken als stiptheid, energetische inzet en uithoudingsvermogen worden hier ingeoeffend. De leerlingen krijgen vanaf het begin mee hoe belangrijk het is om, tussen de verschillende werkstappen door, de werkplek op orde te brengen (ordenend vermogen). Ook zorgvuldigheid wordt ingeoeffend. Nauwkeurig en correct werken is een vereiste. Gezien de broden, die tijdens de lessen gemaakt worden, bedoeld zijn voor verkoop, moet de kwaliteit steeds op punt zijn. Om deze kwaliteit te garanderen beoordeelt de leerkracht geregeld het werk van de leerlingen en worden aspecten als kritische controle en omgaan met kritiek onderricht. Iedere leerling heeft elke les een vaste taak.

De leerling die de taak ‘ovens’ krijgt toegeschreven moet snel afwisselende taken kunnen uitvoeren en hierna het eigen werk terug oppakken. Hierbij wordt beroep gedaan op het vermogen tot omschakeling. Er wordt weinig of niet in groep gewerkt. Teamwork komt dus slechts beperkt aan bod. Soms wegen verschillende leerlingen verschillende onderdelen af van het recept. Hierdoor is er enige samenwerking vereist, maar het gaat nog niet verder dan dit. Kritisch beoordelen komt er in dit jaar nog niet aan te pas, net reactiesnelheid, rekenen, schrijven en spreken.

Tweede jaar van de opleidingsfase

In het derde jaar wordt actief ingezet op het verbeteren van de arbeidsvaardigheden. Stappenplannen zorgen voor ondersteuning binnen de cognitieve kenmerken. De stappenplannen zorgen dat het werk al gepland wordt voor de leerling. Door de verschillende stappen te lezen en uit te voeren, ziet de leerling hoe belangrijk het is het werk op te delen in deelstappen. Ook leert de leerling de verschillende stappen die ondernomen moeten worden bij verschillende recepten. Door het herhaaldelijk uitvoeren kennen de leerlingen de stappen meer en meer uit hun hoofd. Hierdoor zullen de stappenplannen in 4 en 5BAK enkel nog ter ondersteuning gebruikt worden. Door middel van deze stappenplannen, met bijhorende visualisaties, wordt dus geoefend op voorstellingsvermogen, bevattingsvermogen en werkplanning, maar ook op kenmerken als lezen, leren/onthouden en concentratievermogen.

Andere kenmerken als ontvangen van kritiek, kritische controle en contactvaardigheid worden ingeoeffend doordat tijdens de les mondeling veel sturing wordt gegeven. De leerkracht controleert het werk samen met de leerling, waardoor de leerling leert omgaan met ontvangen kritiek maar daarnaast ook kritisch leert kijken naar het geleverde werk. Het kritisch controleren van het werk van anderen wordt niet gevraagd van de leerlingen en wordt verder ook niet aangeleerd. De fijn-motorische handelingen bevinden zich dit jaar nog wat op de achtergrond. Tijdens de kwalificatiefase zal deze vaardigheid meer op de voorgrond treden. Occasioneel wordt het kenmerk rekenen ingeoeffend, dit door vb. het recept maal twee te moeten doen, maar in grote lijnen zijn de receptenfiches opgesteld voor verschillende hoeveelheden.

Eerste jaar van de kwalificatiefase

Aan het einde van de opleidingsfase zijn de meeste arbeidsvaardigheden grotendeels beheerst. Dit is ook de verwachting van de leerkracht. De vaardigheden zullen steeds minder expliciet benoemd worden. Er wordt dus wel beroep gedaan op deze vaardigheden, zonder dit letterlijk aan te halen. Ondersteuning, bijsturing en begeleiding blijft mogelijk.

Indien de leerlingen niet voldoen aan de eisen van de leerkracht worden de leerlingen hier mondeling bijgestuurd. Een voorbeeld hiervan is dat de leerkracht de leerlingen aanspreekt op het feit dat de leerlingen zolang in de kleedkamer zijn gebleven, ook al gebeurt dit zelden.

Tweede jaar van de kwalificatiefase

Ook tijdens het laatste jaar van de kwalificatiefase komt het effectief aanleren van arbeidsvaardigheden niet meer aan bod. Opnieuw wordt tijdens de les beroep gedaan op de meeste vaardigheden. Opvallend is dat er in dit laatste jaar van de opleiding nog steeds weinig ruimte is om te werken aan de vaardigheid 'kritisch beoordelen'. De leerling wordt niet gevraagd het werk van anderen te beoordelen. Bij het verdelen, corrigeren, sturen en beoordelen van werk wordt steeds beroep gedaan op de leerkracht. Toch krijgen de leerlingen soms meerdere taken. Deze moeten dan af zijn aan het einde van de les. Het is de taak van de leerlingen deze opdrachten te verdelen. Hierdoor zullen de leerlingen in groep moeten werken en gaan de leerlingen, zonder dat dit uitdrukkelijk gevraagd is, toch elkanders werk beoordelen. In minieme mate wordt er toch beroep gedaan op de vaardigheid 'kritisch beoordelen'. Tijdens de lessen GASV wordt aandacht besteed aan aspecten die de leerlingen nodig hebben tijdens het zoeken naar een job. Het lessenaanbod betreft onder meer onderwerpen als solliciteren, vacatures zoeken, motivatiebrief...

Case-study aan de hand van de MELBA

Rapportage capaciteitenprofiel

Allereerst worden in functie van het in kaart brengen van de capaciteiten van de leerling twee interviews afgenomen. Enerzijds de leerling zelf, anderzijds de leerkracht bakkerij. Dankzij aanvullende observaties is er een globaal beeld gesteld van de capaciteiten. Deze worden per categorie kort beschreven in onderstaande alinea's.

Binnen de cognitieve kenmerken komen verschillende niveaus voor. Voor de kenmerken bevattingsvermogen, concentratievermogen en omschakeling scoort de leerling gemiddeld of bovengemiddeld. Op de kenmerken werkplanning, oplettendheid, leren/onthouden en voorstellingsvermogen scoort de leerling net onder het gemiddelde. De leerling kan binnen één taak zelf de stappen plannen, maar indien meerdere taken moeten worden uitgevoerd slaagt de leerling er niet meer in dit te plannen. De leerling heeft moeite met het onthouden van veelvuldige en te complexe opdrachten en zonder herhaling is het voor de leerling noodzakelijk om een voorbeeld bij de hand te hebben van het gewenste eindresultaat. Op het kenmerk probleemoplossing behaalt de leerling een erg lage score.

Enkel eenvoudige problemen kunnen zelfstandig worden opgelost indien meerdere alternatieven worden aangeboden en de leerling enkel de meest toepasselijke oplossing moet kiezen. Op de vaardigheden binnen de sociale kenmerken scoort de leerling ondermaats. Vooral leiderskwaliteit is onvoldoende beheerst.

Verantwoording, stiptheid, ordenend vermogen en uithoudingsvermogen zijn vaardigheden binnen de taakuitvoering waar de leerling gemiddeld scoort. Zorgvuldigheid, zelfstandigheid, ontvangen van kritiek en kritische controle schieten net te kort. Frustratietolerantie is het kenmerk binnen de taakuitvoering waar de leerling het minst op scoort. Het is moeilijk om steeds aan een taak te blijven werken, ook als deze niet lukt. De leerling geeft het snel op en is erg snel tevreden met het resultaat.

Binnen de psychomotorische kenmerken scoort de leerling op de drie kenmerken net ondermaats. Energetische inzet is bij deze leerling verschillend in verschillende settings. Binnen de praktijklessen ligt de inzet hoger dan op de stageplaats.

In vergelijking met het niveau van de gemiddelde werknemer schiet de leerling op drie van de vier communicatiekenmerken tekort. Enkel voor het kenmerk spreken zit de leerling op het niveau van de gemiddelde werknemer.

Rapportage eisenprofiel

Naast de capaciteiten, kunnen met de MELBA ook de eisen gedefinieerd worden. Hiervoor wordt de werkgever bevestigd en wordt er wederom aan de hand van aanvullende observaties een globaal beeld opgesteld. De eisen die worden opgesteld zijn van toepassing voor de bakkerij waar de leerling als bakkershulp stage loopt. Het eisenprofiel is erg specifiek en niet te veralgemenen naar andere bakkerijen.

Binnen de cognitieve kenmerken zijn er enkele kenmerken waarvan de eis net onder het gemiddelde ligt. Deze zijn leren/onthouden, voorstellingsvermogen en omschakeling. Op vlak van concentratie wordt het gemiddelde verwacht. Van de overige cognitieve kenmerken worden er slechts lage eisen gesteld. Op gebied van bevattingsvermogen wordt geëist dat de leerling meerdere eenvoudige instructies begrijpt. Ook wordt verwacht dat de leerling de verschillende signalen op de werkplek kent, herkent en weet wat deze betekenen. Op de stageplek werkt de leerling nooit alleen. Als een probleem zich voordoet, moet de leerling hier enkel een oplossing voor kunnen uitvoeren indien deze op voorhand duidelijk aanwezig waren.

Op gebied van oplettendheid moet de leerling enkel bezig zijn met het eigen werk. Het is geen vereiste om constant op te letten op de *omgeving en hier op te reageren*.

Binnen de sociale kenmerken liggen de eisen allemaal redelijk laag. De leerling komt niet in contact met klanten, wat een zeer lage eis in contactvaardigheid verklaart. Op gebied van assertiviteit/weerbaarheid zijn er weinig of geen verwachtingen. Ook leiderskwaliteit en kritisch beoordelen scoort laag binnen het eisenprofiel. De leerling moet enkel doen wat gevraagd wordt maar moet nooit anderen beoordelen, anderen taken geven of eigen belangen verdedigen.

Op vlak van taakuitvoering is er een gemiddelde eis wat betreft verantwoording, stiptheid, ordenend vermogen en uithoudingsvermogen. Van de kenmerken zorgvuldigheid, frustratietolerantie, ontvangen van kritiek en kritische controle liggen de eisen net onder het gemiddelde. Op vlak van zelfstandigheid wordt er enkel verwacht hele eenvoudige beslissingen te kunnen nemen tussen twee alternatieven. De energetische inzet en de fijne motoriek horen op het gemiddelde te liggen. Op vlak van reactiesnelheid is het voldoende om net onder het niveau van de gemiddelde werknemer te presteren.

Op het gebied van lezen wordt er van de leerling verwacht receptenfiches te kunnen aflezen. De leerling moet kunnen tellen en soms zeer eenvoudige vermenigvuldigingen kunnen uitvoeren. De meeste recepten zijn uitgeschreven voor verschillende hoeveelheden waardoor rekenen meer op de achtergrond komt, slechts eenvoudige vermenigvuldigingen kunnen voorkomen. De leerling moet niks noteren of schriftelijk kunnen verslagen. De eis op het gebied van schrijven is dan ook miniem. De leerling moet ook slechts een eenvoudig verloop of een eenvoudige situatie mondeling kunnen toelichten.

Onderzoek in het werkveld de PASSer

Uit het jaarverslag van het KIDS blijkt dat het leerlingenaantal in de pASSer in tien jaar tijd bijna verdubbeld is (Saelemaekers, 2008). In het schooljaar 2013-2014 volgden maar liefst 113 leerlingen les in de pASSer, waarvan 90 % leerlingen met ASS en 10% dove en slechthorende leerlingen. Uit de doorstromingsgegevens blijkt dat in dat jaar alle 17 leerlingen uit het zesde middelbaar de opleidingsvorm met succes beëindigd hebben. 12% van deze leerlingen heeft binnen het jaar na hun schoolloopbaan werk, 18% heeft werk als vrijwilliger, 18% van de leerlingen is tewerkgesteld in de sociale economie en 23% gaat een vervolgopleiding volgen. Zoals eerder vernoemd is het vinden of behouden van werk moeilijk voor personen met ASS. Uit het jaarverslag blijkt dat maar liefst 29% werkloos is (Saelemaekers, 2008).

Verschillende lessen en leerlingen werden tijdens de projectstage geobserveerd a.d.h.v. de 29 kenmerken van de Melba. Dit gebeurde in de ZOM-klassen en in de lessen waar arbeidsvaardigheden aan bod komen.

In het vak PAV wordt de leerling een integratie van basisvaardigheden en -leerinhouden aangeboden, die bruikbaar zijn in een herkenbare context. De inhoud van de lessen kunnen van pas komen om de arbeidsvaardigheden verder te ontwikkelen of te ondersteunen. De vorming van maatschappelijke gebruiken zoals rechten en plichten, verkeersregels, wetgeving enz. zijn vaak noodzakelijk om te functioneren in de samenleving.

De lessen AGV in het vierde middelbaar zijn gericht op praktische uitwerkingen zoals bijvoorbeeld houtbewerking, tuinieren en andere werkjes die ook verkocht kunnen worden in de minionderneming. In het vijfde middelbaar zijn de lessen AGV meer gericht op administratieve taken en krijgen de leerlingen ook seriewerk vanuit externe instanties, verenigingen, enz.. Met deze taken worden een aantal vaardigheden aangeleerd. Zo wordt het leren volhouden getraind bij het uitvoeren van seriewerk. Eén dag per week lopen de leerlingen uit ZOM5 stage. De leerlingen uit het zesde middelbaar hebben geen lessen AGV meer. Het vak wordt vervangen door 2 dagen per week stage. Tijdens de lessen krijgen de leerlingen een stappenplan waarop de opdracht kort en bondig geformuleerd is en welk materiaal kan gebruikt worden. Naarmate het jaar vordert krijgen de leerlingen minder uitleg geformuleerd in het stappenplan, omdat de taak al inge oefend is en om de zelfstandigheid te vergroten. Op het stappenplan staat nu nog enkel nog de taak vermeld die uitgevoerd moet worden.

Om inzicht te krijgen in het eigen functioneren krijgen, de leerlingen een zelfevaluatiedocument. Dit document wordt gedurende een trimester ingevuld door zowel de leerling als de leerkracht en op het einde gezamenlijk vergeleken en besproken. Door middel van deze evaluatie krijgen beide een overzicht van het functioneren en kan deze evaluatie toegepast worden om een geschikte stage te vinden die afgestemd is op de interesses en kwaliteiten van de leerling.

Net zoals het evaluatiedocument dat in de lessen wordt gebruikt een overzicht geeft over het functioneren van de leerling in de les, kan ook de MELBA worden ingezet. De MELBA geeft inzicht in de competenties van een persoon op een gestandaardiseerde manier.

Case-study aan de hand van de MELBA

Rapportage capaciteitenprofiel

Om zicht te krijgen op de capaciteiten diende een aantal interviews afgenomen te worden. Het is belangrijk om de inschattingen van de capaciteiten vanuit verschillende invalshoeken te kennen. Daarom werd er geobserveerd in de les ADL koken en op de stageplaats met behulp van het analyse- en documentie-formulier van de MELBA. Zowel de leerling als de leerkracht van het vak ADL koken werden geïnterviewd door middel van een vragenlijst van de MELBA. Op basis van deze gegevens werd er een score op een puntenschaal van vijf toegekend per sleutelkwalificatie. Deze scores geven de mate waarin de leerling over de sleutelkwalificaties beschikt weer. Uit de gegevens die komen uit observatiegegevens en interviews blijkt dat de cognitieve kenmerken telkens onder het gemiddelde scoren. Een duidelijke instructie of een stappenplan is nodig om de taak zelfstandig uit te kunnen voeren.

Het herkennen van afwijkingen in het stappenplan is mogelijk, maar er moeten alternatieven voor het handelen worden aangegeven. De inhoud van repetitieve taken zijn gekend en kunnen dus op zelfstandige basis worden uitgevoerd. Nieuwe opdrachten of opdracht die langere tijd geleden nog zijn uitgevoerd vragen om uitleg. Eenvoudige problemen kunnen opgelost worden met middelen die veelgebruikt en gekend zijn. De aandacht kan voor een langere tijd gevestigd worden op een taak. Extra pauzes zijn niet van toepassing.

De sociale kenmerken variëren van gemiddelde tot geringe capaciteit. Doelen en belangen kunnen op een gepaste wijze geuit worden rekening houdend met de mening van anderen. Eenvoudige beslissingen kunnen genomen worden. Contacten met interne of externe klanten is op school zelden of nooit van toepassing. Op stage kan er contact met de bewoners zijn tijdens de bedeling van eten. Het kritisch beoordelen scoort zeer gering. Er moet dan zelden of nooit notities van het werkresultaten van anderen genomen worden. Bij het ontvangen van kritiek is er geen probleem. Met kritiek wordt onmiddellijk aan de slag gegaan. Het maken van eenvoudige afspraken met anderen, overleggen en gezamenlijk aan een opdracht werken is mogelijk. De voorkeur van de leerling gaat uit naar individueel werk.

Bij de kenmerken voor de manier van werkwijze zijn de scores gemiddeld of net onder het gemiddelde. De leerling heeft geen moeite om door te werken wanneer de taak eentonig is of een langere tijd duurt. De eigen werkresultaten worden grotendeels goed ingeschat als daar om verzocht wordt. Het gaat hier dan om overzichtelijke opdrachten. De frustratietolerantie en het ordenend vermogen is gemiddeld.

Wanneer de opdracht mislukt, kan het werk hervat worden zonder enige problemen. De gebruikte werkmiddelen worden in de afgesproken orde gehouden en terug op de plaats gezet. De zelfstandigheid en zorgvuldigheid scoren net onder het gemiddelde. Na uitleg kan de opdracht zelfstandig uitgevoerd worden. Er wordt zorgvuldig met materiaal en gereedschap omgegaan rekening houdend met de regels en de werkbeschrijvingen.

De energetische inzet is gemiddeld. Bij langer durende normale arbeidsbelasting wordt er overwegend vlot doorgewerkt zonder de nood aan stimulatie of extra pauzes. Complexe hand- en vingerbewegingen kunnen op een langzaam tempo worden uitgevoerd. De reactie op werkrelevante signalen is traag, tenzij deze regelmatig voorkomen. De communicatieve en schoolse vaardigheden scoren ondermaats tot gemiddeld. Het verwoorden met hele zinnen en het lezen van eenvoudige teksten gaat vlot. Alle getallen zijn gekend. De leerling kan bijna onbegrensd tellen, optellen en aftrekken. In de getallenruimte van tien kunnen er redelijk betrouwbaar vermenigvuldigingen en delingen worden uitgevoerd.

Rapportage eisenprofiel

Om het eisenprofiel van een keukenhulp op te kunnen stellen moeten er enkele gegevens verzameld worden. De gegevens werden bevraagd aan de hand van een interview en geobserveerd op de stageplaats. De eisen die de werkplek stelt, zullen hier kort omschreven worden.

Wat betreft de cognitieve kenmerken liggen de eisen net onder het gemiddelde. De verwachting op gebied van werkplanning is zeer gering. Een duidelijke, niet complexe situatie dient correct begrepen te worden. De leerling moet geen eigen planning opstellen. De taak wordt op voorhand meegedeeld en vereist minimale planning. De repetitieve taken hebben enkele deelhandelingen die op elkaar moeten worden afgestemd. Het herkennen en melden van het opraken van het materiaal is vereist. Er moeten weinig signalen worden waargenomen. Enkel duidelijk signalen uit de indirecte omgeving moeten waargenomen of genegeerd worden. Wat betreft de concentratie wordt geëist dat er constante aandacht is voor de eigen opdracht gedurende een langere tijd. Onderbrekingen zijn wel mogelijk. Eenvoudige opdrachten en meerdere werkstappen moeten voor een langere tijd onthouden worden. De stage biedt voldoende tijd om een taak die uit meerdere stappen bestaat aan te leren. Bij een probleem kan de oplossing met aanwezige middelen worden bereikt of kan er om hulp worden gevraagd indien nodig. De taken en omstandigheden kunnen veranderen. Voor de aanpassing aan de verandering is voldoende tijd beschikbaar.

De eisen voor sociale kenmerken liggen onder het gemiddelde. Enkel voor ontvangen van kritiek is de eis gemiddeld.

De werkresultaten worden gecontroleerd en beoordeeld door anderen. Deze kritische opmerkingen moeten toegepast worden in het werk. Op het gebied van leiderskwaliteit, assertiviteit, contactvaardigheid en kritisch beoordelen zijn er weinig of geen verwachtingen. Er moet zelden of nooit het werk van anderen beoordeeld worden of opdrachten gegeven worden. De werksituatie vereist het maken van eenvoudige afspraken met collega's. Dit kan gaan over bijvoorbeeld het na elkaar gebruiken van gereedschap.

Op het vlak van psychomotorische kenmerken liggen de eisen voor energetische inzet, fijne motoriek en reactiesnelheid allemaal gelijk net onder het gemiddelde. De werkzaamheden bestaan uit eenvoudige handelingen en vragen geringe afstemming met de volgende handelingen. Enkele werkstappen vragen initiatief.

Op het gebied van werkuitvoering is er een gemiddelde eis wat betreft uithoudingsvermogen, kritische controle, ordenend vermogen, stiptheid en zorgvuldigheid. Fouten kunnen gemaakt worden, deze kunnen leiden tot negatieve consequenties.

Het werk wordt gecontroleerd door een collega, maar er is een kleine verantwoordelijkheid voor het eindresultaat. Omdat de stage in een keuken van een woon-en zorgcentrum plaatsvindt, is stiptheid belangrijk. Ook wordt verwacht dat het gebruikte materiaal volgens afspraak in orde gehouden moet worden. De eisen van de kenmerken frustratietolerantie, verantwoording en zelfstandigheid liggen net onder het gemiddelde. Van steeds terugkerende taken wordt verwacht dat deze grotendeels zelfstandig uitgevoerd worden. Het werk bestaat uit eenvoudige werkstappen en kan mislukken. Complexer opdrachten worden uitgevoerd met ondersteuning van collega's. Er wordt verwacht dat er in het kort of in losse woorden notities gemaakt kunnen worden. Bijvoorbeeld voor inschrijven van bepaalde producten die gebruikt worden in de keuken of de houdbaarheidsdatum. Verwacht wordt dat eenvoudige optellingen tot 10 gemaakt kunnen worden. En eenvoudige situaties moeten in enkele woorden of in korte volzinnen kunnen worden toegelicht. De eisen voor communicatieve/schoolse vaardigheden liggen dan ook onder het gemiddelde.

Profielvergelijking van leerling uit OV3 en pASSer

Nadat capaciteiten en eisen apart werden benaderd, wordt gekeken of de leerling over- of onderbelast wordt tijdens het werk. Indien er geen sprake is van over- of onderbelasting is er een match. Al is een perfecte match utopisch. Er is sprake van overbelasting bij de kenmerken: energetische inzet, probleemoplossing en fijne motoriek.

Bij de leerling uit OV3 komt onderbelasting voor bij 11 kenmerken nl.: werkplanning, bevattingsvermogen, oplettendheid, omschakeling, assertiviteit/weerbaarheid, contactvaardigheid, kritisch beoordelen, teamwork, zelfstandigheid, schrijven en spreken. Bij de overige 15 kenmerken is er sprake van een match (zie bijlage 2).

De leerling uit de pASSer is overbelast bij de kwalificatiesleutels: probleemoplossing, voorstellingsvermogen, ontvangen van kritiek, kritische controle en zorgvuldigheid. Onderbelasting komt voor bij assertiviteit, contactvaardigheid, frustratietolerantie, energetische inzet en spreken (zie bijlage 3). Een match tussen de capaciteiten en de eisen toont zich bij de 19 overige sleutelkwalificaties. Uit deze profielvergelijkingen blijkt dat de capaciteiten van de beide leerlingen voldoende zijn afgestemd op de eisen van de stageplaatsen.

Discussie

Tijdens dit onderzoek is er getracht een antwoord te vinden op de eerder gestelde onderzoeksvragen. Hieronder worden de bevindingen die tijdens het onderzoek naar boven zijn gekomen omschreven.

OV3

Binnen de opleiding wordt er zeer praktijkgericht gewerkt. Een groot aandeel van de lesuren spenderen de leerlingen in de bakkerij. Binnen de bakkerij wordt, vooral in het derde jaar, gewerkt met stappenplannen, visualisaties, receptenfiches... Deze ondersteuning maakt dat leerlingen zelfstandiger aan het werk kunnen gaan. Er wordt ook aangeleerd om eerst andere stappen te ondernemen en pas als deze stappen niks opbrengen zich te wenden naar de leerkracht.

Tijdens het eerste jaar van de opleidingsfase wordt er nog niet voldoende gewerkt met ondersteuning. Dit is wel het jaar waarin de leerlingen de basisprincipes mee krijgen en kennis maken met het vak. Zowel visualisaties als stappenplannen blijven hier uit. Hierdoor wordt voor deze leerlingen lessen volgen in een optimaal leerklimaat uitgesteld tot het tweede jaar van de opleidingsfase. In het buitengewoon onderwijs zijn deze bijzondere zorgen vereist. Deze zouden dan ook beter worden aangeboden vanaf het eerste jaar.

In het laatste jaar van de kwalificatiefase hebben de leerlingen een stageperiode van drie weken. Ze worden in principe klaargestoomd voor het arbeidscircuit. Uit de resultaten viel op dat er toch een verschil is voor de leerlingen in vaardigheden op schoolse of niet-schoolse settings. Op stage is de omgeving minder bekend en zijn er minder routineuze handelingen. De bakker op de stageplaats gaf mee dat de eerste week vooral nodig is om de leerling te laten wennen aan de andere werking. Het ritme moet eerst aanpassen aan de eisen van de stageplaats en ook de andere manier van werken vraagt gewenning. Een langere stageperiode geeft de ruimte tot aanpassing aan de nieuwe omgeving en biedt meer ruimte om bij te leren. Binnen ieder jaar zijn er vastgelegde competenties. Ook ligt vast welke competenties in welk jaar moeten worden aangeboden. Spijtig genoeg komt het inoefenen van deze competenties in het gedrang doordat er iedere les ook bestellingen moeten gemaakt worden voor het winkeltje. Dit maakt dat de lessen soms te productiegericht zijn. De leerlingen hebben bijna geen ruimte om fouten te maken, terwijl op school net de plaats is waar fouten kunnen dienen om uit te leren.

Door dat deze verplichte productie iedere les moet worden geïmplementeerd, kunnen de leerlingen minder oefenen voor de competenties waarop ze gescoord zullen worden.

In één klas zitten niet veel leerlingen. In jaar twee en drie zitten meestal rond de acht leerlingen, maar in het 4e en 5e liggen deze aantallen nog lager en bestaan de klassen uit respectievelijk vier of drie leerlingen. Dit geeft ruimte voor individuele begeleiding. Leerlingen die extra bijsturing nodig hebben, zullen deze dus kunnen ontvangen.

De pASSer

In de ZOM-klassen wordt getracht te voldoen aan de individuele noden van iedere leerling. Door ASS is het executief functioneren bij leerlingen uit de pASSer vaak anders dan bij andere jongeren.. Om functionele vaardigheden aan te leren zodat de leerlingen deze bemachtigen is er een leerproces nodig, waarbij er ondersteuning voor de leerling moet voorzien worden. De leerkrachten bouwen de lessen hier goed rond op. Zo wordt de taak of de omgeving aangepast aan het niveau van de leerlingen. Hiermee wordt bedoeld dat de leerling individueel of in groep kan werken. De opdrachten worden kort en eenduidig uitgelegd met een stappenplan en gevisualiseerd. De opdracht wordt door de klas naverteld of herhaald. Door deze aanpak is er een snellere tussencontrole of de opgedane kennis werd onthouden.

Tijdens de lessen krijgen de leerlingen ieder een individueel stappenplan met de taken die ze die lessen moeten volbrengen. Wat gedaan is kan afgevinkt worden. Door deze lijst kan er een overzicht van het lessenplan gehouden worden. Dit geeft rust en structuur voor personen met autisme.

Enkele leerkrachten bespreken tijdens de praktijklessen met de leerling wat er is fout gelopen. Samen gaan ze op zoek naar een oplossing. Hierdoor krijgt de leerling zelf inbreng.

De structurele indeling van de klas is specifiek voor een kleine groep en heeft de mogelijkheid tot afzondering. Leerlingen die het moeilijk hebben met de drukte, te veel prikkels of even time-out willen kunnen zich afzonderen in deze aparte ruimte.

Met behulp van een aftekenlijst rond werkvaardigheden, krijgen de stagebegeleiders een overzicht van de zwaktes en sterktes van de leerling. Hiermee proberen de stagebegeleiders, met de kwaliteiten en interesses van de leerling in het achterhoofd, een gepaste stage te vinden. Dit is positief omdat de leerling dan zelf kan aangeven welke sector hem/haar beter ligt. Wekelijks vindt er een overleg plaats met de leerkrachten die de stage begeleiden. Ideeën en ervaringen uitwisselen is belangrijk om een goede ondersteuning gedurende de stage te bieden.

Aan de hand van de outcome van MELBA kan een beeld gevormd worden over het functioneren van de leerlingen. Waar moet er nog getraind op worden? Bij welke arbeidscapaciteiten is men over- of onderbelast? Wat zijn de kwaliteiten van de leerling die ingezet kunnen worden op stage of in het arbeidscircuit? De informatie uit assessments kan gebruikt worden om de lessen rond arbeidsvaardigheden concreter te maken.

Conclusie

In dit hoofdstuk wordt voor iedere opleidingsvorm apart de conclusies toegelicht. Algemeen wordt geconcludeerd dat verder onderzoek nodig is. Dit werk legt slechts de basis van een studie. In de toekomst is het zinvol concreter te kijken hoe de vaardigheden nog beter kunnen worden aangeleerd. Ook is aangeraden de transitie naar het werkveld meteen te betrekken in het onderzoek. Omwille van het M-decreet zal de literatuurstudie verder onderzoek moeten uitvoeren naar de veranderingen in het onderwijssysteem ten gevolge van het M-decreet. MELBA biedt een goed overzicht van de capaciteiten en eisen, maar bij de scoring werd ondervonden dat de sleutelkwalificaties moeilijk gedefinieerd zijn. Voor personen met ASS zijn de vragen van de MELBA niet concreet genoeg omschreven. De leerlingen zijn geneigd letterlijk de vragen te interpreteren. Bij verderzetting van dit onderzoek kan worden nagegaan of er andere bruikbare assessments zijn om de vergelijking te maken met de MELBA.

M-decreet

Vanaf schooljaar 2015-2016 gaat het M-decreet van kracht. Zoals in de literatuurstudie werd vermeld betekent dit in de eerste plaats dat er meer wordt ingezet op inclusie-onderwijs. Hierin gaat Vlaanderen landen als Italië en Spanje achterna. Door het inclusieonderwijs zal er een verschuiving gebeuren binnen het onderwijssysteem en zullen er minder leerlingen naar het buitengewoon onderwijs gaan. Het gevolg hiervan is dat de leerlingenpopulatie in het buitengewoon onderwijs zwakker zal zijn. Bij verderzetting van het onderzoek zal men hier aandacht aan moeten besteden. Volgens het M-decreet ligt het antwoord in de noden van de leerling in de eerste plaats in het gewoon onderwijs. Elke gewone school zal een zorgbeleid moeten uitbouwen en zoeken naar redelijke aanpassingen. Slechts als dit niet genoeg helpt, zal een leerling overgaan naar het buitengewoon onderwijs. Het zorgbeleid zal paramedische ondersteuning vragen en de ergotherapeut zal meer zijn intrede doen in het gewoon onderwijs.

De rol van de ergotherapeut

Voor ergotherapeuten is de MELBA interessant om vanuit het overzicht van wat iemand wel en niet kan, een plan van aanpak op te stellen en doelen te formuleren om een werkplek passend te maken. Er kunnen enerzijds aanpassingen gebeuren van de omgeving.

Anderzijds kunnen trainingspunten worden uitgeschreven om een leerling of werknemer te trainen (Hooff, 2004). Volgens het beroepsprofiel van de ergotherapeut (Logister-Proost, Hartingsveldt, & Kinebanian, 2012). leert de ergotherapeut de cliënt vaardigheden en functies aan. De ergotherapeut oefent deze vaardigheden in en leert deze integreren in het dagelijks functioneren. Binnen het KIDS is de eerste stap gezet richting dit profiel. De ergotherapeuten van OV3 en de pASSer hebben de opleiding van de MELBA gevolgd. Hierdoor worden de vaardigheden die momenteel aanwezig zijn in kaart gebracht. Momenteel wordt er gebruik gemaakt van de MELBA SL, maar hiervoor is nog geen bijkomende opleiding gevolgd. Om de scoring vlotter te laten verlopen is deze bijkomende opleiding aangeraden. Het aanleren van deze vaardigheden en functies gebeurt reeds in geringe mate. De transfer van deze vaardigheden naar het dagelijks functioneren blijft nog uit. Het zou nuttig zijn om als ergotherapeut meer betrokken te zijn met de stageplaatsen. Op deze manier kunnen vaardigheden ingeoeffend worden in meerdere settings. De transfer van deze vaardigheden, van een schoolse setting naar een niet-schoolse setting, wordt zo vergemakkelijkt.

OV3

Binnen de praktijklessen wordt er veel tijd besteed aan het in orde maken van de bestellingen. Het zou beter zijn als de inhoud van de winkel afhangt van het verloop van de les, anders dan de inhoud van de les afhankelijk is van de bestelling van de winkel. Door het wegnemen van deze quota wordt ook druk weggenomen bij de leerlingen. Dit laat de leerlingen toe te leren uit zijn fouten en geeft ruimte om de geëiste capaciteiten in te oefenen.

In functie van het trainen van de arbeidsvaardigheden is het belangrijk een beeld te kunnen scheppen van deze vaardigheden per individu. Het zou nuttig zijn om leerlingen nog meer op te volgen aan de hand van de MELBA. Meer mensen kunnen de opleiding volgen en er kan getracht worden om nagenoeg alle leerlingen in kaart te brengen. Als er meer gebruik van gemaakt zal worden, zal het scoren ook steeds efficiënter gebeuren. Met de resultaten kan specifiek getraind worden.

De uren van een ergotherapeut in een school zijn beperkt. Weinig paramedische uren maken dat individuele training minder mogelijk is. Deze individuele training is zinvol als leerlingen in de les niet mee kunnen. Tijdens de training is er extra ondersteuning mogelijk en kan er in worden gespeeld op de persoonlijke tekorten. Minder uren voor de ergotherapeut zal ook het in kaart brengen van de arbeidsvaardigheden in het gedrang brengen. De MELBA is zeer arbeidsintensief en vraagt veel inzet van tijd.

Volgens het M-decreet gaan steeds meer leerlingen deelnemen aan het inclusieonderwijs en steeds minder aan het bijzonder onderwijs. Met gevolg dat de leerlingen die wel nog in het bijzonder onderwijs school zullen lopen steeds zwakker zullen zijn. Dit zal de uitdaging nog groter maken om ook van deze groep werknemers te maken die klaar zijn voor het NEC.

De pASSer

De opleiding om de MELBA te kunnen toepassen is op dit moment enkel door de ergotherapeut gevolgd. Door in de toekomst ook leerkrachten op te leiden kan dit assessment vaker worden ingezet om de begeleiding naar stage en later het werk vlotter te laten verlopen. Het is een instrument dat een wetenschappelijke basis biedt voor zoektocht naar een stage en/of werk. De capaciteiten van de leerling kunnen vergeleken worden met de eisen uit het werkveld. Van hieruit kan dan een match gemaakt worden door de persoon te trainen of de omgeving aan te passen. Dit verhoogt de kans op het vinden van een geschikte stage, vrijwilligerswerk of job.

Een ingericht werkatelier zou de mogelijkheid kunnen bieden om de arbeidsvaardigheden te trainen in een fictieve werkomgeving. Vaak ziet men dat het functioneren op school en stage verschilt. Door een niet-schoolse setting te creëren kunnen de leerlingen het onderscheid tussen school en het werklevens beter onderscheiden. Het zou verrijking zijn om de resultaten die uit de MELBA zijn voortgevloeid in een werkatelier te kunnen trainen en meer variatie te brengen in verschillende vaardigheden. Ook kan het afnemen van de MELBA in een continue omgeving gebeuren.

Personen met ASS nemen wat er gezegd wordt vaak letterlijk op. Naar volgend schooljaar zou het misschien mogelijk zijn om alternatieve of concretere beoordelingsvragen van MELBA op stellen of de vragen af te stellen op personen met ASS. Tijdens het scoren van de eisen en capaciteiten werd ondervonden dat het woordgebruik van de MELBA nogal complex is en voor verwarring kan zorgen. De MELBA SL zou dan net voor duidelijkheid moeten zorgen, omdat deze nog specifiekere de persoon kan scoren door de onderverdeling. Maar ook de MELBA SL bracht soms tegenstrijdige meningen op.

Bij de doorvoering van het M-Decreet zal het niveau van de leerlingen verlagen. De vragen die men dan moet stellen is: Hebben de leerlingen nog kans op tewerkstelling? En moeten de arbeidsvaardigheden nog op dezelfde manier getraind worden? Dit zijn onzekerheden waarmee de pASSer volgende schooljaren mee te maken zal hebben.

Bibliografie

- Achterberg, T. J., Holwerda, A., Verhoof, E., Wind, H., Brouwer, S., Maurice-Stam, H., . . . van der Klink, J. J. L. (2010). Wajongers aan het werk: welke factoren kunnen van belang zijn voor arbeidsparticipatie van jonggehandicapten? *TBV – Tijdschrift voor Bedrijfs- en Verzekeringsgeneeskunde*, 18(2), 52-58. doi: 10.1007/s12498-010-0025-0
- Autiwerkt. Pilotproject ASS en terwerkstelling. Retrieved 20/03/2015, from www.autiwerkt.be
- Averbeke, E. V. (2013). *Extern redement meten: verwacht extern rendement BuSO OV3 en OV4 scholen in kaart gebracht*. Universiteit Antwerpen.
- BELGA. (2008). BuSO-jongeren vinden moeilijk werk *Het Nieuwsblad*
- Bolic, V., Hellberg, K., Kjellberg, A., & Hemmingsson, H. (2014). Support in school and the transition to further education and/or work – young adults with Asperger's Disorder and ADHD (conference paper). from Digitala Vetenskapliga Arkivet
- Briessinck, N., Ceulemans, M., & Uytterhoeven, J. (2012). TRANSPOP - Persoonlijk Ontwikkelingsproces voor OV2- en OV3-leerlingen. 35. BuSO-KIDS. OV3. Retrieved 20/01/2015, from <http://www.buso-kids.be/afdelingen/ov3/home.html>
- BuSO-KIDS, S. (2011-2015). [Telefonische bevraging: gegevens schoolverlaters]. De Vroey, A. (2014). Update: M-decreet. *status: published*.
- Dessel, X. V. (2007, 02/01/2007). Enkele vaak gestelde vragen over inclusief onderwijs. Retrieved 28/01/2015, from <http://www.inclusiefonderwijs.be/info/faq.html#Voordelen>
- Florian, L. (2008). INCLUSION: Special or inclusive education: future trends. *British Journal of Special Education*, 35(4), 202-208. doi: 10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x
- Föhres, F., Kleffmann, A., Sturtz, A., & Weinmann, S. (2012). *Werken met MELBA* (3 ed.).
- Geurts, M. d. V. e. H. (2015). Influence of Autism Traits and Executive Functioning on Quality of Life in Children with an Autism Spectrum Disorder (Original paper) (Publication no. 10.1007/s108003-015-24-38-1).
- Guare, P. D. R. (2012). *Executieve functies bij kinderen en adolescenten*.
- Gunst, E. (2004). *De studie van het capaciteitenprofiel, het eisenprofiel en de profielvergelijking binnen de groendienst van de beschutten werkplaats mariasteen*. Arteveldehogeschool

- Hills, J. (2010). An Anatomy of Economic Inequality in the UK-Report of the National Equality Panel. *LSE STICERD Research Paper No. CASEREPORT60*.
- Hooff, M. v. (2004). Melba, een arbeids(re)integratiemethode. *Tijdschrift voor Ergotherapie*.
- Invivo. (2012). In vivo - het project. 2015, from <http://www.invivokids.be/html/invivo/project.html>
- Logister-Proost, I., Hartingsveldt, M. J. v., & Kinebanian, A. (2012). *Beroepsprofiel ergotherapeut*.
- MELBA. (2011). MELBA: kennis van arbeidsintegratie en arbeidsreintegratie. from <http://www.melba.nl/>
- Onderwijs.Vlaanderen. Naar het buitengewoon secundair onderwijs. from <http://onderwijs.vlaanderen.be/naar-het-buitengewoon-secundair-onderwijs>
- OnderwijsVlaanderen. (2008). Visie op onderwijs in opleidingsvormen 1 en 2 van het buitengewoon onderwijs, Terreinverkenning en uitgangspunten bij ontwikkelingsdoelen.
- Participate! (2015). Executieve functies. from <http://www.participate-autisme.be/go/nl/autisme-begrijpen/wat-is-autisme/theorieen-over-autisme/executieve-functies.cfm>
- Quintini, G. (2014). *Skills at Work: How Skills and their Use Matter in the Labour Market*: OECD Publishing.
- Riddell, S. (2012). Education and Disability/Special Needs (pp. 95).
- Saelemaekers, L. (2008). *Tewerkstelling bij (rand)normaal begaafde jongeren met een autismespectrumstoornis*. Katholieke universiteit Leuven.
- Shattuck, P. T., Narendorf, S. C., Cooper, B., Sterzing, P. R., Wagner, M., & Taylor, J. L. (2012). Postsecondary education and employment among youth with an autism spectrum disorder. *Pediatrics*, peds. 2011-2864.
- Smet, K., & van Driel, S. (2009). *Levensloopmodel: werken met autisme*: Garant.
- Stevens, B. (2013-2014). *Integratie van werkvorm begeleid werken in opleidingsvorm 1*. Katholieke hogeschool Leuven.
- Vanroy, K. (2014). MELBA verantwoording.
- VAPH. (2007). Participatie, VN-conventie en burgerschapsmodel. Retrieved 5/04/2015, from <http://www.vaph.be/vlafo/view/nl/3109491-VN-Conventie+en+burgerschapsmodel.html>
- Velde, L. t. (2009). *Werkvaardigheden in kaart* (Vol. 26): CPS onderwijsontwikkeling en advies.
- VlaamseOverheid, & VDAB. (2014). Werkzoekende schoolverlaters in Vlaanderen 2014 (27 ed., pp. 76).
- VVKBuO (2009). [Pilotproject Autisme: Ondersteuning stages van leerlingen met ASS].

WHO. (2005). *International Health Regulations*.

Bijlagen

Bijlage 1: Expertise interview met Veerle Hulsbosch van GTB

Ik heb op jullie website gelezen dat er onlangs een transitietraject is opgestart. Zou u mij daar wat meer informatie over kunnen geven?

Met transitietrajecten beogen we de brug tussen de schoolcarrière en de loopbaan naar werk. Het is de bedoeling beide heel goed op elkaar af te stemmen. Wat we met deze transitietrajecten doen is tijdens de laatste fase van school het al gaan hebben over werk. Dit gebeurt samen met de school, trajectbegeleider en de leerling samen met zijn ouders. We gaan al bezig zijn met het traject naar werk. Hier zullen al gerichte stappen worden ondernomen. Er zal veel meer gebeuren dan overdracht, het is echt al samen uitbouwen van het traject naar werk, al tijdens de schoolloopbaan.

Hoe verloopt het traject?

Het verdere verloop is heel individueel. Soms blijkt dat het verder zetten van de schoolcarrière de beste oplossing is voor een bepaalde leerling. Dan is dit ook een geslaagd transitietraject. In geval dat de schoolcarrière stopt en er vanuit GTB verder wordt gegaan met een traject naar werk dan verloopt dit op een zelfde manier als de andere trajecten. Dit is echt maatwerk. Voor sommigen moet er een screening gebeuren naar de arbeidsvaardigheden, andere zijn dan weer meer gebaat met een stage op de werkvloer, voor anderen is het toch haalbaar naar een directe bemiddeling op de werkvloer te gaan, ... Er wordt echt geprobeerd in functie van de competenties van de leerlingen een traject op maat samen uit te stippelen. We proberen vanuit trajectbegeleiding altijd op maat te werken. Er wordt gekeken naar de voorkennis, het beroepsdoel, medische factoren, hun competenties, de dingen die ze wel goed kunnen enz. Van daaruit gaan we dan vertrekken en dit gaat dan logischerwijs vaak een ander parcours zijn voor de verschillende leerlingen.

Hoe lang worden deze personen precies opgevolgd? Wanneer wordt het traject of de begeleiding stopgezet?

In het beste geval natuurlijk totdat er een tewerkstelling plaatsvindt. Maar stel dat het nadien fout loopt en ze bijvoorbeeld hun werk verliezen, kunnen ze altijd terug komen aankloppen. Maar begeleiden tot aan het punt van een tewerkstelling is geen standaardduurtijd.

Ook als er niet dadelijk werk gevonden wordt proberen we goed af te ronden om te begeleiden naar een gepast statuut of naar een organisatie die bijvoorbeeld een dagbesteding zoekt. We proberen iedereen gericht verder te helpen en laten de cliënt niet in de kou staan.

Kan u mij iets meer vertellen over de jongeren die begeleid worden? Zijn er specifieke dingen die vaak terugkeren?

GTB is een dienst voor mensen met arbeidsbeperking of een gezondheidsprobleem, daar is al een link met het BuSO. Sinds vorig schooljaar kunnen de transitietrajecten ook in samenwerking met deeltijds onderwijs. Ofwel is er sprake vanuit het BuSO over jongeren met leerproblemen en/of een mentale beperking. Vanuit deeltijds onderwijs zijn het bijvoorbeeld leerlingen met meer psychosociale problemen, moeilijke gezinssituaties, ... Ook kinderen die al een moeilijke schoolcarrière hebben doorgemaakt, kinderen die willen stoppen met school en willen beginnen werken, die zelf geld willen verdienen.

Welke opleidingsvormen komen in aanmerking voor het traject?

In hoofdzaak zal dit vooral OV3 zijn omdat ze deze leerlingen zoveel mogelijk proberen te oriënteren naar het normale economisch circuit. Maar ook de leerlingen van OV2, deze richten zich vooral naar beschutte werkplaatsen en er is ook nog betaalde arbeid. Leerlingen uit OV 1 komen eigenlijk minder voor omdat de leerlingen van deze opleidingsvorm in globaliteit naar dagcentra gaan. Dat zijn jongeren die nooit echt op de arbeidsmarkt terecht zullen komen en dan zit je meer in het zorgstuk. Wanneer het meer zorg dan werk is, is het niet echt iets voor ons want GTB wordt erkend vanuit de VDAB en is een tewerkstellingsdienst. En ook jongeren van OV4: de leerlingen met ondersteuning in het reguliere onderwijs, met GON-begeleiding. Die gaan er ook zeker en vast verder begeleidt worden.

Is er een verschil in aanpak tussen de verschillende opleidingsvormen?

Nee, er wordt sowieso geprobeerd bij ieder persoon maatwerk in te zetten. Maar het arsenaal aan mogelijkheden van stages en opleidingen is eigenlijk voor elke werkzoekenden hetzelfde. Dit is ook hetzelfde bij mensen van buiten de transitietrajecten vb. via de mutualiteit of de RVA krijgen doorgestuurd. Hier is geen verschil.

Hoe brengen jullie arbeidsvaardigheden in kaart?

Dat is heel uitgebreid. Sinds vorig jaar werken er bij GTB niet enkel trajectbegeleiders maar ook arbeidsonderzoekers. Vroeger waren dit aparte organisaties. Nu is dit mee geïntegreerd.

Zij hebben een hele toolbox ter beschikking met allerlei testen die vb. inzetten op IQ, beroepskeuzetesten, psychische draagkracht, ...

Zij hebben dan overal genormeerde testen voor die dan kunnen worden ingezet op vraag van de klant en trajectbegeleider, waar dat ze graag een onderzoek over willen. Heel concreet: als er leermoeilijkheden zijn zal het IQ getest worden en wordt de WISE-4 ingezet.

Hoe kunnen mensen nog begeleid worden naast het transitietraject?

Het transitietraject is om de laatste fase in de school gezamenlijk te kunnen overbruggen. Maar iemand met een arbeidsbeperking die werk wil zoeken kan altijd terecht bij GTB. Dat is dit een gewoon traject en wordt dit geen transitietraject genoemd. Maar dat kan natuurlijk altijd als dat een meerwaarde biedt voor deze persoon. Er is niet echt een ander specifiek traject dat is opgesteld. Er zijn wel nog mogelijkheden via de VDAB.

Wat zijn jullie bevindingen over de afstemming onderwijs-arbeid?

Het is natuurlijk zo dat niet alle beroepen binnen vb. BuSO daarna veel mogelijkheid geven op de arbeidsmarkt. Dus de vraag kan hier wel zijn hoe deze match nog gericht kan gemaakt worden. Vanuit OV3 is dit toch wel een vraag die gesteld wordt. Langs de andere kant zien we wel dat stagebegeleiders vanuit BuSO scholen nu al veel gericht naar stageplaatsen gaan zoeken met de jongeren. Die stageplaatsen zijn gebaseerd op de competenties van de jongeren waar er zelfs mogelijkheden in zitten om na de stage er te kunnen blijven. Dit is wel erg positief. Het is niet zo dat dit twee compleet verschillende werelden zijn. Er gebeuren de laatste tijd toch wel heel wat inspanningen om dat goed te doen. Een hele goede stagebegeleider plaatst zijn leerlingen, die goed meekunnen, op een plaats waar ze later ook een job kunnen krijgen.

Bijlage 2: profielvergelijking leerling OV3

PROFIELVERGELIJKING

CAPACITEITENPROFIEL

NAAM/NR.:

DATUM:

VERWERKT DOOR:

ALLEEN WERKEN MOGELIJK

JA NEE

WERKEN IN EEN GROEP MOGELIJK

JA NEE

INACHTNEMING VAN LICHAAMELIJKE KENMERKEN NODIG

JA NEE

EISENPROFIEL

NAAM/NR.:

DATUM:

VERWERKT DOOR:

ALLEEN WERKEN

JA NEE

WERKEN IN EEN GROEP

JA NEE

INACHTNEMING VAN LICHAAMELIJKE KENMERKEN NODIG

JA NEE

DEZE PROFIELVERGELIJKING IS UITGEVOERD DOOR:

Annick Winters
&
The Decouture

© 2011 Miro

INTERNET: www.miro-gmbh.de
www.melba.nl

E-MAIL: info@miro-gmbh.de
info@melba.nl

BEOORDELING EN MAATREGELEN:

Melba®		ONDER-BELASTING				OVER-BELASTING				
		4	3	2	1	0	1	2	3	4
COGNITIEVE KENMERKEN										
2	WERKPLANNING				X					
3	BEVATTINGSVERMOGEN				X					
4	OPLETTENDHEID				X					
10	CONCENTRATIEVERMOGEN						X			
14	LEREN/ONTHOUDEN						X			
18	PROBLEEMOPLOSSING							X		
27	OMSCHAKELING			X						
29	VOORSTELLINGSVERMOGEN						X			
SOCIALE KENMERKEN										
6	ASSERTIVITEIT/WEERBAARHEID				X					
8	LEIDERSKWALITEIT						X			
9	CONTACTVAARDIGHEID				X					
11	KRITISCH BEOORDELEN				X					
13	ONTVANGEN VAN KRITIEK						X			
26	TEAMWORK						X			
KENMERKEN VOOR DE MANIER VAN WERKUITVOERING										
5	UITHOUDINGSVERMOGEN						X			
12	KRITISCHE CONTROLE						X			
16	FRUSTRATIE TOLERANTIE						X			
17	ORDENEND VERMOGEN						X			
19	STIPTHEID						X			
23	ZELFSTANDIGHEID						X			
24	ZORGVULDIGHEID						X			
28	VERANTWOORDING						X			
PSYCHOMOTORISCHE KENMERKEN										
1	ENERGETISCHE INZET							X		
7	FIJNE MOTORIEK							X		
20	REACTIESNELHEID							X		
COMMUNICATIE/SCHOOLSE VAARDIGHEDEN										
15	LEZEN						X			
21	REKENEN						X			
22	SCHRIJVEN					X				
25	SPREKEN						X			

Bijlage 3: profielvergelijking leerling de pASSer

PROFIELVERGELIJKING

CAPACITEITENPROFIEL

NAAM/NR.: Jg.

DATUM:

VERWERKT DOOR: Koos P.
Vic v. B.

ALLEEN WERKEN MOGELIJK

JA NEE

WERKEN IN EEN GROEP MOGELIJK

JA NEE

INACHTNEMING VAN LICHAAMELIJKE KENMERKEN NODIG

JA NEE

EISENPROFIEL

NAAM/NR.: Jg.

DATUM:

VERWERKT DOOR: Koos P.
Vic v. B.

ALLEEN WERKEN

JA NEE

WERKEN IN EEN GROEP

JA NEE

INACHTNEMING VAN LICHAAMELIJKE KENMERKEN NODIG

JA NEE

DEZE PROFIELVERGELIJKING IS UITGEVOERD DOOR:

BEOORDELING EN MAATREGELEN:

Melba®		ONDER-BELASTING				OVER-BELASTING				
		4	3	2	1	0	1	2	3	4
COGNITIEVE KENMERKEN										
2	WERKPLANNING							X		
3	BEVATTINGSVERMOGEN							X		
4	OPLETTENDHEID							X		
10	CONCENTRATIEVERMOGEN							X		
14	LEREN/ONTHOUDEN							X		
18	PROBLEEMOPLOSSING								X	
27	OMSCHAKELING							X		
29	VOORSTELLINGSVERMOGEN								X	
SOCIALE KENMERKEN										
6	ASSERTIVITEIT/WEERBAARHEID				X					
8	LEIDERSKWALITEIT							X		
9	CONTACTVAARDIGHEID					X				
11	KRITISCH BEOORDELEN							X		
13	ONTVANGEN VAN KRITIEK								X	
26	TEAMWORK							X		
KENMERKEN VOOR DE MANIER VAN WERKUITVOERING										
5	UITHOUDINGSVERMOGEN							X		
12	KRITISCHE CONTROLE								X	
16	FRUSTRATIETOLERANTIE					X				
17	ORDENEND VERMOGEN							X		
19	STIPTHEID							X		
23	ZELFSTANDIGHEID							X		
24	ZORGVULDIGHEID								X	
28	VERANTWOORDING							X		
PSYCHOMOTORISCHE KENMERKEN										
1	ENERGETISCHE INZET							X		
7	FIJNE MOTORIEK								X	
20	REACTIESNELHEID								X	
COMMUNICATIE/SCHOOLSE VAARDIGHEDE										
15	LEZEN							X		
21	REKENEN							X		
22	SCHRIJVEN							X		
25	SPREKEN							X		

© 2011 Miro

INTERNET: www.miro-gmbh.de
www.melba.nl

E-MAIL: info@miro-gmbh.de
info@melba.nl

