



Transitiepraktijken vso

Een overzicht van de transitie-activiteiten
van scholen voor VSO

CrossOver
Maart 2011

Colofon

Uitgave van CrossOver Kennis- en Innovatiecentrum

Zoveel mogelijk jongeren met een functiebeperking zelfstandig laten worden en een eigen plaats in de maatschappij laten vinden: dat is het doel van kennis en innovatiecentrum CrossOver. Daarvoor is een culturomslag nodig bij alle betrokken doelgroepen. CrossOver kent die doelgroepen en ondersteunt ze met kennis en advies.

Samenwerking

CrossOver heeft de transitie-monitor ontwikkeld samen met de WEC-Raad, met als doel de opzet en ontwikkeling van een meetinstrument dat met regelmaat kan worden ingezet om de stand van zaken met betrekking tot het transitieonderwijs in Nederland te meten.

Auteurs

Brigitte van Lierop
Marieke de Koning

Dankwoord

Als eerste een dankwoord aan de scholen die hebben meegewerkt aan de totstandkoming van deze inventarisatie. Zij hebben gezorgd dat we nu een beeld kunnen laten zien van hun transitiepraktijken. Zelf krijgen ze inzicht in hoeverre zij zichzelf momenteel kunnen beschrijven als 'een goede transitie-school'.

Bij de totstandkoming van het meetinstrument dat voor deze inventarisatie is ingezet, zijn verschillende partijen betrokken geweest. Dit dankwoord gaat eveneens uit naar hen vanwege hun constructieve bijdrage: Jeroen Stok van het Ministerie van OC&W, Eef Hoeksma van de Onderwijsinspectie en Freerk Steendam en Albert Boelen van de WEC-Raad.

© Alles van deze rapportage mag door anderen worden gebruikt, mits voorzien van bronvermelding

INHOUDSOPGAVE

Inleiding	1
Deel I De Ideale Transitie School	1
Inleiding	1
Uitgangspunten voor transitie onderwijs	2
Acceptatie van de beperking	2
Aandacht voor werk en opleiding	2
Aanpassen curriculum	3
Autonomie en Zelfbeschikking	4
Barrières en oplossingen	4
Wonen en Vrije Tijd	5
Sociale contacten	6
Begeleiding van leerlingen en ouders	6
Professionaliteit van de medewerkers	7
Vastleggen van informatie	7
Afstemming en samenwerking	7
Tijd voor Overleg en Begeleiding	8
Een vroege start	9
Evaluatie	9
Deel II Scholen en hun transitieactiviteiten	11
Inleiding	11
De deelnemende scholen	11
Scholen en hun transitieactiviteiten	15
Overall score	29
Een vergelijking met de eigen inschatting	30
Discussie, Conclusie en Aanbevelingen	31
Discussie	31
Conclusie	31
Aanbevelingen	33
Referenties	34
Bijlage Toelichting Uitgangspunten	37

INLEIDING

Het grootste deel van de jongeren met een beperking op weg naar hun volwassenheid neemt deel aan het speciaal onderwijs. Het is dan ook op die plek waar we kunnen kijken in hoeverre de scholen aandacht besteden aan die aspecten die nodig zijn om de jongeren met een beperking zo goed mogelijk voor te bereiden op een volwassen en zoveel mogelijk zelfstandig leven in werken, wonen en vrije tijd.

Om dat kijkje te kunnen nemen moeten we eerst vaststellen hoe zo'n school, die jongeren op een goede manier voorbereidt, er uit ziet. Daarvoor zijn we uitgebreid de literatuur ingedoken om te zoeken naar datgene wat een aantoonbaar positief effect heeft op de ontwikkeling van de jongere met een beperking op een volwassen en zoveel mogelijk zelfstandig leven. anders gezegd: naar de ideale vorm van transitie van school naar werk. Deze zoektocht heeft geleid tot de formulering van zesentwintig uitgangspunten waaraan de ideale transitieschool zou moeten voldoen. Het eerste deel beschrijft deze 'ideale transitieschool'.

De uitgangspunten zijn vervolgens omgezet in vragen die aan scholen voor speciaal onderwijs zijn voorgelegd. Alle scholen zijn hiervoor benaderd en ongeveer een derde van de scholen heeft de vragenlijst ingevuld. In deze rapportage beschrijven we de antwoorden die de scholen hebben gegeven. Daarmee krijgen we een algemeen beeld in hoeverre de deelnemende scholen ingericht zijn om jongeren met een beperking optimaal voor te bereiden op de toekomst.

Tegelijkertijd krijgt iedere deelnemende school een beeld van de eigen positie hierin, in vergelijking met de andere deelnemende scholen. We hebben daarvoor de totaalscores van de individuele scores op de zesentwintig punten berekend en deze in een 'ranking tabel' weergegeven.

We hebben aan iedere deelnemende school gevraagd in hoeverre ze zelf vinden dat ze voldoen aan datgene wat nodig is voor een goede transitie. Deze gegevens hebben we naast de totaalscores gelegd. Daarmee krijgen de deelnemende scholen eveneens een beeld in hoeverre hun eigen perceptie overeen komt met de 'objectieve ranking' op basis van de antwoorden op de uitgebreide vragenlijst.

Het tweede deel van deze rapportage beschrijft het algemene beeld en de individuele scores van de deelnemende scholen als ook de vergelijking tussen het eigen beeld en de uiteindelijke score.

Inleiding

‘Transitie school naar werk’ is een begrip dat sinds eind jaren negentig in Nederland wordt gehanteerd door met name scholen voor voortgezet speciaal onderwijs (vso). Het is in die periode door enkele koplopers vanuit de Verenigde Staten in Nederland geïntroduceerd. Sinds de introductie ervan in Nederland is menige school voor voortgezet speciaal onderwijs aan de slag gegaan om haar onderwijs op een zodanige wijze in te richten dat de leerling met een beperking optimaal wordt voorbereid op de toekomst.

Paul Wehman is een van de grondleggers van transitie in de Verenigde Staten. Wehman en zijn team formuleerden in de jaren tachtig de volgende definitie rondom transitie:

“a carefully planned process, which may be initiated either by school personnel or adult service providers, to establish and implement a plan for either employment or additional vocational training of a handicapped student who will leave school in three to five years; such a process must involve special educators, vocational educators, parents and/or the student, an adult service system representative, and possibly an employer.”

Zij gaan er vanuit dat de transitie een proces is dat een aantal jaren duurt, en leerlingen uiteindelijk terecht laat komen in werk of een vervolgopleiding. Ook is aan de definitie duidelijk te zien dat dit een multidisciplinair proces is waarbij, voor zover dat mogelijk is, zowel de ouders als de leerling naast de verschillende professionals een belangrijke rol spelen. Niet alleen de school speelt hierin een rol, maar bijvoorbeeld ook toekomstige werkgevers en organisaties die de aanpassingen en/of zorg regelen die de leerlingen nodig hebben.

De basisgedachte van hun definitie is nog steeds terug te vinden in de huidige Amerikaanse wetgeving op dit terrein: Individuals with Disabilities Education Act (IDEA). Hierin wordt gesproken van ‘transition services’. Deze transition services worden omschreven als:

‘a coordinated set of activities for a student, designed within an outcome orientated process, which promotes movement from school to post-school activities including postsecondary education, vocational training, integrated employment (including supported employment) continuing and adult education, adult services, independent living or community participation. The coordinated set of activities must a) be based upon the individual student’s needs; b) take into account the student’s preferences and interest; c) must include instruction, community experiences, the development of employment and other post-school adult living objectives, and d) if appropriate, the acquisition of daily life skills and functional vocational evaluation¹.

Deze omschrijving kijkt niet alleen naar het krijgen, hebben en houden van werk, maar ook naar zelfstandig leven en deelname aan de gemeenschap. Er wordt gekeken naar bijvoorbeeld de inrichting van het privéleven en de vrije tijd. In de definitie staat dat er sprake moet zijn van deelname aan de gemeenschap. Ook het aanleren van volwassen taken, behoort tot deze succesvolle transitie.

Enig jaren na de invoering van de IDEA omschrijft een groep onderzoekers² transitie als een proces waarin geleidelijk nieuwe rollen aangeleerd worden en de bestaande rollen veranderen. Deze veranderingen hebben betrekking op allerlei verschillende gebieden, zoals identiteit, relaties, dagelijkse activiteiten en leefstijl.

Op basis van deze aanname geven zij aanbevelingen waaraan de transition services moeten voldoen:

¹ Janiga & Costenbrader (2002)

² King, Baldwin, Currie en Evans (2005)

'Transition services should a) provide real-world opportunities for skill development; b) encourage youths' engagement in social, productivity, and leisure roles (a holistic perspective) so that employment status is not the sole concern; c) be designed to address each type of role, based on client need; d) take a lifespan approach; e) start early and involve youth, family, and others in the youth's environment ; and f) be customized to meet youths' life goals, values, interests, and skills and be flexible and responsive to changing needs and situations'.

Zij pleiten daarmee voor veel ervaringen buiten de beschermde omgeving van de school, op het gebied van werk en opleiding maar vooral ook in sociale contacten en vrije tijdsbesteding. Ook moeten volgens hen alle aspecten die een leerling nodig heeft om te kunnen functioneren in de maatschappij aan bod komen: datgene wat een leerling op dit moment nodig heeft maar ook die aspecten die in de toekomst nodig zijn. Het plan moet op tijd starten en de leerling, zijn familie en de rest van de omgeving moeten betrokken worden in het plan, aldus de onderzoekers. Daarnaast moet het plan afgestemd zijn op de doelen, waarden, interesses en vaardigheden van de leerling. Deze aanpak leidt volgens hen, op basis van hun literatuuronderzoek, tot betere opleidingen, minder werkloosheid, minder armoede, meer geluk en meer participatie, bijvoorbeeld in hun vrije tijd of door vrijwilligerswerk.

Tot zover een korte introductie van het begrip transitie. Op basis van deze begripsbeschrijving duiken we nu dieper de inhoud in om vast te stellen wat vanuit de scholen nodig is om aan dit begrip invulling te geven.

Uitgangspunten voor transitie onderwijs

Acceptatie van de beperking

Essentieel in deze definitie is de mate waarin iemand zijn eigen mogelijkheden binnen de verschillende aspecten van een succesvolle transitie (werk, wonen en vrije tijd) optimaal benut. Hierbij speelt de kwaliteit van leven een belangrijke rol. En kwaliteit van leven in objectieve en in subjectieve zin hoeven niet altijd overeen te komen³. Een beperking brengt in objectieve zin altijd een vermindering van de kwaliteit van leven met zich mee maar dat wil niet zeggen dat de subjectieve kwaliteit van leven daaronder hoeft te leiden. Tijdens het transitieproces komen de minder sterke kanten en de beperktere mogelijkheden van een leerling in beeld. Indien een leerling beperkt is in zijn⁴ mogelijkheden kan hij daar zijn toekomstplannen op aanpassen. Als deze toekomstplannen vervolgens wel aan de optimale mogelijkheden van de leerling voldoen, dan zal dat volgens de transitiedeskundigen zorgen voor betere opleidingen, minder werkloosheid, minder armoede, meer geluk en meer participatie. De transitie zal dan succesvol zijn en de kwaliteit van leven zal toenemen. Dit inzicht is de basis voor het eerste uitgangspunt.

Uitgangspunt 1

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan een realistisch beeld van de beperking en de daarbij behorende mogelijkheden (acceptatie), zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Aandacht voor werk en opleiding

Er zijn verschillende studies naar welke onderdelen van een opleidingsprogramma voor jongeren met een beperking een positieve bijdrage leveren aan de arbeidsparticipatie. Zo blijken jongeren die goed zijn in lezen, schrijven en rekenen een twee tot drie keer grotere kans te hebben op een baan, één jaar na het verlaten van de school⁵.

³ Halpern (1994)

⁴ Voor de leesbaarheid is gekozen voor het gebruik van één vorm, de mannelijke vorm

⁵ Benz, Yovanoff en Dorren (1997)

Ook het hebben van werkervaring gedurende de laatste twee jaar van het volgen van onderwijs, goede sociale vaardigheden en goede sollicitatievaardigheden staan garant voor een twee tot drie keer zo grote kans op werk voor jongeren met een beperking.

Een onderzoek onder leerlingen met een verstandelijke beperking⁶ laat zien dat het trainen in sociale vaardigheden, vaardigheden die nodig zijn om zelfstandig te wonen en vaardigheden die nodig zijn om met het openbaar vervoer te reizen, een positief effect hebben op de kans op het vinden van een baan. De kans op het vinden van een baan neemt eveneens toe naarmate de leerlingen meer contact hebben met leeftijdsgenoten zonder beperking en wanneer de duur van de training toeneemt. De training op de werkplek is belangrijk, maar als het aandeel van dit onderdeel wordt vergroot ten koste van de andere onderdelen, wordt het effect op het vinden van een betaalde baan kleiner. Het positieve effect van het trainen van leerlingen met een beperking op hun toekomstige werkplek wordt ook in ander onderzoek gevonden.⁷ Op de werkplek in dit onderzoek werden vooral vakspecifieke vaardigheden aangeleerd. Hetzelfde onderzoek wijst eveneens uit dat leerlingen met betere leerprestaties, betere sociale vaardigheden en een grotere mate van zelfstandig handelen een grotere kans hebben op arbeidsparticipatie. Op basis van de uitkomsten van deze studies, formuleren we de volgende uitgangspunten voor het transitie onderwijs:

Uitgangspunt 2

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan het verbeteren van de cognitieve vaardigheden van de leerling, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Uitgangspunt 3

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan passende werkervaring, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Uitgangspunt 4

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan sociale vaardigheden, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Uitgangspunt 5

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan sollicitatievaardigheden, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Uitgangspunt 6

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan het verbeteren van de vakspecifieke vaardigheden van de leerlingen, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Aanpassen curriculum

In een uitgebreide review naar succesvolle transitiepraktijken⁸ lezen we dat het aanpassen van het curriculum aan de individuele mogelijkheden van de leerling bijdraagt aan de kans op een succesvolle transitie. Meer specifiek stellen onderzoekers in andere studies⁹ dat leerlingen die tijdens hun laatste jaar op school een aanvullend meer beroepsgericht uitstroomprofiel volgen, minder afwezig zijn en minder kans hebben op vroegtijdig schoolverlaten.

Bovendien hebben ze in de eerste periode nadat ze de school verlaten, meer kans op het vinden van een baan en het volgen van een vervolgopleiding.

⁶ White en Weiner (2004)

⁷ Reiter en Palinski (1996)

⁸ Phelps en Hanley-Maxwell (1997)

⁹ Wagner (1991), Phelps en Hanley-Maxwell (1997)

Op basis van deze bevindingen formuleren we het volgende uitgangspunt:

Uitgangspunt 7

Naarmate een school meer mogelijkheden biedt om het onderwijsprogramma aan te passen aan de capaciteiten en de toekomstige situatie van de leerling, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Autonomie en Zelfbeschikking

Jongeren die getraind worden in het leren stellen van doelen, in het vermogen om problemen op te lossen en in het nemen van beslissingen, hebben betere scholingskansen en meer kans hun doelen te bereiken, zo blijkt uit een aantal studies.¹⁰ De eerder aangehaalde IDEA, een Amerikaanse wet die betrekking heeft op interventies binnen onderwijs en andere instellingen die betrokken zijn bij mensen met een beperking, stelt zelfs de noodzakelijkheid om bij elke leerling met een beperking de mate van autonomie en zelfbeschikking vast te stellen en op basis daarvan ondersteuning in te zetten.¹¹

Meer specifiek blijkt uit onderzoek bij jongeren met een verstandelijke beperking of leerproblemen dat een hogere mate van autonomie en zelfbeschikking leidt tot meer zelfstandigheid: drie jaar na het verlaten van de school wonen deze jongeren vaker zelfstandig, hebben vaker een baan, een eigen bankrekening en betalen vaker hun boodschappen zelf, in vergelijking met jongeren met een lagere mate van autonomie en zelfbeschikking.¹² Het investeren in het trainen van autonomie en zelfbeschikking is, zo blijkt, lonend. Ander onderzoek onder leerlingen met voornamelijk ADHD, ADD, emotionele problemen, gedragsproblemen en/of leerproblemen laat eveneens een positieve invloed zien van het trainen in autonomie en zelfbeschikking. Jongeren uit deze doelgroep met een hogere mate van autonomie en zelfbeschikking zijn actiever met de lesstof bezig, stellen vaker vragen en bereiden de les vaker voor; allemaal aspecten die belangrijk zijn om onderwijs goed te kunnen volgen. Onderzoekers adviseren om in het onderwijs te werken aan zowel het aanleren van de vaardigheden behorende bij autonomie en zelfbeschikking, als het creëren van mogelijkheden om deze vaardigheden toe te passen.¹³

Op basis van deze resultaten formuleren we het volgende uitgangspunt:

Uitgangspunt 8

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan de verschillende aspecten van autonomie en zelfbeschikking, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Barrières en oplossingen

In meerdere studies zijn de barrières beschreven die jongeren met een beperking ervaren in school en in de toeleiding naar werk¹⁴. De barrières zijn onder te verdelen in objectieve en subjectieve barrières. Objectieve barrières zijn concrete verifieerbare obstakels die door de beperking veroorzaakt worden in het werk of het volgen van een opleiding. Subjectieve obstakels zijn de barrières die sociaal gecreëerd worden, perceptueel zijn en waarvan de ernst niet objectief is vast te stellen en afhangt van de manier waarop iemand tegen de barrières aankijkt. Bijvoorbeeld, een beperking in mobiliteit is objectief vast te stellen, de mate waarin iemand daardoor wordt belemmerd in zijn leven kan per persoon verschillen.

Jongeren met een beperking hebben onder meer minder hoge verwachtingen wat betreft werk, zijn bang voor de reacties van anderen en kijken op tegen selectietesten omdat deze minder passend kunnen zijn voor mensen met een beperking.

¹⁰ Palmer et al (2004); Fowler, Konrad et al (2007); Lee, Wehmeyer et al (2008), Wehmeyer en Palmer (2003); Carter, Lane, Pierson & Glaeser (2006); Fowler, Konrad, Walker, Test & Wood (2007); Lee, Wehmeyer, Palmer, Soukup & Little (2008)

¹¹ Trainor (2007).

¹² Wehmeyer en Palmer (2003)

¹³ Carter et al (2006)

¹⁴ Feldman (2004); Fabian, Beveridge en Ethridge (2009)

De belangrijkste barrières die ze ervaren zijn het ontbreken van een geschikt netwerk, het ontbreken van vaardigheden met betrekking tot werk, het beperkt zijn in het aantal functies door de beperking en het ontbreken van werkervaring. En, hoe meer barrières jongeren ervaren, hoe minder gemotiveerd ze zullen zijn om actief aan het transitieproces deel te nemen.

De subjectieve perceptie speelt een grote rol, zo blijkt. Onderzoekers¹⁵ stellen dat de perceptie van de jongere op de barrières die hij gaat tegenkomen in zijn transitie van school naar werk een bruikbaar uitgangspunt kan zijn in de begeleiding van school naar werk. Aandacht voor deze barrières en mogelijke oplossingen hiervoor kunnen ervoor zorgen dat deze barrières als minder belemmerend worden ervaren, waardoor de kans op werk groter wordt.

We formuleren op basis hiervan het volgende uitgangspunt:

Uitgangspunt 9

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan de barrières die een leerling kan tegenkomen op zijn weg naar werk, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Wonen en Vrije Tijd

Eerder is al beschreven dat de kansen op werk kleiner worden wanneer er een onevenwichtigheid ontstaat in de mate waarin aandacht wordt besteed aan training op de werkplek, woontraining en training in het gebruik van het openbaar vervoer en het omgaan met geld. Hieruit blijkt dat het succes op de arbeidsmarkt niet alleen te maken heeft met arbeidsvaardigheden. Ook vaardigheden die niet direct nodig zijn op het werk maar bijvoorbeeld nodig zijn om op het werk te komen, vaardigheden om te zorgen voor een stabiele thuissituatie, om ondersteuning en voorzieningen te kunnen regelen, en vaardigheden om 'de financiën te regelen', dragen eveneens bij aan het succes.¹⁶ We refereren wederom aan de IDEA, een wetgeving die na jaren gefundeerd onderzoek is ingevoerd. In deze wet wordt, naast de voorbereiding op werk ook duidelijk aandacht gevraagd voor voorbereiding op een zelfstandig leven en participatie in de maatschappij.

We formuleren op basis hiervan de volgende uitgangspunten:

Uitgangspunt 10

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan de aspecten op het gebied van wonen, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Uitgangspunt 11

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan de mogelijkheden op het gebied van financiën, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Uitgangspunt 12

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan de mogelijkheden op het gebied van vervoer, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Vanuit verschillende kanten zien we bewijs dat de aandacht in het curriculum voor vrije tijd zorgt voor een betere invulling van deze vrije tijd, hetgeen weer effect blijkt te hebben op de autonomie en zelfbeschikking van de jongere. En een betere autonomie en zelfbeschikking hebben, zoals eerder aangegeven, een duidelijk positieve invloed op een succesvolle transitie.¹⁷

We formuleren naar aanleiding hiervan het volgende uitgangspunt:

Uitgangspunt 13

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan de (individuele) mogelijkheden op het gebied van recreatie en vrije tijd, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

¹⁵ Fabian, Beveridge en Ethridge (2009)

¹⁶ White en Weiner (2004)

¹⁷ Fabian, Beveridge en Ethridge (2009); McGuire en McDonnell (2008)

Sociale contacten

Veel banen worden gevonden via een netwerk. Op de reguliere arbeidsmarkt wordt slechts dertig procent van de banen vervuld door het plaatsen van een advertentie; de overige banen worden gevonden via open sollicitaties, netwerken en het starten van een eigen bedrijf.¹⁸ Het hebben van een netwerk draagt dus bij aan je kansen op de arbeidsmarkt. Jongeren zien het onderhouden van deze sociale contacten als een belangrijk onderdeel van hun sociale leven. Dat zij daardoor meer kans hebben op een baan, is in die zin 'mooi meegenomen'. Desalniettemin betekent dit dat op basis hiervan het volgende uitgangspunt wordt geformuleerd:

Uitgangspunt 14

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan het opbouwen en onderhouden van sociale contacten, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Begeleiding van leerlingen en ouders

Om het succes van de individuele transitie te vergroten, is het van belang om aandacht te besteden aan de individuele begeleiding van de leerling, zo stellen verschillende onderzoekers op basis van hun eigen bevindingen.¹⁹ Zij pleiten voor individuele assessments waarin de interesses, waarden en sterke punten naar voren komen, voor begeleiding en steun bij het beschrijven van de eigen toekomstvisie door de leerling en zij zien de noodzaak van de individuele begeleiding bij het opdoen van ervaringen die passen bij deze toekomstvisie, zowel op praktisch als op emotioneel gebied. Vanuit deze inzichten wordt het volgende uitgangspunt toegevoegd:

Uitgangspunt 15

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan individuele begeleiding, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

In het verlengde van de voorgaande stelling, ligt het inzicht dat de leerling betrokken moet worden in het opstellen van het transitieplan. Interessant is een studie waarin een groep leerlingen actief betrokken wordt bij het opstellen van een individueel actieplan en een vergelijkbare groep leerlingen die dat niet wordt.²⁰ De leerlingen die actief betrokken worden, hebben in de nametingen een hoger uurloon en behouden vaker hun baan dan de leerlingen die niet betrokken zijn bij de opstelling van het individuele actieplan. Overigens noemen meerdere onderzoekers het belang van het persoonlijk betrekken van de leerling bij het opstellen van ontwikkelingsplannen en voortgangsbesprekingen.²¹ Dit gegeven vormt de basis voor het volgende uitgangspunt:

Uitgangspunt 16

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan het betrekken van de leerling in de samenstelling en uitvoering van zijn programma, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Ook de familie speelt een belangrijke rol in de transitie school- werk, zo blijkt. Al in de vorige eeuw wordt het belang van de betrokkenheid van ouders aangetoond in meerdere studies:²² naarmate de familie meer betrokken is bij de schoolcarrière van de leerling, stijgen zijn kansen op het afronden van de opleiding en het vinden en behouden van werk. Een punt van aandacht hierin is het beeld van de ouders over de toekomstmogelijkheden van hun kind en het beeld van de school hierover. Deze komen niet altijd overeen, zo blijkt uit onder meer een studie waarin ouders van leerlingen met verschillende typen beperkingen hierover bevraagd worden.²³

¹⁸ Van Eerden (2008)

¹⁹ Milsom (2007); King et al (2005)

²⁰ Benz et al (1999)

²¹ Wehmeyer 2002; Pearman et al (2004); Grigal en Neubert (2004)

²² Reiter en Palinski (1996); De Vlieger en Trach (1999); Milsom (2007); Kregel en Barcus (1985)

²³ Grigal & Neubert (2004)

Waar ouders inzetten op een vervolgopleiding, blijkt slechts een op de vier van hun kinderen een programma te volgen dat voorbereidt op een mogelijke vervolgopleiding. Een grotere betrokkenheid van ouders bij de schoolcarrière van hun kind kan er toe bijdragen dat beiden een beter beeld krijgen van de toekomstmogelijkheden van de jongeren.

Dit brengt ons tot het formuleren van het volgende uitgangspunt:

Uitgangspunt 17

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan het betrekken van ouders in de samenstelling en uitvoering van de programma's, zal de school succesvoller in haar transitiebeleid

Professionaliteit van de medewerkers

Naarmate de kennis en vaardigheden van de medewerkers die betrokken zijn bij de transitie, beter aansluiten op de vraag, behoefte en interesse van de leerling, wordt de kans op een succesvolle transitie groter, lezen we in een studie die zich op deze aspecten richt.²⁴ Hierbij speelt professionaliteit van de medewerkers een belangrijke rol. Ze moeten immers weten op welke manier ze de mogelijkheden van een leerling optimaal kunnen benutten.

Dit is de basis voor het volgende uitgangspunt:

Uitgangspunt 18

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan de professionaliteit van de medewerkers, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Vastleggen van informatie

Plannen die niet zijn vastgelegd op 'papier', maken weinig kans van slagen, constateren verschillende onderzoekers.²⁵ Vaak worden plannen niet vastgelegd; in een relatief recente studie hiernaar blijkt dat bij een op de drie leerlingen een transitieplan op papier staat.²⁶ Een ander voorbeeld is de studie waaruit blijkt dat bij leerlingen in het speciaal onderwijs bij wie een doel is opgenomen voor een vervolgopleiding vaker een vervolgopleiding volgen.²⁷ De hier beschreven studies laten zien dat het schriftelijk vastleggen van transitieplannen de kans op een succesvolle transitie vergroot.

Vanuit dit inzicht is uitgangspunt 19 toegevoegd:

Uitgangspunt 19

Naarmate een school de transitieplannen beter uitgewerkt op papier heeft staan, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Afstemming en samenwerking

Afstemming en samenwerking op het gebied van ondersteuning en de toeleiding naar werk blijken succesvolle elementen in een transitieprogramma. Leerlingen die bijvoorbeeld deelnemen aan programma's waarin de school samenwerkt met arbeidstoeleidingsinstanties, blijken meer kans te hebben op een betaalde baan, verdienen meer en blijken eveneens minder kans te hebben op baanverlies dan de leerlingen die na school alleen gebruik maken van de reguliere arbeidstoeleidingsactiviteiten.²⁸ Een andere studie vergelijkt leerlingen met een ernstige beperking die in het schoolprogramma vanuit de toekomstige arbeidssituatie worden begeleid met leerlingen die deze begeleiding niet ontvangen.²⁹ In de nameting zien we dat de leerlingen die deze begeleiding hebben ontvangen gemiddeld een hoger inkomen hebben en gemiddeld meer uren per week werken.

²⁴ Neubert (2003)

²⁵ Wehman et al (1985); Neubert (2003); Wagner en Blackorby (1996)

²⁶ Bryan, Stiles, Burstein, Ergul & Chao (2007)

²⁷ Wagner en Blackorby (1996)

²⁸ Benz et al (1999)

²⁹ Sax, Noyes & Fisher (2001)

Afstemming krijgt een duidelijke inhoud in een studie uit eind jaren negentig. Het gezamenlijk trainen van medewerkers uit de school- en werksituatie en het gezamenlijk coördineren van de ondersteuning blijken effectief voor een succesvolle transitie.³⁰ Kortom, afstemming en samenwerking zijn onontbeerlijke elementen voor een succesvolle transitie. We formuleren op basis hiervan het volgende uitgangspunt:

Uitgangspunt 20

Naarmate een school meer samenwerkt met organisaties waar de leerling mee te maken krijgt tijdens school en nadat hij de school heeft verlaten, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Onderlinge samenwerking binnen de school is eveneens belangrijk voor een succesvolle schoolcarrière en transitie van de jongere. Het gaat dan bijvoorbeeld om overleg met collega's en het afstemmen van de individuele activiteiten op elkaars werkzaamheden zodat de leerling een maximale opbrengst kan bereiken.³¹ Het in kaart brengen van de inhoud van de samenwerking en afstemming is daarbij van belang, alsook de achtergrond voor de keuze van de inhoud. Immers, het is belangrijk om vast te kunnen stellen wat voor wie werkt en wat niet, zodat aanpassingen kunnen worden gemaakt ter verbetering.³² De belangrijkste rollen in deze samenwerking zijn weggelegd voor de docenten van de leerlingen.³³

Vanuit dit inzicht is het volgende uitgangspunt tot stand gekomen:

Uitgangspunt 21

Naarmate de samenwerking en afstemming tussen de verschillende professionals binnen de school beter is, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Om jongeren met een beperking te begeleiden in hun onderwijscarrière is soms speciale expertise nodig; expertise die de 'gemiddelde docent' niet in huis heeft. Om te voorkomen dat de leerling deze expertise alleen extern kan vinden, en daardoor wellicht lessen mist of er geen aansluiting meer is met zijn schoolcarrière, is het van belang dat de speciale expertise naar de school wordt gehaald en in de school werkzaam is.³⁴ De docenten in een school dienen eveneens over specialistische kennis rondom transitie te beschikken om de overgang van school naar een vervolgstap zo goed mogelijk te kunnen begeleiden.³⁵ In het totaalplan van de leerling heeft elke professional vervolgens zijn eigen inbreng en is het zaak om deze expertise met elkaar te delen. Zie ook het vorige uitgangspunt.

In ieder geval is voldoende speciale expertise belangrijk om een programma succesvol te laten zijn en om de eerder genoemde redenen is het eveneens van belang dat deze in de school aanwezig is. Dit leidt tot het volgende uitgangspunt:

Uitgangspunt 22

Naarmate er meer gespecialiseerde transitiehulpverleners binnen een school werkzaam zijn, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Tijd voor Overleg en Begeleiding

Individuele trajecten vragen om meer begeleidingstijd, simpelweg omdat individuele begeleiding altijd meer uren kost dan groepsbegeleiding. In de praktijk betekent dit dat er voldoende mogelijkheden moeten worden gecreëerd voor overleg en begeleiding van de individuele leerling.³⁶

³⁰ Noonan, Morningstar & Erickson (2008); Gutierrez (1999)

³¹ Milsom (2007)

³² Pearman et al (2004)

³³ Wehman et al (1985)

³⁴ Michaels en Ferrara (2005); Pearman et al (2004)

³⁵ Pearman et al (2004)

³⁶ Michaels en Ferrara (2005)

Echter de beperking in tijd is, evenals beperkingen in geld en middelen, juist een veel voorkomend verschijnsel in de huidige onderwijssituatie. Hoe meer tijd beschikbaar wordt gemaakt voor begeleiding en overleg, hoe beter de plannen en voortgang kunnen worden besproken, hoe positiever het effect op de onderwijs carrière en transitie van de leerling.³⁷

Dit leidt tot de formulering van het volgende uitgangspunt:

Uitgangspunt 23

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan overleg en begeleiding, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Een vroege start

Uit een groot aantal studies blijkt de noodzaak van het vroeg starten van transitieprogramma's.³⁸ Hoe eerder wordt gestart, hoe eerder bekend is op welk niveau de leerling zit, welk niveau haalbaar is en wat er voor nodig is om dit niveau te bereiken. Dit met als doel een plan op te stellen voor de onderwijs carrière van de leerling en de gecoördineerde transitieactiviteiten ten behoeve van de leerling. Een vroege start wordt derhalve aanbevolen.³⁹

Dit leidt tot het volgende uitgangspunt:

Uitgangspunt 24

Naarmate een school eerder begint met het opstellen en uitvoeren van de transitieprogramma's, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Evaluatie

Het succes van een transitieprogramma wordt pas duidelijk na afloop van het onderwijs. Een enquête onder oud-leerlingen naar de resultaten van de transitieprogramma's is volgens meerdere onderzoekers essentieel om dit succes te kunnen vaststellen.⁴⁰ Tegelijkertijd is het van belang om het waarom van de behaalde resultaten na te gaan. Bijvoorbeeld, welke onderdelen blijken niet succesvol als de beoogde resultaten niet behaald worden. Inzicht hierin maakt het mogelijk om programma's bij te stellen en de onderdelen die niet succesvol zijn te vervangen.⁴¹

Het is ook belangrijk om bestaande plannen regelmatig te evalueren om zo nodig bij te stellen, zo blijkt uit een tweetal studies.⁴² Gedurende een schoolcarrière kunnen er namelijk veranderingen optreden in de mogelijkheden van de leerling en zijn omgeving. Het bijstellen van het transitieplan draagt dan bij aan de kans op een succesvolle transitie. Ook kunnen de bestaande plannen worden bijgesteld naar aanleiding van de enquêteresultaten onder oud-leerlingen.

Vanuit deze inzichten is het volgende uitgangspunt geformuleerd:

Uitgangspunt 25 Naarmate een school meer aandacht besteedt aan het evalueren van de transitieplannen en het uitvoeren van evaluatieonderzoek, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Gebruik van assessments

Om een individueel transitieplan te kunnen opstellen is inzicht nodig in de behoeften, mogelijkheden, wensen en interesses van de leerling. Het alleen afgaan op de mening van de leerling, de waarnemingen van de docent en de waarneming van andere betrokken is vaak niet voldoende om een zo objectief mogelijk beeld te krijgen van de huidige mogelijkheden en de ontwikkelmogelijkheden van de individuele leerling.

³⁷ Pearman et al (2004)

³⁸ Malloy, Cheney et al (1998); Benz, Lindstrom et al (1999); Rutkowski, Daston et al (2006); Fabian (2007); Nel, Van der Westhuyzen et al (2007)

³⁹ Wehman, Kregel en Barcus (1985); Neubert (2003)

⁴⁰ Wehman et al (1985); Pearman et al (2004)

⁴¹ Pearman et al (2004)

⁴² Gutierrez (1999); Neubert (2003)

De inzet van assessments is derhalve noodzakelijk.⁴³ De informatie die uit een assessment komt, is vervolgens nodig om het transitieplan vast te kunnen stellen en mogelijke oplossingen aan te dragen voor de barrières die de jongere tijdens het transitieproces kan tegenkomen. Op basis van dit gegeven hebben we een laatste uitgangspunt geformuleerd, namelijk:

Uitgangspunt 26

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan het gebruik van assessments, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

⁴³ Michaels en Ferrara (2005); Neubert (2003)

DEEL II SCHOLEN EN HUN TRANSITIEACTIVITEITEN

Inleiding

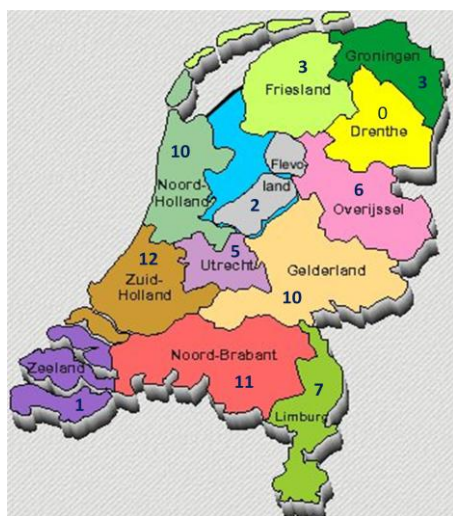
Dit deel beschrijft de huidige stand van zaken rondom de wijze waarop de deelnemende scholen hun transitieactiviteiten hebben ingericht. We beschrijven de algemene stand van zaken rondom de zesentwintig uitgangspunten en duiken regelmatig de diepte in om de algemene scores van de scholen toe te lichten.

Deels hebben de activiteiten rondom transitie te maken met algemeen schoolbeleid, deels ook met het verzorgen van onderwijs in drie specifieke uitstroomprofielen, namelijk het onderwijs gericht op uitstroom in Dagbesteding, onderwijs gericht op uitstroom in Arbeid en onderwijs gericht op Vervolgonderwijs. Deze drie uitstroomprofielen zijn op dit moment te onderscheiden in het voortgezet speciaal onderwijs. In dit tweede deel maken we, waar nodig, gebruik van dit onderscheid.

Als eerste volgt nu een beeld van de deelnemende scholen.

De deelnemende scholen

In totaal geven 71 scholen een beeld van hun transitieactiviteiten. Deze scholen zijn afkomstig uit het gehele land. Behalve de provincie Drenthe zijn scholen uit alle provincies vertegenwoordigd.⁴⁴



De scholen zijn voornamelijk afkomstig uit de clusters drie en vier; in deze clusters verblijven ook de meeste leerlingen als we naar de landelijke cijfers kijken.

Cluster 1 Scholen voor kinderen met een visuele beperking	Cluster 2 Scholen voor kinderen met een auditieve en/of communicatieve beperking	Cluster 3 Scholen voor kinderen met een verstandelijke en/of lichamelijke beperking, langdurig zieke kinderen en kinderen met epilepsie	Cluster 4 Onderwijs voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen en kinderen met psychiatrische problematiek
7 scholen ⁴⁵	9 scholen	26 scholen	29 scholen
In 2008 Landelijk: 250 lln	In 2008 Landelijk: 2.100 lln	In 2008 Landelijk: 10.370 lln	In 2008 Landelijk: 15.410 lln

⁴⁴ Van één school zijn deze gegevens niet bekend

⁴⁵ Deze cijfers zijn bij benadering, niet altijd is vermeld tot welk cluster de school behoort

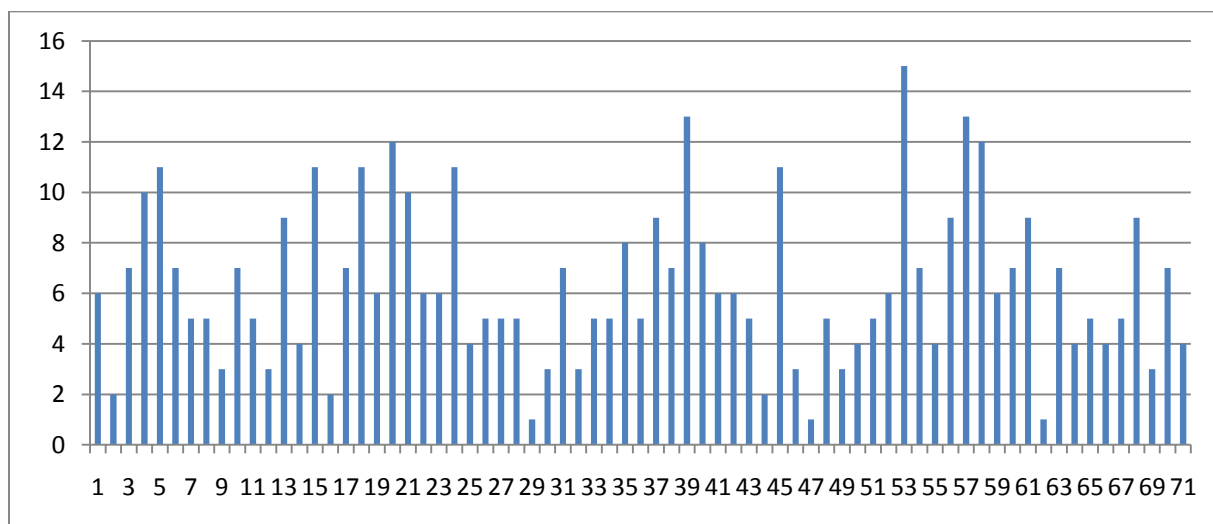
Een groot aantal scholen biedt meerdere uitstroomprofielen aan; in totaal bieden 52 scholen twee of drie uitstroomprofielen aan, de overige bieden één uitstroomprofiel aan.

Drie uitstroomprofielen	Twee uitstroomprofielen	Een uitstroomprofiel
15 scholen	37 scholen	19 scholen

Bij de scholen die twee uitstroomprofielen aanbieden, komt de combinatie Dagbesteding en Arbeid twee keer zo vaak voor als de combinatie Dagbesteding en Vervolgonderwijs of de combinatie Arbeid en Vervolgonderwijs, zo zien we in de onderstaande tabel.

Uitstroomprofiel Dagbesteding	Uitstroomprofiel Arbeid	Uitstroomprofiel Vervolgonderwijs	Totaal
X	X	X	15
X	X		40
X		X	18
	X	X	19
X			15
	X		1
		X	3
Totaal 61	Totaal 44	Totaal 26	

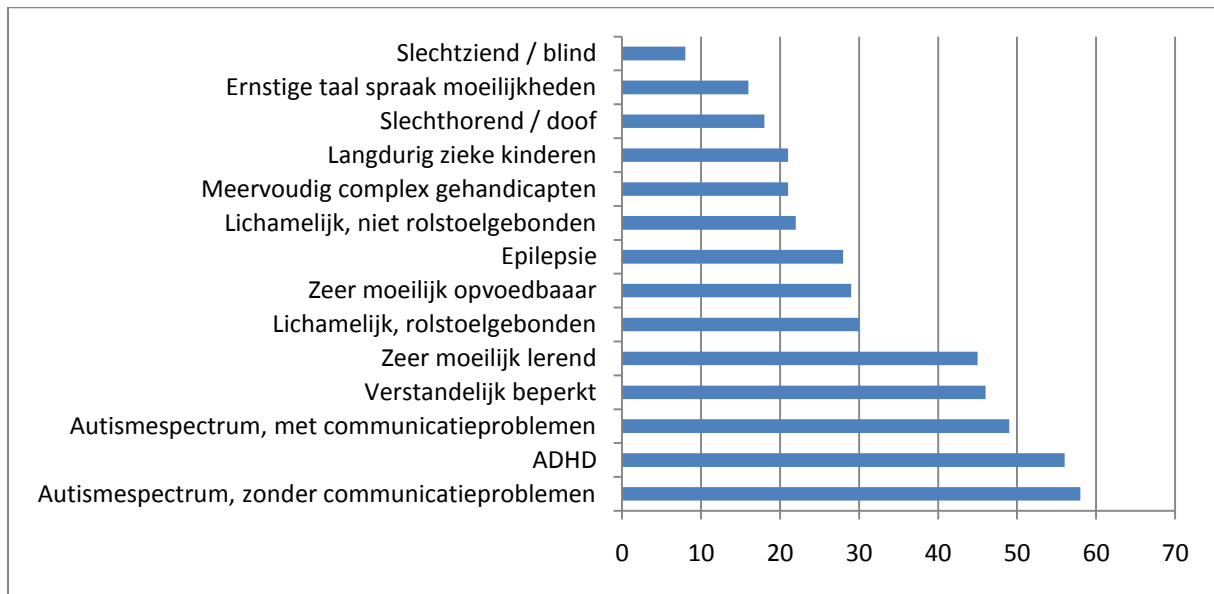
De scholen samen bieden onderwijs aan leerlingen met verschillende typen beperkingen. De diversiteit aan beperkingen per school varieert. Er zijn scholen die onderwijs verzorgen aan leerlingen met meer dan tien verschillende typen beperkingen. Er zijn eveneens scholen die onderwijs verzorgen aan leerlingen met één type beperking. Zie figuur 1 voor een overzicht van het aantal beperkingen per school.



Figuur 1 Weergave van het aantal verschillende typen beperkingen van leerlingen van de deelnemende scholen

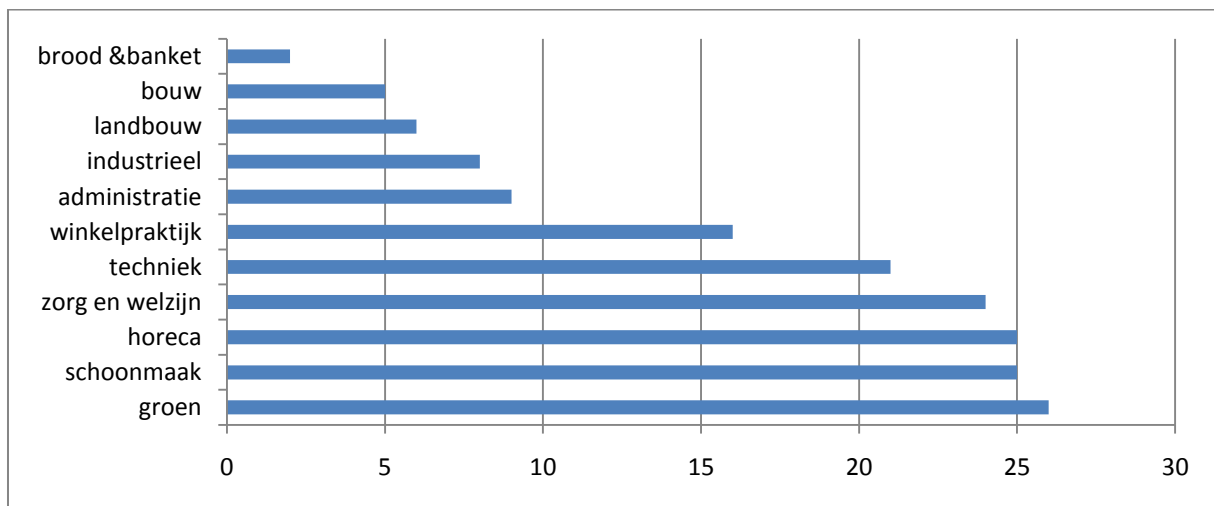
Het betreft allerlei typen beperkingen en/of aandoeningen. We hebben ze gecategoriseerd en weergegeven in figuur 2. Een klein aantal scholen verzorgt onderwijs voor leerlingen die slechtziend of blind zijn, daarentegen is er een groot aantal scholen dat onderwijs verzorgt aan leerlingen met stoornissen in het autismespectrum. Ongeveer dertig scholen hebben leerlingen die gebruik maken van een rolstoel. Eveneens ongeveer dertig scholen verzorgen onderwijs voor zeer moeilijk opvoedbare kinderen en ook zijn er dertig scholen die melden dat zich onder hun populatie leerlingen met epilepsie bevinden.

lets meer dan twintig scholen verzorgen onderwijs aan meervoudig complex gehandicapte kinderen.



Figuur 2 Weergave van de verschillende typen beperkingen van leerlingen van de deelnemende scholen

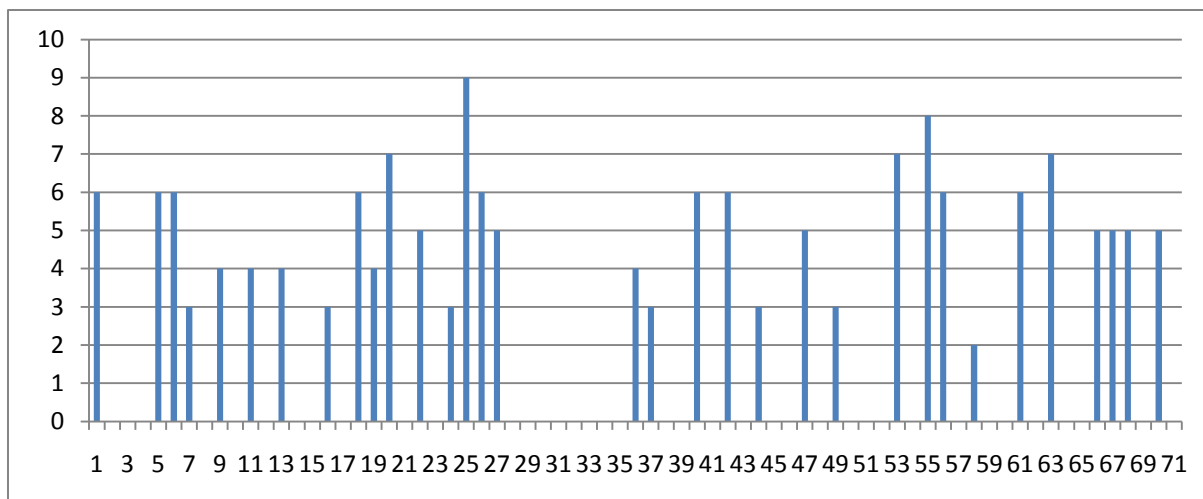
De scholen bieden een groot aantal verschillende beroepsrichtingen aan. Zie figuur 3 voor een overzicht van de aangeboden beroepsrichtingen.⁴⁶ De beroepsrichtingen Techniek, Zorg en Welzijn, Horeca, Schoonmaak en Groen worden bij meer dan twintig scholen aangeboden. Andere beroepsrichtingen als Brood & Banket en Bouw komen minder vaak voor. Een aantal scholen biedt naast de in figuur 3 weergegeven beroepsrichtingen nog een of twee beroepsrichtingen. Een school biedt Creatief (Ateliers) Textiel aan, een school biedt Werken in een kunstatelier en weer een andere biedt houtbewerking en een school biedt Beeldende Vorming en Dierverzorging als beroepsrichtingen. Tenslotte is er een negental scholen dat aangeeft geen specifieke beroepsrichting aan te bieden.



Figuur 3 Weergave van de verschillende beroepsrichtingen van de deelnemende scholen

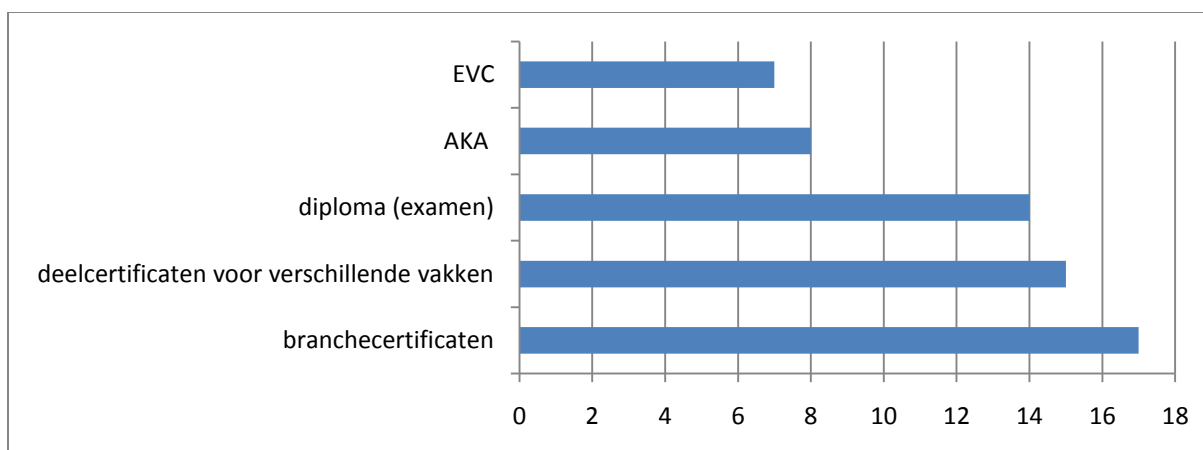
Het aantal beroepsrichtingen per school verschilt. Er zijn, zoals eerder aangegeven, scholen die geen specifieke beroepsrichting aanbieden en er zijn scholen die meer dan vijf verschillende beroepsrichtingen aanbieden. Met uitschieters naar zeven, acht of negen beroepsrichtingen.

⁴⁶ In totaal 42 scholen hebben deze vraag ingevuld



Figuur 4 Weergave van het aantal verschillende beroepsrichtingen van de deelnemende scholen

Binnen het VSO onderwijs bestaat voor leerlingen de mogelijkheid om zich te certificeren en/of te kwalificeren. De meest gangbare mogelijkheid betreft het behalen van een branchecertificaat of deelcertificaten voor verschillende vakken. EVC's en AKA⁴⁷ komen minder voor. Scholen noemen, naast de reeds beschreven certificaten/kwalificaties in figuur 5, ook nog de mogelijkheid om een trekkerrijbewijs of een brommerrijbewijs of een lasdiploma te behalen. Van de 26 scholen die een uitstroomprofiel Vervolgonderwijs aanbieden, geven veertien scholen aan dat de leerlingen een diploma op VMBO-, HAVO of VWO-niveau kunnen halen.



Figuur 5 Weergave van de mogelijkheden voor certificering/kwalificaties bij de deelnemende scholen

In totaal hebben 42 scholen ons een beeld geboden van de inhoud van hun kwalificaties. Van deze scholen zijn er zestien scholen die geen certificaten/kwalificaties aanbieden, acht scholen die één type certificering/kwalificatie aanbieden, zeven scholen die twee certificaten/kwalificaties aanbieden, vijf scholen die er drie aanbieden en als laatste nog zes scholen die in totaal vier verschillende typen certificering/kwalificaties aanbieden.

⁴⁷ EVC verwijst naar EVC staat voor Erkenning van Verworven Competenties.

AKA verwijst naar de opleiding Arbeidsmarkt Gekwalificeerd Assistent: leidt op voor een mbo-diploma op niveau 1.

SCHOLEN EN HUN TRANSITIEACTIVITEITEN

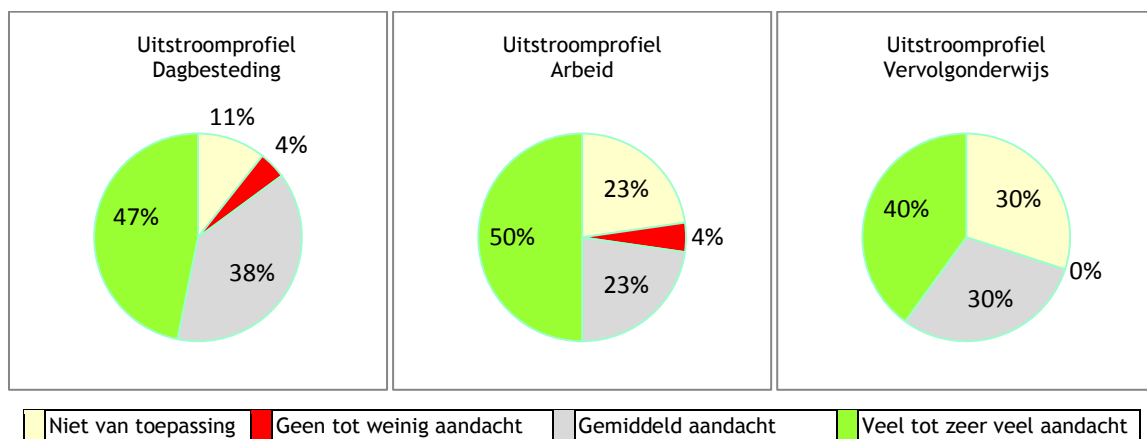
In het eerste deel van dit rapport hebben we een overzicht gegeven van de uitgangspunten die de basis vormen voor goed transitie onderwijs. In dit tweede deel beschrijven we hoe de deelnemende scholen invulling geven aan deze uitgangspunten. We beschrijven dit per uitgangspunt. Voor de eerste veertien uitgangspunten is er een onderscheid gemaakt tussen de verschillende uitstroomprofielen die de scholen aanbieden.⁴⁸ De overige twaalf uitgangspunten zijn meer algemeen en worden op schoolniveau gepresenteerd.

Bij de beschrijvingen wordt gebruik gemaakt van cirkeldiagrammen met percentuele verdelingen. Hiervoor is gekozen omdat we op deze wijze de resultaten per uitstroomprofiel op een overzichtelijke wijze laten zien en het stelt ons in de gelegenheid om de verschillen tussen de drie uitstroomprofielen in een oogopslag in beeld te brengen.

Uitgangspunt 1

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan een realistisch beeld van de beperking en de daarbij behorende mogelijkheden (acceptatie), zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Als we de drie te onderscheiden uitstroomprofielen vergelijken, zien we dat het overgrote deel van de scholen aandacht besteedt aan het werken aan een realistisch beeld van de beperking van de leerling en de daarbij behorende mogelijkheden. Een enkele school besteedt er geen tot weinig aandacht aan. Het aantal scholen dat aangeeft dat dit uitgangspunt niet op hen van toepassing is, varieert van één op de tien tot één op de drie scholen.



Uitgangspunt 2

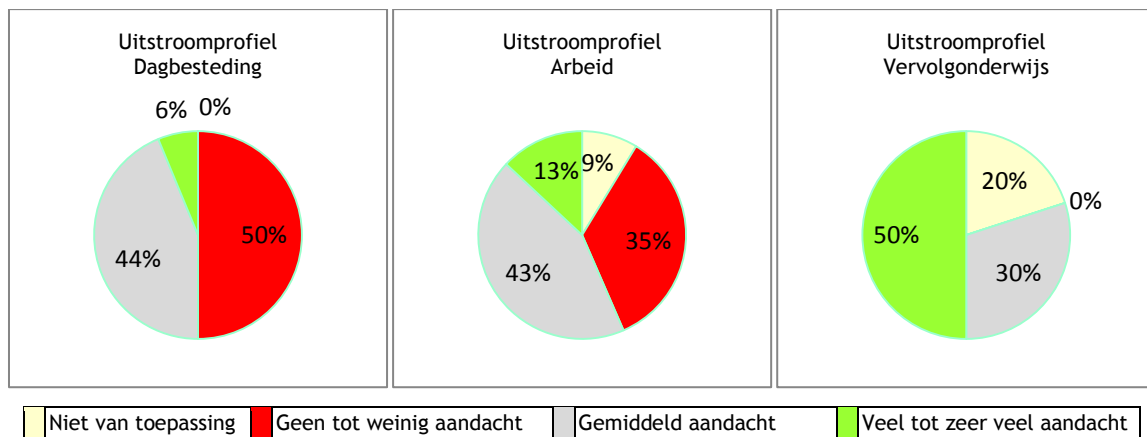
Naarmate een school meer aandacht besteedt aan het verbeteren van de cognitieve vaardigheden van de leerling, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

De helft van de scholen met een uitstroomprofiel Dagbesteding besteedt gemiddeld tot veel aandacht aan het verbeteren van de cognitieve vaardigheden, de overige helft besteedt hier geen tot weinig aandacht aan. Het gaat om vaardigheden als rekenen en/of wiskunde, mondelinge taalvaardigheid, schriftelijke taalvaardigheid, andere manieren van communiceren, begrijpend lezen, spelling en Engels. Met name Engels en spelling krijgen minder aandacht.⁴⁹ Mondelinge taalvaardigheid en andere manieren van communicatie krijgen de meeste aandacht binnen dit uitstroomprofiel.

⁴⁸ In het algemeen betreft het antwoorden van 48 scholen met een uitstroomprofiel Dagbesteding, 24 scholen met een uitstroomprofiel Arbeid en 10 scholen met een uitstroomprofiel Vervolgonderwijs

⁴⁹ De individuele onderdelen van een uitgangspunt zijn alle in tabelvorm terug te vinden in de bijlage

Ongeveer twee op de drie scholen met een uitstroomprofiel Arbeid besteden gemiddeld tot veel aandacht aan het verbeteren van de cognitieve vaardigheden en één op de drie scholen besteedt hier geen tot weinig aandacht aan. Ook hier blijkt de minste aandacht uit te gaan naar Engels en spelling. De overige aspecten krijgen gemiddeld tot veel aandacht.

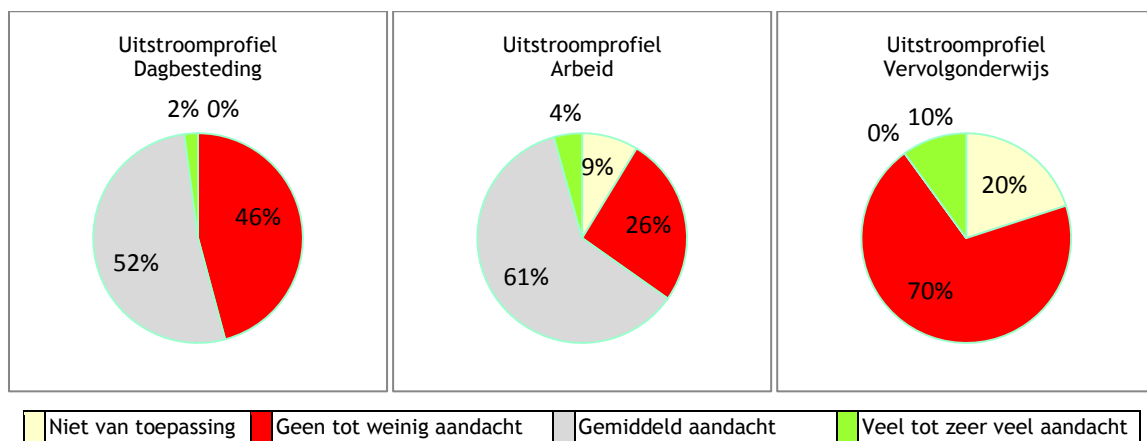


Binnen het uitstroomprofiel Vervolgonderwijs krijgen alle onderdelen van het verbeteren van de cognitieve vaardigheden gemiddeld tot veel aandacht. Enkele scholen met een uitstroomprofiel Vervolgonderwijs geven aan dat dit uitgangspunt niet op hen van toepassing is.

Uitgangspunt 3

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan passende werkervaring, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Twee op de drie scholen met een uitstroomprofiel Arbeid besteden gemiddeld tot veel aandacht aan passende werkervaring. Dit geldt voor een op de twee scholen met uitstroomprofiel Dagbesteding. Passende werkervaring vormt voor scholen met een uitstroomprofiel Vervolgonderwijs vrijwel geen onderdeel van het curriculum, zo blijkt uit de antwoorden van de scholen op de vragen die hierop betrekking hadden. Een op de tien scholen besteedt hier aandacht aan.



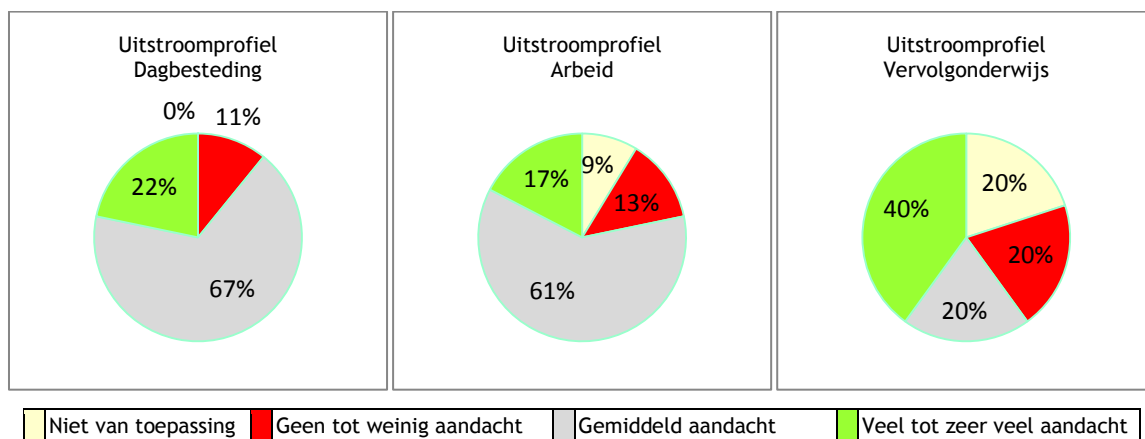
Volgens de literatuur en de experts op het terrein van transitie vallen de volgende onderdelen onder passende werkervaring: praktijklessen, interne snuffelstages, externe snuffelstages, arbeidstraining, interne langdurige stage, externe langdurige stage, stagebegeleiding (gesprekken), stagebezoeken, duale (leerwerk)trajecten, interne bijbaantjes na school en tenslotte externe bijbaantje na school.

Als we de scholen op deze individuele onderdelen bekijken en vergelijken, zien we dat scholen met de uitstroomprofielen Dagbesteding en/of Arbeid veel aandacht besteden aan de eerste acht onderdelen en vrijwel geen aandacht aan duale trajecten/leerwerktrajecten en interne/externe bijbaantjes na school. Veel scholen vinden deze onderdelen ook niet van toepassing op hen.

Uitgangspunt 4

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan sociale vaardigheden, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

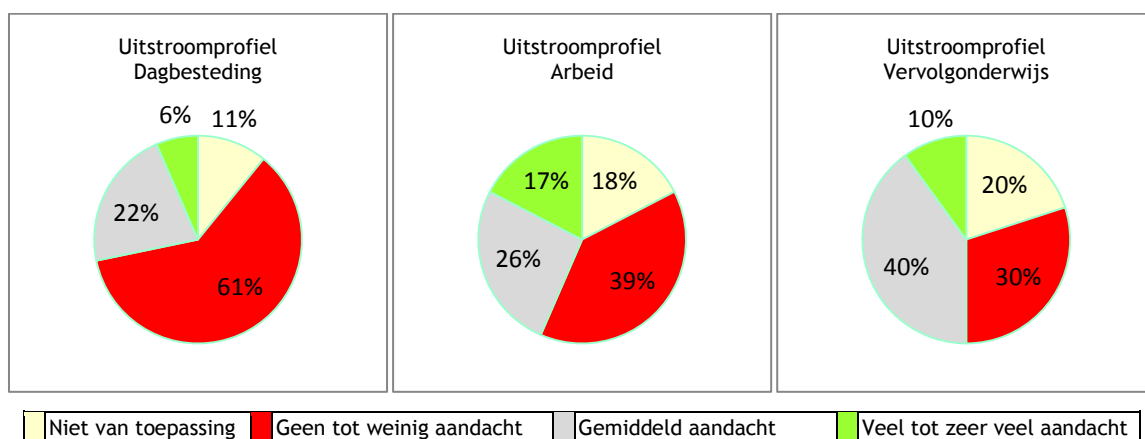
Sociale vaardigheden zijn voor alle drie de uitstroomprofielen belangrijke onderdelen, zo blijkt uit de scores die de scholen aan de onderdelen behorend tot sociale vaardigheden hebben toegekend. De deelnemende scholen besteden gemiddeld tot veel aandacht aan waarnemen en interpreteren, non-verbaal gedrag, luisteren, vragen stellen, concretiseren, mening vragen en uiten, gevoelens vragen en uiten, feedback geven en ontvangen en assertief reageren. Geen tot weinig aandacht gaat uit naar samenvatten en telefoneren. De lagere scores van enkele scholen binnen alle drie de uitstroomprofielen zijn hier aan toe te schrijven.



Uitgangspunt 5

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan sollicitatievaardigheden, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Scholen met een uitstroomprofiel Dagbesteding besteden relatief het minst aandacht aan sollicitatievaardigheden. Scholen met een uitstroomprofiel Vervolgonderwijs besteden hier relatief het meeste aandacht aan: de helft van de scholen met dit laatste uitstroomprofiel besteedt hier aandacht aan.

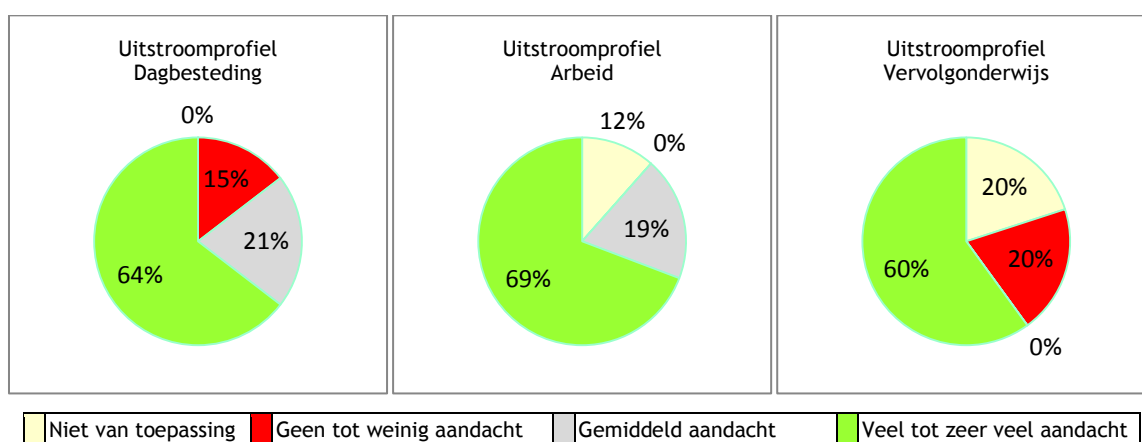


Bij scholen met de uitstroomprofielen Dagbesteding en/of Arbeid gaat de meeste aandacht uit naar het schrijven van een sollicitatiebrief, het voorbereiden van een gesprek en het voeren van een gesprek. Relatief minder aandacht gaat uit naar het maken van een CV en het zoeken naar vacatures. Bij scholen met een uitstroomprofiel Vervolgonderwijs is de aandacht voor al deze onderdelen gelijkmatig verdeeld.

Uitgangspunt 6

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan het verbeteren van de vakspecifieke vaardigheden van de leerling, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

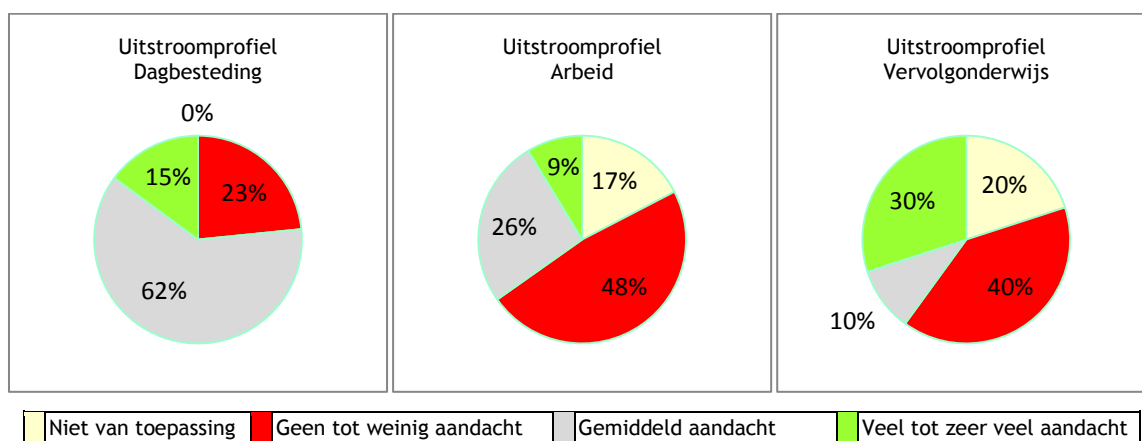
Een overgrote meerderheid van de scholen met de uitstroomprofielen Dagbesteding en Arbeid beschouwt het verbeteren van de vakspecifieke vaardigheden als een belangrijk onderdeel van hun curriculum. Voor scholen met een uitstroomprofiel Vervolgonderwijs is dit onderdeel minder belangrijk maar nog steeds twee op de drie scholen geeft hier veel aandacht aan.



Uitgangspunt 7

Naarmate een school meer mogelijkheden biedt om het onderwijsprogramma aan te passen aan de capaciteiten en de toekomstige situatie van de leerling, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Drie op de vier scholen met een uitstroomprofiel Dagbesteding besteden gemiddeld tot veel aandacht aan het aanpassen van het onderwijsprogramma aan de capaciteiten en de toekomstige situatie van de leerling. De aandacht gaat daarbij vooral uit naar aanpassingen in de toetsvormen, extra tijd voor toetsen, examen doen in delen, gedeeltelijk examen doen, deelcertificaten kunnen halen, werken met EVC's, gebruik maken van andere vakinhouden en andere vakken aanbieden.



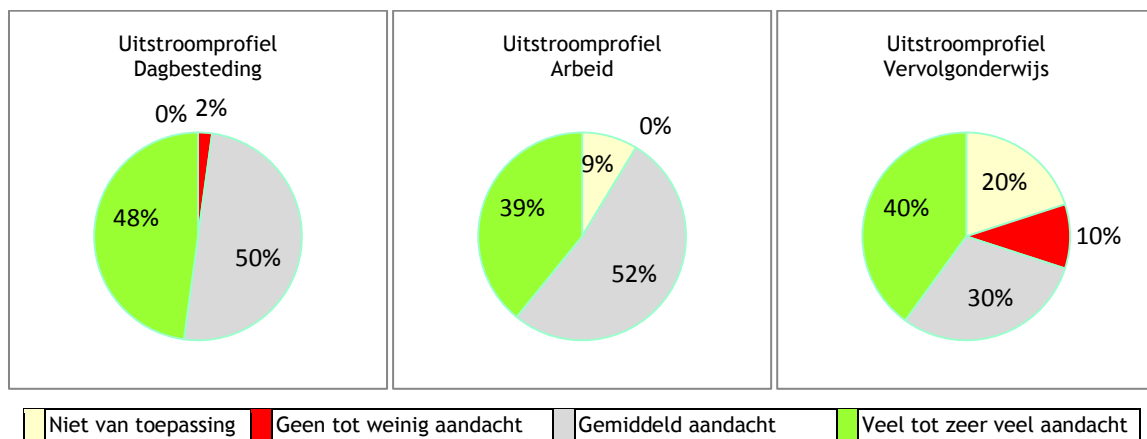
Scholen met de uitstroomprofielen Arbeid en Vervolgonderwijs besteden relatief minder aandacht aan de aanpassingen: bij ongeveer een op de drie scholen is dit het geval. De lagere scores bij de uitstroomprofielen Arbeid en Vervolgonderwijs worden voornamelijk bepaald doordat scholen bij een groot aantal van de gevraagde onderdelen aangeven deze niet op hen van toepassing te vinden.

Ongeveer een op de vijf scholen geeft aan dit uitgangspunt in het geheel niet op hen van toepassing te vinden.

Uitgangspunt 8

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan de verschillende aspecten van autonomie en zelfbeschikking, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

De scores in de drie cirkeldiagrammen over dit uitgangspunt spreken voor zich: autonomie en zelfbeschikking worden door alle deelnemende scholen als een belangrijk onderdeel van hun curriculum gezien. Scholen besteden in alle drie de uitstroomprofielen gemiddeld tot veel aandacht aan de zelfstandigheid van de leerling, de ontwikkeling van de eigen mening, het zelfstandig handelen op basis van een eigen mening, probleemoplossend vermogen, uitvoeren van taken, doelen stellen, geloof in eigen capaciteiten, anticiperen op gedrag van anderen, een realistisch inzicht in de persoonlijke sterke en zwakke punten en hulp durven vragen. Binnen het uitstroomprofiel Dagbesteding wordt nog steeds meer dan gemiddeld maar relatief het minste aandacht besteed aan doelen stellen.

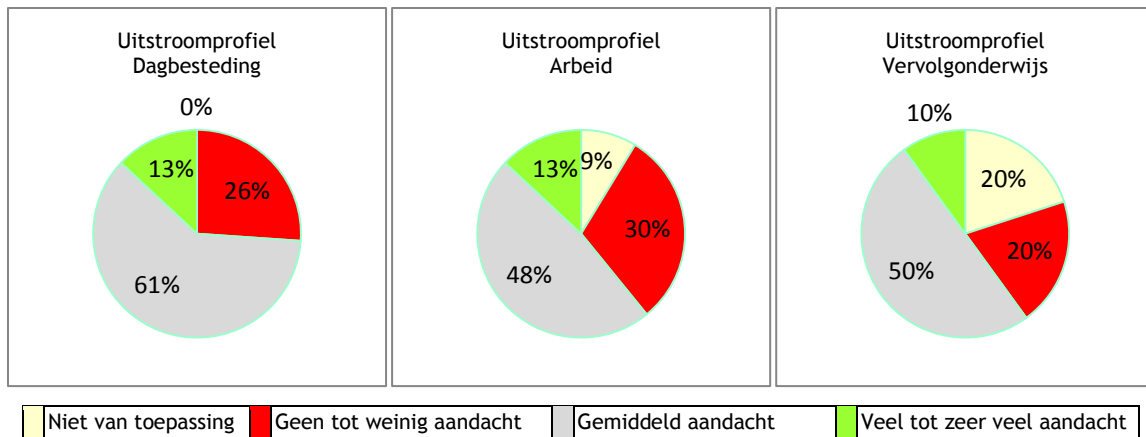


Eén school met een uitstroomprofiel Dagbesteding en één school met een uitstroomprofiel Vervolgonderwijs scoren relatief lager dan gemiddeld. Bij beide uitstroomprofielen zijn er eveneens twee scholen die aangeven de onderdelen behorende tot dit uitgangspunt in het geheel niet op hen van toepassing te vinden.

Uitgangspunt 9

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan de barrières die leerlingen kunnen tegenkomen op hun weg naar werk en het oplossen hiervan, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Drie op de vier scholen met een uitstroomprofiel Dagbesteding besteden gemiddeld tot veel aandacht aan mogelijke barrières die hun leerlingen kunnen tegenkomen op hun weg naar werk en het oplossen daarvan. Dit geldt voor twee op de drie scholen met een uitstroomprofiel Arbeid en/of Vervolgonderwijs.

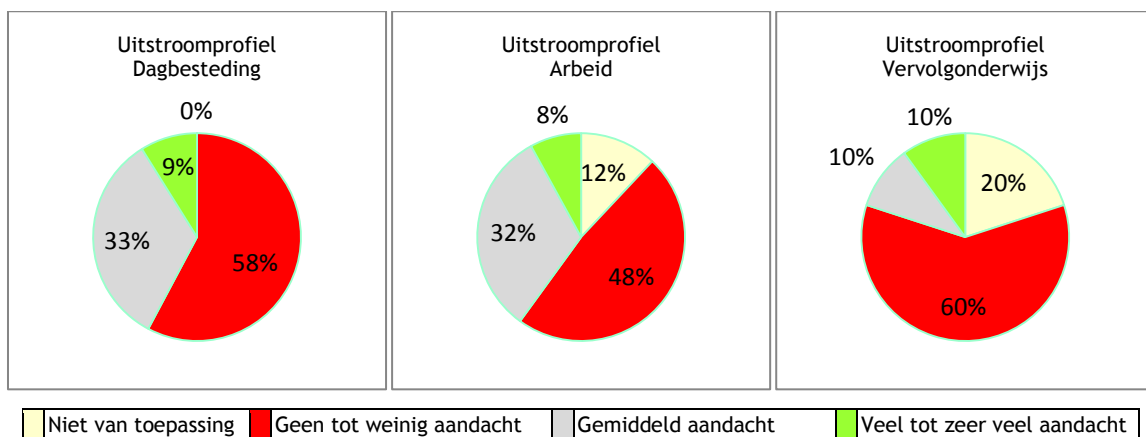


Relatief de meeste aandacht gaat uit naar het bespreken van de verwachtingen van leerlingen ten aanzien van werk en de beperkingen ten aanzien van werk. De scholen met de uitstroomprofielen Arbeid en Vervolgonderwijs besteden eveneens veel aandacht aan het leren omgaan met reacties van anderen op de beperking. Scholen met een uitstroomprofiel Dagbesteding besteden in hun curriculum relatief veel aandacht aan de afhankelijkheid van zorg en de afhankelijkheid van een vervoersvoorziening. Toegankelijkheid krijgt binnen het uitstroomprofiel Vervolgonderwijs nog veel aandacht, bij de andere uitstroomprofielen is dit minder. Onderdelen als de afhankelijkheid bij vrijetijdsbesteding en de balans tussen privé en werk krijgen nog steeds meer dan gemiddeld, maar relatief de minste aandacht van alle onderdelen binnen dit uitgangspunt.

Uitgangspunt 10

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan de aspecten op het gebied van wonen, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

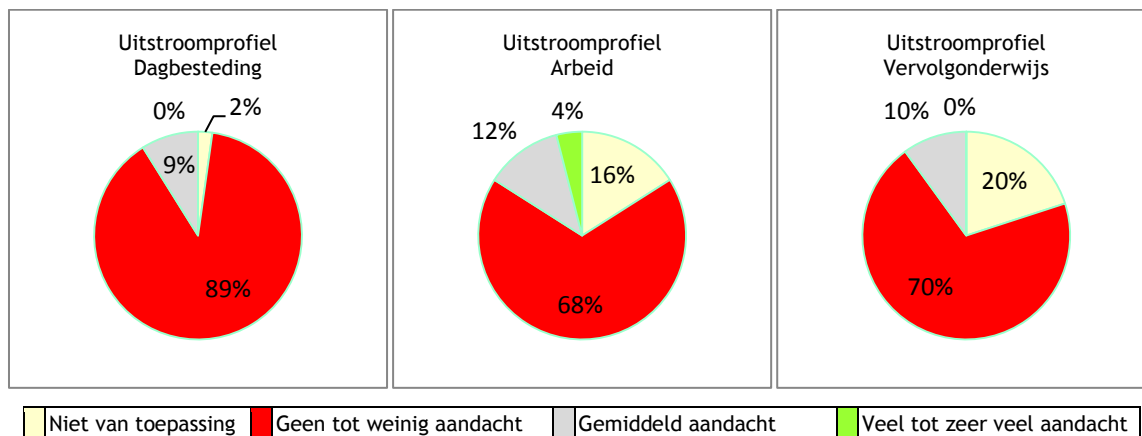
Een op de vijf scholen met een uitstroomprofiel Vervolgonderwijs besteedt aandacht aan aspecten rondom wonen. Bij scholen met de uitstroomprofielen Dagbesteding en Arbeid is dit twee maal zo hoog: twee op de vijf scholen met deze uitstroomprofielen besteden hier gemiddeld tot veel aandacht aan. De meeste aandacht gaat uit naar huishoudelijke taken en ADL-mogelijkheden van de leerlingen. Relatief weinig tot geen aandacht gaat uit naar aspecten die concreet over wonen gaan, zoals de verschillende woonvormen die er bestaan, ondersteuning bij wonen en het regelen van voorzieningen.



Uitgangspunt 11

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan de mogelijkheden op het gebied van financiën, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

De deelnemende scholen geven relatief geen tot weinig aandacht aan financiën.



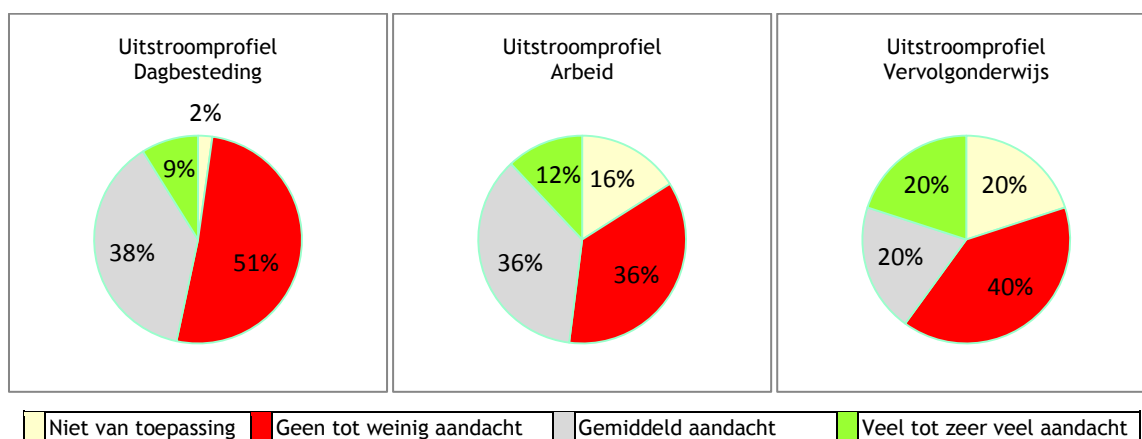
Op scholen met een uitstroomprofiel Dagbesteding wordt alleen aan het onderdeel Persoonsgebonden Budget gemiddeld aandacht geschonken. De overige onderdelen binnen dit uitgangspunt - loon/uitkering, huur, verzekeringen, kosten van hobby's en sport en de kosten boodschappen - krijgen geen tot weinig aandacht.

Scholen met de uitstroomprofielen Arbeid en/of Vervolgonderwijs geven relatief de meeste aandacht aan een PGB, aan loon of uitkering en de kosten van boodschappen. Binnen het uitstroomprofiel Vervolgonderwijs zijn er vier scholen die aangeven de onderdelen behorende tot dit uitgangspunt in het geheel niet op hen van toepassing te vinden.

Uitgangspunt 12

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan de mogelijkheden op het gebied van vervoer, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Ongeveer de helft van de scholen met de uitstroomprofielen Dagbesteding en/of Arbeid besteedt in hun curriculum gemiddeld tot veel aandacht aan vervoer. Bij de scholen met een uitstroomprofiel Vervolgonderwijs geldt dat voor twee op de vijf scholen. De meeste aandacht gaat uit naar het zelfstandig reizen met het openbaar vervoer en zelfstandigheid in het verkeer. Minder aandacht gaat uit naar de mogelijkheden voor vervoersvoorzieningen en geen tot weinig aandacht gaat uit naar het met de leerlingen bezig over (het aanvragen van) voorzieningen.



Binnen het uitstroomprofiel Arbeid en het uitstroomprofiel Vervolgonderwijs zijn er respectievelijk vier en twee scholen die aangeven de diverse onderdelen behorende tot dit uitgangspunt niet op hen van toepassing te vinden.

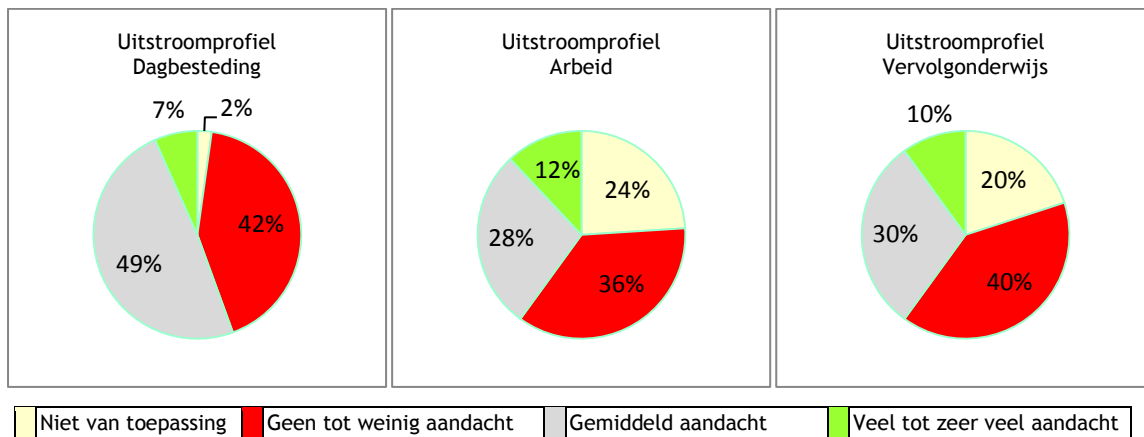
Uitgangspunt 13

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan de (individuele) mogelijkheden op het gebied van recreatie en vrije tijd, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Twee op de vijf scholen besteden gemiddeld tot veel aandacht aan de mogelijkheden op het gebied van recreatie en vrije tijd.

Relatief de meeste aandacht gaat uit naar mogelijkheden bij sport en mogelijkheden bij andere hobby's. De deelnemende scholen besteden in hun curriculum relatief minder tijd aan uitgaansmogelijkheden en vakantiemogelijkheden. Deze aandachtsgebieden behoren volgens de theorie en de experts tot de aspecten die eveneens aandacht zouden moeten krijgen in het curriculum.

Dertien scholen besteden over de gehele lijn minder dan gemiddeld aandacht aan dit uitgangspunt en in totaal acht scholen geven aan de onderdelen behorende tot dit uitgangspunt in het geheel niet op hen van toepassing te vinden.

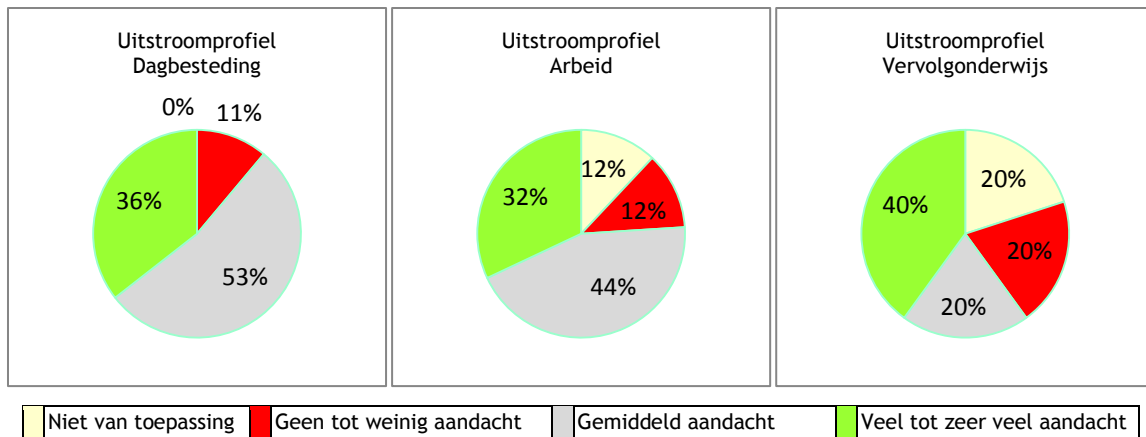


Uitgangspunt 14

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan het opbouwen en onderhouden van sociale contacten, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Het opbouwen van sociale contacten wordt door veel scholen belangrijk gevonden. Dit geldt voor negen op de tien scholen met een uitstroomprofiel Dagbesteding, voor zeven op de tien scholen met een uitstroomprofiel Arbeid en voor zes van de tien scholen met een uitstroomprofiel Vervolgonderwijs. Scholen met de uitstroomprofielen Dagbesteding en/of Arbeid besteden relatief de meeste aandacht aan het verbeteren van de sociale vaardigheden; het onderhouden van vriendschappen en het opbouwen en onderhouden van een netwerk krijgen relatief minder aandacht.

Scholen met een uitstroomprofiel Vervolgonderwijs investeren relatief meer in het opbouwen en onderhouden van een netwerk en minder in de andere twee onderdelen. Respectievelijk drie en twee scholen met de uitstroomprofielen Arbeid en Vervolgonderwijs geven aan de onderdelen behorende tot dit uitgangspunt in het geheel niet op hen van toepassing te vinden.

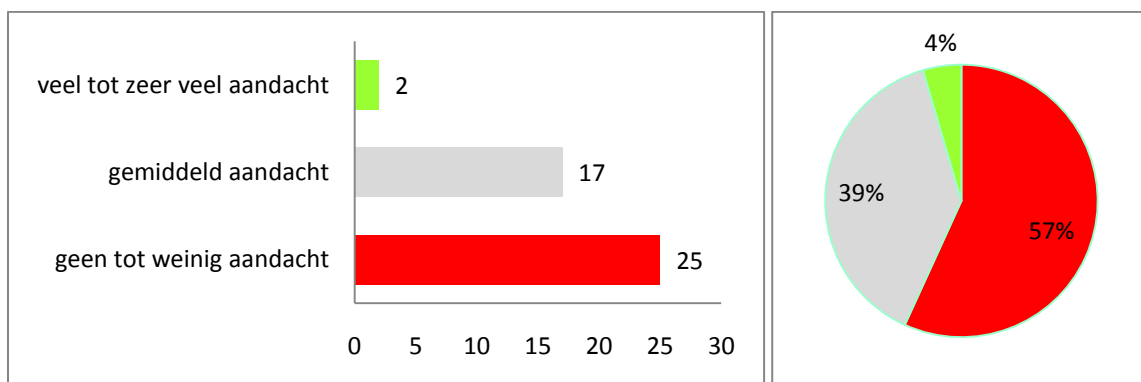


Tot zover een beschrijving van de scores op de uitgangspunten voor de verschillende uitstroomprofielen. De resterende twaalf uitgangspunten hebben betrekking op het algemene schoolbeleid. Gemiddeld zijn er 44 scholen die inzicht hebben gegeven in hun activiteiten met betrekking tot deze uitgangspunten.

Uitgangspunt 15

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan individuele begeleiding, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Een groot aantal scholen besteedt gemiddeld tot veel aandacht aan individuele begeleidingsgesprekken, aan het hebben van één aanspreekpunt en aan coaching. In hun curricula is veel minder aandacht voor peer ondersteuning en het organiseren en investeren in maatjes. De scores van de scholen worden hierdoor sterk beïnvloed.

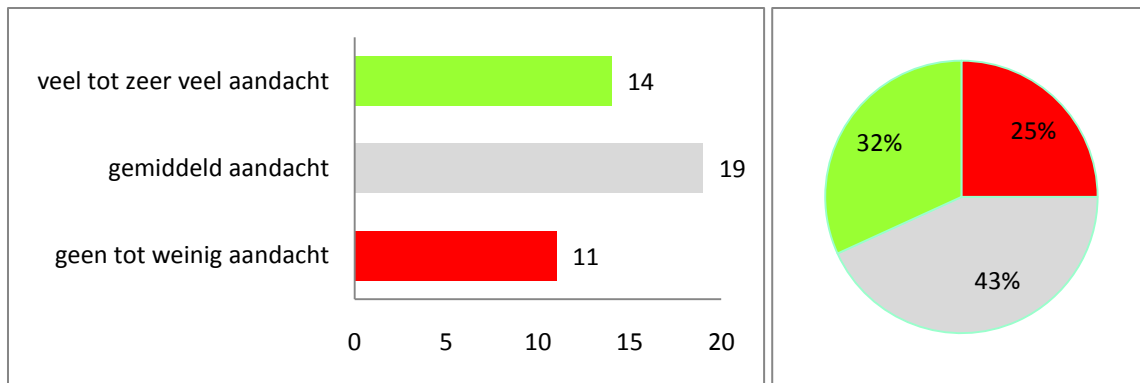


Er is geen enkele school die dit uitgangspunt als ‘niet van toepassing op hen’ duidt.

Uitgangspunt 16

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan het betrekken van de leerling in de samenstelling en uitvoering van zijn programma, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Het betrekken van de leerling in de samenstelling en uitvoering van hun onderwijsprogramma is voor alle scholen een belangrijk punt van aandacht. Relatief veel aandacht gaat uit naar het rekening houden met de interesses van de leerling, de leerling inzicht geven in de verschillende mogelijkheden, de uiteindelijke keuze bij de leerling laten en de leerling aanwezig te laten zijn bij besprekingen.

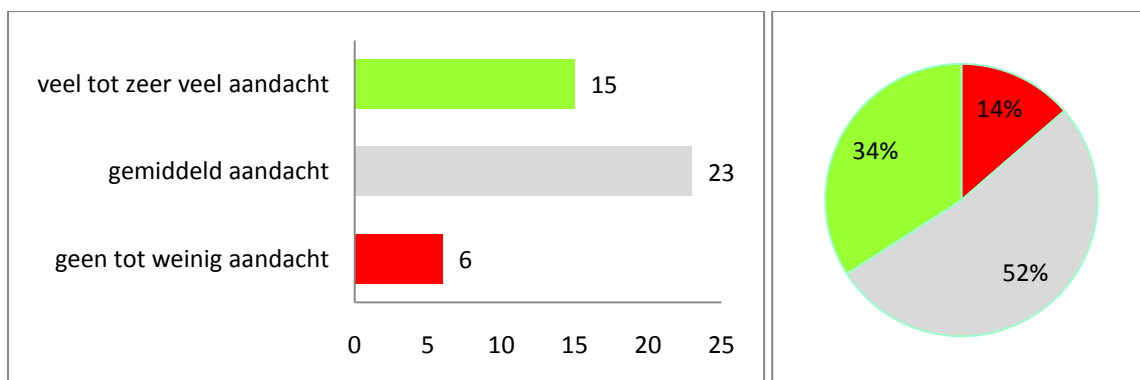


Scholen besteden relatief minder aandacht aan de eigen inzet van de leerling bij het zoeken naar een stageplaats en het inzagerecht van de leerling.

Uitgangspunt 17

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan het betrekken van ouders in de samenstelling en uitvoering van de programma's, zal de school succesvoller in haar transitiebeleid

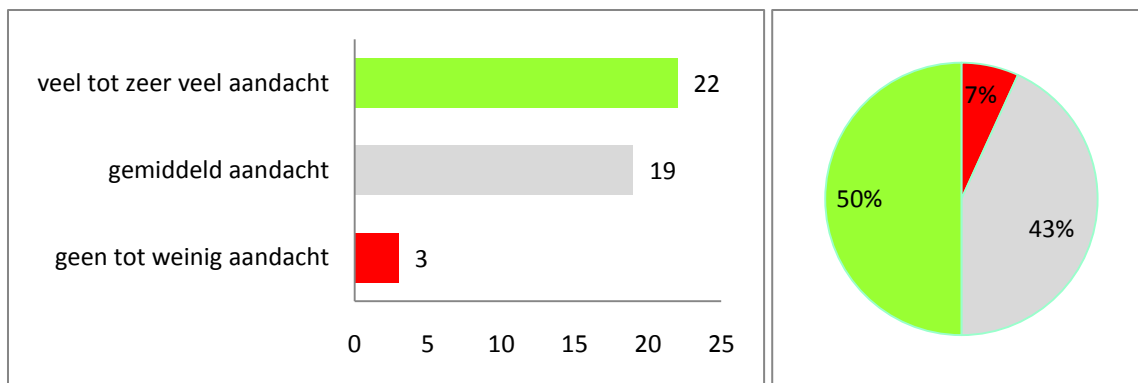
Het betrekken van de ouders in de samenstelling en uitvoering van het onderwijsprogramma is eveneens voor alle scholen een belangrijk aandachtspunt. De scholen besteden veel aandacht aan het verkrijgen van inzicht in de thuissituatie, het aan de ouders geven van inzicht in de verschillende mogelijkheden van hun kind, het voeren van overleg over de leerling waarbij de ouders aanwezig zijn en het betrekken van leerling en de ouders bij de uiteindelijke keuze. Scholen besteden relatief minder aandacht aan het inzagerecht van de ouders.



Uitgangspunt 18

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan de professionaliteit van de medewerkers, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

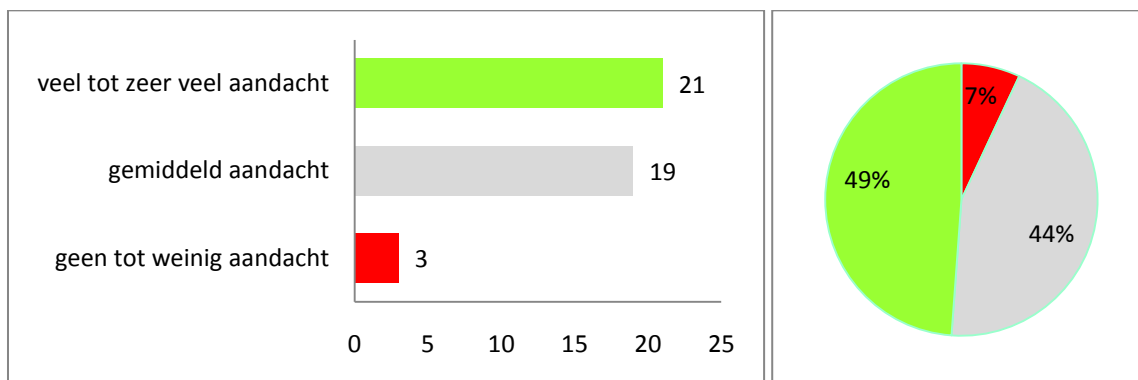
Vrijwel alle scholen werken aan de professionaliteit van hun medewerkers, de helft van de scholen besteedt aan dit uitgangspunt veel tot zeer veel aandacht. De individuele aspecten van dit uitgangspunt, namelijk het werken aan vakspecifieke kennis, een empowerende houding, enthousiasme, motiverende houding, aanzetten tot uitdagen en het werken aan realisme, zijn alle onderdelen die ongeveer evenveel aandacht krijgen van de deelnemende scholen. Twee scholen scoren op drie van de zes onderdelen minder dan gemiddeld.



Uitgangspunt 19

Naarmate een school de transitieplannen beter uitgewerkt op papier heeft staan, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

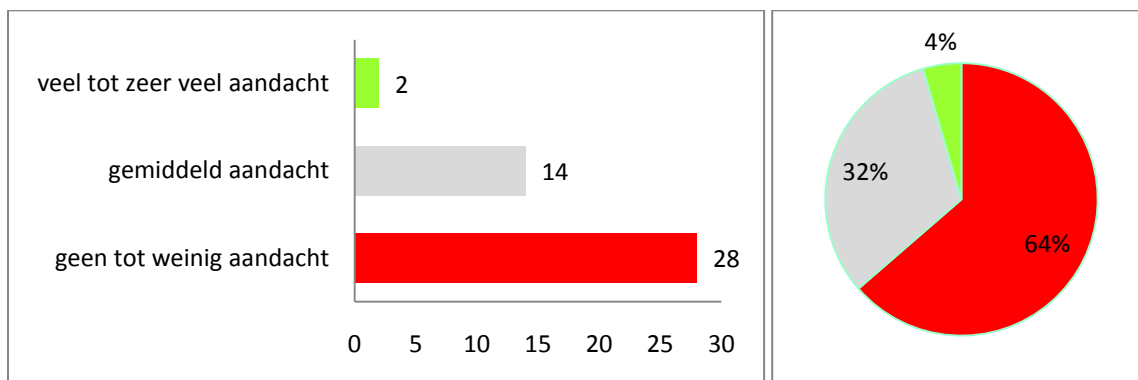
Aan het ‘op papier’ bijhouden van de transitie-activiteiten wordt door, op één na, alle scholen veel aandacht besteed. De scholen besteden veel aandacht aan hun schriftelijke verslaglegging, het bijhouden van voortgangsrapportages en dossiervorming.



Uitgangspunt 20

Naarmate een school meer samenwerkt met organisaties waar leerlingen mee te maken krijgen tijdens school en nadat ze de school hebben verlaten, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Scholen werken met een groot aantal partijen samen aan de ontwikkeling van de leerling tijdens de schoolperiode en daarna, om de overgang naar werk of vervolgonderwijs zo goed mogelijk vorm te geven.

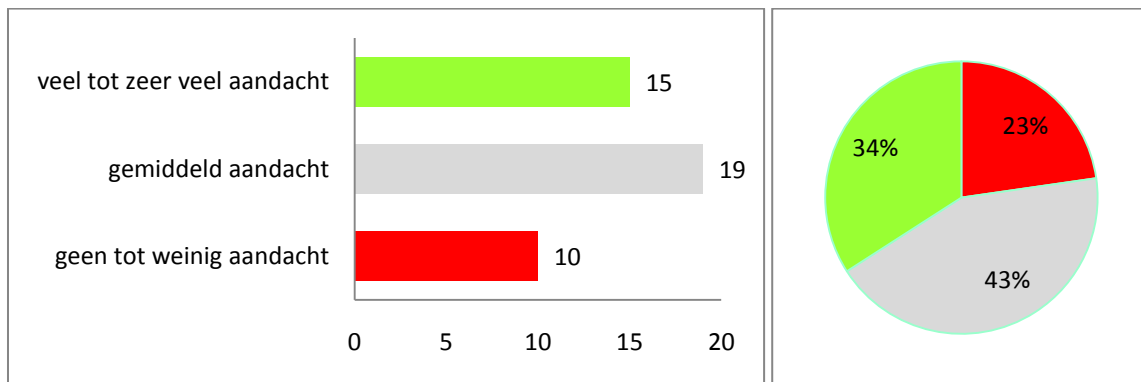


Scholen geven relatief veel aandacht aan de samenwerking met andere VSO-scholen, de samenwerking met zorginstellingen en de samenwerking met werkgevers. Gemiddelde aandacht gaat uit naar de samenwerking met UWV en re-integratieorganisaties, met ROC's en scholen voor praktijkonderwijs, met de gemeente en met MEE-organisaties. Scholen besteden minder dan gemiddeld aandacht aan de samenwerking met VO-scholen en thuiszorg instellingen.

Uitgangspunt 21

Naarmate de samenwerking en afstemming tussen de verschillende professionals binnen de school beter is, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

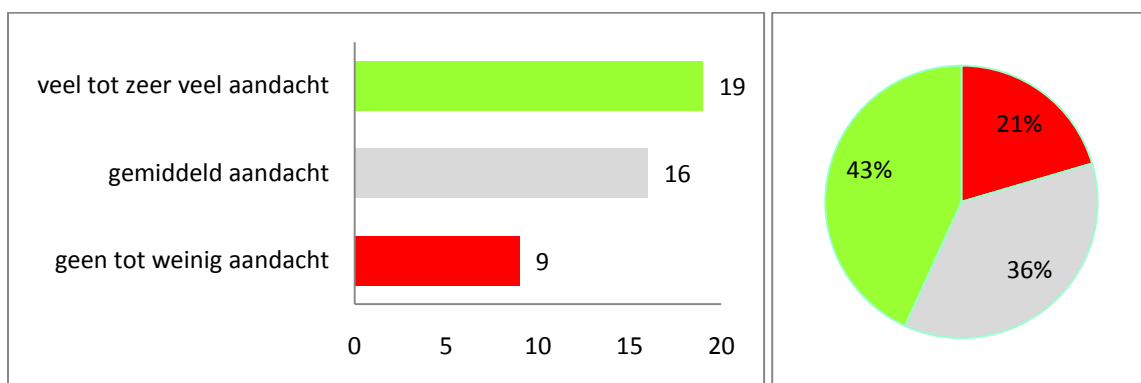
Niet alleen de externe samenwerking is van belang voor de optimale ontwikkeling van de leerlingen, ook de interne samenwerking, de samenwerking tussen de verschillende professionals in de school, is van belang voor de ontwikkeling. Scholen besteden hier gemiddeld tot veel aandacht aan. De samenwerking tussen de verschillende docenten, tussen de directie en de docenten en het multi-disciplinaire overleg krijgen relatief de meeste aandacht. De samenwerking tussen de docenten en zorgverleners en tussen de directie en zorgverleners krijgen relatief minder aandacht.



Uitgangspunt 22

Naarmate er meer gespecialiseerde transitiehulpverleners binnen een school werkzaam zijn, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Vier van de vijf scholen hebben drie of meer transitiehulpverleners binnen de school werken.

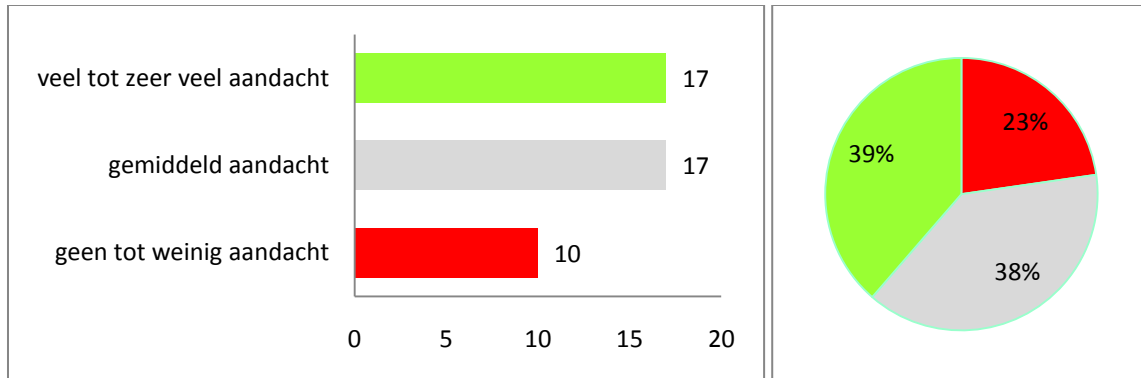


In een groot aantal scholen zijn er zelfs vier tot vijf gespecialiseerde transitiehulpverleners werkzaam. In alle gevallen betreft het de stagecoördinator. Andere, vaak aanwezige transitiehulpverleners zijn een job coach, een arbeidsdeskundige jonggehandicapten UWV (AD-J) en een gezinsondersteuner. Bij enkele scholen is een transitiecoördinator werkzaam, bij de meeste scholen is dit niet het geval.

Uitgangspunt 23

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan overleg en begeleiding, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

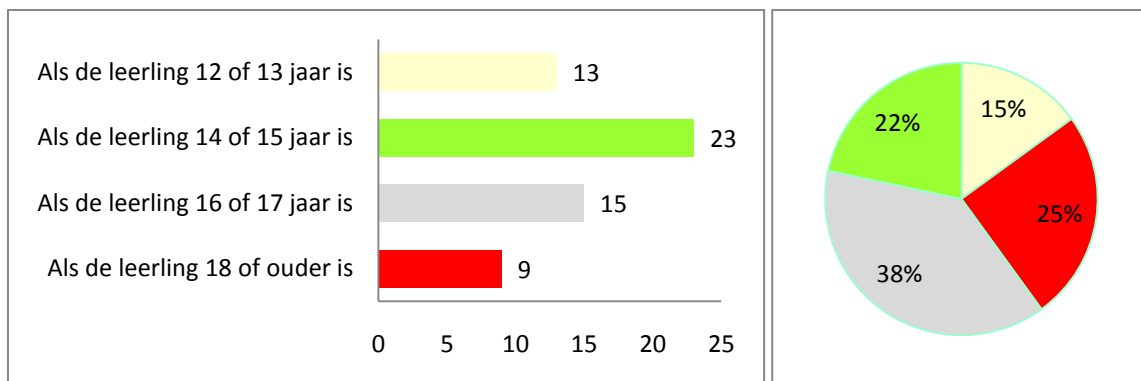
Alle scholen bieden de mogelijkheid voor overleg en geven hier gemiddeld tot veel aandacht aan. De beschikbare tijd voor begeleiding is echter niet altijd aanwezig: ongeveer een op de vier scholen geeft aan hier minder dan gemiddelde aandacht aan te besteden.



Uitgangspunt 24

Naarmate een school eerder begint met het opstellen en uitvoeren van de transitieprogramma's, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Het moment waarop de scholen aanvangen met het opstellen en uitvoeren van transitieprogramma's verschilt sterk. Er zijn scholen die hun transitie-activiteiten starten als de leerlingen twaalf of dertien jaar zijn en er zijn scholen die starten als de leerlingen achttien jaar of ouder zijn. Hoe eerder, hoe beter geldt voor dit uitgangspunt.



Uitgangspunt 25

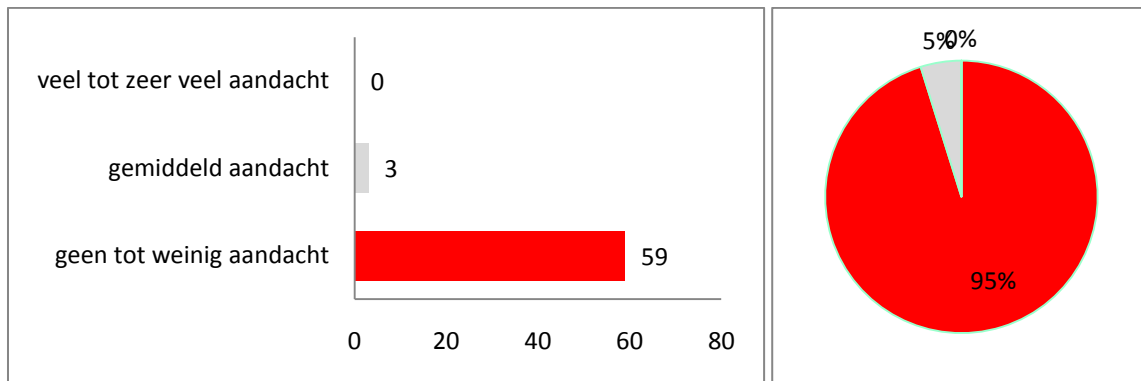
Naarmate een school meer aandacht besteedt aan het evalueren van de transitieplannen en het uitvoeren van evaluatieonderzoek, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

Ongeveer de helft van de scholen formuleert einddoelen voor hun leerlingen. Jaarlijkse doelen worden door vijf van de zes scholen geformuleerd en veelal ook vastgelegd. Een groot aantal scholen evalueert deze jaarlijkse doelen eveneens.

Bestemmingsonderzoek vindt minder plaats: een op de vijf scholen besteedt aandacht aan het verrichten van onderzoek naar de bestemming van hun leerlingen.

Enquêtes onder leerlingen één jaar na afsluiting van school vinden bij een op de zes scholen plaats. Enquêtes na twee jaar, drie jaar en na vijf jaar krijgen van alle scholen minder dan gemiddelde aandacht.

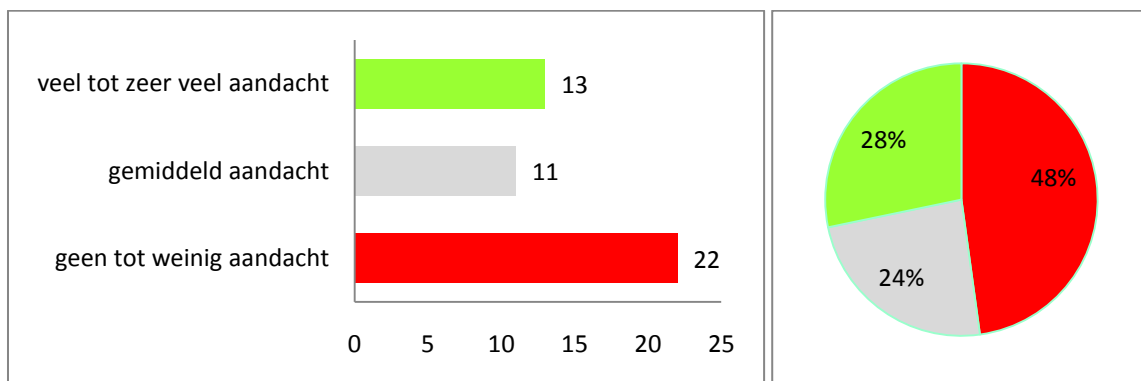
Een op de drie scholen vindt het houden van enquêtes na twee, drie en vijf jaar niet op hen van toepassing.



Uitgangspunt 26

Naarmate een school meer aandacht besteedt aan het gebruik van assessments, zal de school succesvoller zijn in haar transitiebeleid

De helft van de scholen besteedt aandacht aan tussentijdse assessments, de overige scholen besteden hier geen tot weinig aandacht aan. Een dertigtal assessmentinstrumenten dat mogelijkwerwijs kan worden ingezet door scholen, is benoemd in de vragenlijst voor de scholen. Voorbeelden van assessmentinstrumenten zijn de WAIS, MELBA, INVRA, Valpar Work Samples, IDA en Icares. Twee op de drie scholen gebruiken geen van de genoemde assessmentinstrumenten. De overige scholen gebruiken een of twee van de genoemde assessmentinstrumenten, met een enkele uitschieter naar drie en vier instrumenten.



Tot zover de zesentwintig uitgangspunten. De individuele scores op de verschillende uitgangspunten zijn opgeteld en op basis daarvan is een overall score vastgesteld. In de volgende paragraaf beschrijven we de overall scores op de uitgangspunten specifiek voor de drie uitstroomprofielen en de overall score op de algemene uitgangspunten.

Overall score

De onderstaande tabellen geven een overzicht van de overall scores van de deelnemende scholen voor het algemene gedeelte en de verschillende uitstroomprofielen.

Nr.	totaal Algemeen
15	33
14	32
39	30
49	30
53	30
20	28
25	28
55	28
8	27
66	27
26	26
47	26
56	26
58	26
63	26
18	25
2	24
36	24
37	24
1	23
5	23
60	23
67	23
68	23
13	22
27	22
44	22
61	22
70	22
6	20
22	20
54	20
3	19
9	19
40	19
43	19
7	18
59	18
19	17
71	17
11	16
16	16

Nr.	Totaal Dagbesteding
58	36
15	35
42	32
65	32
2	31
39	30
36	29
55	29
67	29
13	28
20	28
57	28
5	27
23	27
34	27
43	27
47	27
63	27
8	26
54	26
56	26
66	26
24	25
25	25
26	25
37	25
40	25
45	25
49	25
68	25
70	25
27	24
1	23
19	23
18	22
52	22
12	21
16	21
44	21
11	20
53	20
59	19
3	17
6	17
51	16
22	14

Nr.	totaal Arbeid
14	35
36	34
45	32
67	30
62	29
5	28
8	27
1	25
25	25
37	25
49	25
26	24
11	23
19	23
32	23
58	23
50	22
68	19
7	18
52	18
22	17
54	14
61	14

Nr.	totaal Vervolgonderwijs
39	41
11	31
67	29
7	27
50	27
16	25
70	18
61	17

Iedere school heeft een persoonlijk nummer toebedeeld gekregen. Alleen de scholen die bij de helft of meer van de uitgangspunten zichzelf een score hebben toebedeeld, zijn opgenomen in de overall score.

Als een school alle uitgangspunten heeft ingevuld en aan alle uitgangspunten veel aandacht geeft, kan deze school voor het algemene gedeelte maximaal 36 punten halen en per uitstroomprofiel 42 punten. Als een school aan alle uitgangspunten gemiddeld aandacht geeft, kan deze school voor het algemene deel 24 punten halen en per uitstroomprofiel 28 punten. En als een school minder dan gemiddeld aandacht geeft aan een of meer van de uitgangspunten, is de score voor het algemene gedeelte minder dan 24 punten en per uitstroomprofiel minder dan 28 punten. Scholen die overal minder dan gemiddeld aandacht aan geven, scoren voor het algemene gedeelte 12 punten en per uitstroomprofiel 14 punten.

	Algemeen gedeelte	Uitstroomprofiel
Veel aandacht	36 punten	42 punten
Gemiddeld aandacht	24 punten	28 punten
Minder dan gemiddelde aandacht voor een of meer uitgangspunten	>24 punten	>28 punten
Overall minder dan gemiddelde aandacht aan geven	12 punten	14 punten

Een vergelijking met de eigen inschatting

Aan alle scholen is, voorafgaande aan de enquête, gevraagd om zichzelf een score toe te bedelen voor de mate waarin zij aandacht besteden aan de drie aspecten binnen transitie, namelijk wonen, werken/opleiding en vrije tijd.

Een op de twintig scholen is, voorafgaande aan de enquête, van mening dat ze binnen hun curriculum veel aandacht besteden aan het aspect Wonen. Ongeveer de helft van de scholen besteedt geen tot weinig aandacht aan dit aspect en de overige scholen vinden dat ze er gemiddeld aandacht aan besteden. Negen van de tien scholen zijn van mening dat ze gemiddeld tot veel aandacht besteden aan Werken en Opleiding en zes van de tien scholen vinden dat ze gemiddeld tot veel aandacht besteden aan het aspect Vrije Tijd.

We vergelijken de scores die de scholen, voorafgaande aan de enquête aan zichzelf hebben toebedeeld, met de scores op de verschillende uitgangspunten gericht op deze drie aspecten. Volgens de uitgangspunten zoals deze zijn vastgesteld in de literatuur en de normen die daarbij zijn aangehouden, besteedt een op de tien scholen veel aandacht aan het aspect Wonen. Dat is tweemaal zoveel als van tevoren door de scholen zelf aangegeven. Meer dan de helft van de scholen besteedt er geen tot weinig aandacht aan en dat is meer dan de scholen van tevoren hebben aangegeven. Zeven op de tien scholen besteedt gemiddeld tot veel aandacht aan Werken en Opleiding en dat is minder dan van te voren door de scholen zelf aangegeven. Bij het aspect Vrije Tijd zijn er vrijwel geen verschillen tussen de scores die de scholen zich zelf van tevoren hebben toebedeeld en de scores in de enquête.

DISCUSSIE, CONCLUSIE EN AANBEVELINGEN

Discussie

Een eerste discussiepunt betreft de representativiteit van de deelnemende scholen. Een op de drie scholen heeft de vragenlijst ingevuld. In hoeverre deze scholen minder of meer met transitie bezig zijn, is niet bekend. De vragenlijst is lang en kost veel tijd om in te vullen. Het is mogelijk dat alleen scholen die al sterk gericht zijn op transitie, tijd hebben geïnvesteerd om een beeld te krijgen hoe ze er voor staan.

Een tweede discussiepunt betreft de herkomst van de zesentwintig uitgangspunten. De wetenschappelijke onderbouwing voor de uitgangspunten is niet afkomstig van onderzoek dat in Nederland heeft plaatsgevonden. Ook zijn sommige uitgangspunten gebaseerd op de effecten ervan op specifieke doelgroepen die een deelgemeenschap vertegenwoordigen binnen de totale populatie leerlingen in het speciaal onderwijs. De uitgangspunten zijn uitgebreid besproken met experts uit het veld.

Transitieactiviteiten vinden plaats sinds eind jaren negentig van de vorige eeuw. Nog niet eerder is in kaart gebracht hoe het staat met deze transitieactiviteiten. We kiezen er voor om alle uitgangspunten mee te nemen en vooralsnog geen onderscheid te maken in de te verwachten effecten. We hebben daarmee, zoals aan het begin aangegeven, de basis gelegd voor een nulmeting binnen het transitieonderwijs.

Conclusie

Deze inventarisatie heeft als doel om weer te geven hoe het staat met de transitieactiviteiten in het voortgezet speciaal onderwijs. Aan de hand van ‘wat gaat goed, wat kan beter’, formuleren we het antwoord op deze vraag. De mate waarin scholen voldoen aan de zesentwintig uitgangspunten vormen daarvoor de basis.

De aandacht voor de ontwikkeling van de **schoolse vaardigheden**⁵⁰ van de leerlingen, zoals het trainen van de cognitieve en vakspecifieke vaardigheden, is afhankelijk van het uitstroomprofiel: bij het uitstroomprofiel Vervolgonderwijs is er relatief veel aandacht voor en bij het uitstroomprofiel Dagbesteding relatief veel minder aandacht. Dat is niet meer dan logisch, gezien de doelen van de verschillende uitstroomprofielen. *Dit gaat goed*

De ontwikkeling van **generieke vaardigheden**⁵¹ krijgt eveneens veel aandacht binnen de curricula van de scholen. Scholen investeren in het ontwikkelen van een realistisch beeld van de aanwezige beperkingen, het trainen van sociale vaardigheden, het ontwikkelen van de autonomie en zelfbeschikking en het leren omgaan met mogelijke barrières die de leerlingen kunnen tegenkomen op hun levensweg. Scholen investeren tegelijkertijd in het trainen van sollicitatievaardigheden. Scholen met het uitstroomprofiel Arbeid besteden hier minder aandacht aan dan scholen met het uitstroomprofiel Vervolgonderwijs. Een aantal scholen geeft aan het trainen van deze generieke vaardigheden niet op hen van toepassing te vinden. *Dit gaat goed*

De ontwikkeling van **werkervaring**⁵² krijgt met name bij scholen met het uitstroomprofiel Arbeid ruime aandacht, alhoewel niet bij allemaal.

De scholen besteden vrijwel geen aandacht aan het fenomeen ‘bijbaantjes’ voor leerlingen en ook de duale leertrajecten/leerwerktrajecten worden niet genoemd als onderdeel waar de scholen aandacht aan besteden. *Dit kan beter*

⁵⁰ Ontwikkeling schoolse vaardigheden: uitgangspunten 2, 6

⁵¹ Ontwikkeling van generieke vaardigheden: uitgangspunten 1, 4, 5, 8, 9

⁵² Werkervaring: uitgangspunten 3

De ontwikkeling van ‘**maatschappelijke**’ **vaardigheden**⁵³ is wisselend. Relatief veel aandacht gaat uit naar het opbouwen van sociale contacten. Scholen met het uitstroomprofiel Vervolgonderwijs investeren relatief meer dan de andere uitstroomprofielen aan het opbouwen en onderhouden van netwerken.

Qua wonen gaat de aandacht vooral uit naar het trainen van huishoudelijke taken en boodschappen doen en veel minder naar aspecten gericht op ‘het zelfstandig gaan wonen’ en de financiële consequenties daarvan, zoals huur, verzekeringen, kosten van hobby’s en sport. Een aantal scholen vindt dat aandacht hiervoor niet op hen van toepassing is.

Aandacht voor de invulling van vrije tijd is er slechts bij een minderheid van de scholen. Deze scholen investeren vooral in zaken als het uitoefenen van sport en hobby’s; vrijwel geen aandacht gaat uit naar uitgaans- en vakantiemogelijkheden. Een aantal scholen vindt ook het niet tot hun takenpakket horen om aandacht te geven aan recreatie en vrije tijd.

De helft van de scholen investeert in het bevorderen van de vaardigheden rondom zelfstandig reizen, de overige helft doet dit niet.

Dit kan beter

Alle scholen investeren in de ontwikkeling van de **individuele leerling**⁵⁴. De wijze waarop de individuele ontwikkeling wordt vormgegeven is niet altijd conform de zesentwintig uitgangspunten. Scholen investeren bijvoorbeeld wel in het organiseren van individuele begeleidingsgesprekken, het creëren van één aanspreekpunt en in coaching. Ze investeren niet in het inrichten van ‘peer ondersteuning’, c.q. ‘de inzet van maatjes’ als begeleidingsvorm. Een kwart van de scholen besteedt minder aandacht aan de begeleiding omdat de hiervoor de benodigde tijd niet aanwezig is. Scholen passen hun onderwijsprogramma aan de individuele leerling aan, maar doen dit vooral bij het uitstroomprofiel Dagbesteding en minder bij de uitstroomprofielen Arbeid en Vervolgonderwijs. Veel scholen van deze twee laatste uitstroomprofielen vinden het aanpassen van het onderwijsprogramma niet op hen van toepassing.

Alle scholen betrekken de leerling en de ouders bij het leerprogramma: de school leert de thuissituatie kennen en de ouders krijgen een beeld van de mogelijkheden van hun kind en de keuzes die de school maakt voor de leerling. In het algemeen wordt ook rekening gehouden met de interesses van de leerling en ligt de uiteindelijke keuze voor de te volgen weg eveneens bij de leerling. Scholen slagen er minder in om invulling te geven aan het inzagerecht van ouders en leerling in de dossiers over de leerling.

Dit kan beter

Alle scholen hebben aandacht voor **deskundige ondersteuning**.⁵⁵ Met name de professionele ontwikkeling van de medewerkers krijgt op vrijwel alle scholen veel aandacht. De aandacht gaat dan uit naar zowel vakspecifieke kennis als naar randvoorwaardelijke vaardigheden om als leerkracht/begeleider optimaal te presteren. Bij veel scholen zijn gespecialiseerde ‘transitiehulpverleners’ actief; onduidelijk is of ze, indien nodig, altijd beschikbaar zijn. Overlegmomenten worden op alle scholen gecreëerd, zij het dat de meeste scholen investeren in de samenwerking tussen directie en docenten onderling en minder in de samenwerking tussen de docenten en zorgverleners.

Dit gaat goed

⁵³ Ontwikkeling ‘maatschappelijke’ vaardigheden: uitgangspunten 10, 11, 12, 13, 14

⁵⁴ Aandacht voor de individuele leerling: uitgangspunten 7, 15, 16, 17

⁵⁵ Aandacht voor deskundige ondersteuning: uitgangspunten 18, 21, 22, 23

De **organisatie van transitie**⁵⁶ krijgt wisselende aandacht op de deelnemende scholen. De aanvang van hun transitieprogramma's verschilt sterk; variërend van twaalf/dertien jaar tot achttien jaar. Om de inhoud van het transitieprogramma vast te stellen, wordt vrijwel geen gebruik gemaakt van de hiervoor beschikbare assessment instrumenten.

Ten behoeve van de ontwikkeling van de leerling werken scholen veelal met een groot aantal partijen samen om de overgang naar werk of vervolgonderwijs zo goed mogelijk vorm te geven. Het betreft veelal partijen die relevant zijn voor de ondersteuning van de leerlingen in hun persoonlijke ontwikkeling en het vinden van een stageplaats.

De scholen formuleren jaarlijkse doelen en evalueren deze, daarnaast houden ze de transitie-activiteiten bij in voortgangsrapportages en dossiervorming. De helft van de scholen formuleert einddoelen voor hun leerlingen, de andere helft niet. Een gering aantal scholen volgt hun leerlingen actief na het verlaten van de school, en dan met name in hun eerste naschoolse jaar.

Dit kan beter

Aanbevelingen

Sinds eind jaren negentig vinden transitieactiviteiten plaats. Niet eerder is op een dergelijke intensieve wijze gekeken naar de inhoud van deze transitieactiviteiten en naar de mate waarin scholen momenteel voldoen aan de maatstaven voor goed transitieonderwijs. Speciaal hiervoor is een meetinstrument ontwikkeld dat bij deze inventarisatie is ingezet en dat door een groot aantal scholen is gebruikt.

De eerste stap is gezet maar daarmee zijn we er nog niet. Het uiteindelijke doel van de ontwikkeling van dit instrument is om scholen te faciliteren in het verkrijgen van een beeld van hun huidige transitieactiviteiten en van de activiteiten waaraan nog meer aandacht zou kunnen worden besteed. Het instrument krijgt daarmee een interne betekenis en moet dus ook als zodanig intern inzetbaar zijn.

Tegelijkertijd dient het instrument als intern 'praatstuk' om de verschillende beelden die binnen een school kunnen bestaan omtrent 'hoe ver we zijn' met elkaar te bespreken en tot consensus te komen over wat nog aan te pakken ter verbetering van de eigen transitieactiviteiten.

En dan kan het instrument worden gezien zoals het ooit bedoeld is: als een kwaliteitsinstrument, inzetbaar door iedere school, waarmee op basis van consensus kan worden vastgesteld *wat er goed gaat en wat beter kan*.

Het huidige instrument dient hiervoor als basis. Wat nog moet gebeuren is het omzetten naar een consensus based kwaliteitsinstrument dat door iedere school, op eigen initiatief kan worden ingezet. Wij bevelen aan dat deze actie op korte termijn plaatsvindt. Zodat scholen snel de beschikking hebben over dit instrument en binnen hun eigen setting samen kunnen werken aan de verbetering van hun transitieonderwijs.

⁵⁶ Organisatie van transitie: uitgangspunten 19, 20, 24, 25, 26

REFERENTIES

- Benz, M. R., L. Lindstrom, et al. (1999). "Improving collaboration between school and vocational rehabilitation: the youth transition program model." Journal of Vocational Rehabilitation **13**: 55-63.
- Benz, M. R., P. Yovanoff, et al. (1997). "School-to-Work Components That Predict Postschool Success for Students with and Without Disabilities." Exceptional Children **63**(2): 151-165.
- Bills, D. B. (2003). "Credentials, Signals, and Screens: Explaining the Relationship between Schooling and Job Assignment." Review of Educational Research **73**(4): 441-469.
- Blackorby, J. and M. Wagner (1996). "Longitudinal Postschool Outcomes of Youth with Disabilities: Findings from the National Longitudinal Transition Study." Exceptional Children **62**(5): 399-413.
- Bourdieu, P. (1989). Economisch kapitaal, cultureel kapitaal, sociaal kapitaal Opstellen over smaak, habitus en het veldbegrip. P. Bourdieu. Amsterdam, Van Gennep: 120-141.
- Bryan, T., N. Stiles, et al. (2007). "'Am I supposed to understand this stuff?' Youth with special health care needs readiness for transition." Education and Training in Developmental Disabilities **42**(3): 330-338.
- Butcher, S. and R. Wilton (2008). "Stuck in transition? Exploring the spaces of employment training for youth with intellectual disability." Geoforum **39**(2): 1079-1092.
- Carter, E. W., K. L. Lane, et al. (2006). "Self-determination skills and opportunities of transition-age youth with emotional disturbance and learning disabilities." Exceptional Children **72**(3): 333-346.
- CBS-Stateline (2008). Tabel: Speciaal onderwijs; leerlingen op speciale scholen. Voorburg/ Heerlen, Centraal Bureau voor de Statistiek.
- De Graaf, P. M. and M. H. J. Wolbers (2003). "The effects of social background, sex and ability on the transition to tertiary education in the Netherlands." The Netherlands' Journal of Social Sciences **39**(3): 172-201.
- De Klerk, M. (2007). Meedoen met beperkingen: Rapportage gehandicapten 2007. Den Haag, Sociaal en Cultureel Planbureau.
- DeVlieger, P. J. and J. S. Trach (1999). "Mediation as a Transition Process: The Impact on Postschool Employment Outcomes." Exceptional Children **65**(4): 507-523.
- Fabian, E. S. (2007). "Urban youth with disabilities: Factors affecting transition employment." Rehabilitation Counseling Bulletin **50**(3): 130-138.
- Fabian, E. S., S. Beveridge, et al. (2009). "Differences in perceptions of career barriers and supports for people with disabilities by demographic, background and case status factors." Journal of Rehabilitation **75**(1): 41-49.
- Feldman, D. C. (2004). "The role of physical disabilities in early career: Vocational choice, the school-to-work transition, and becoming established." Human Resource Management Review **14**(3): 247-274.
- Fowler, C., M. Konrad, et al. (2007). "Self-Determination Interventions' Effects on the academic performance of students with developmental disabilities." Education and Training in Developmental Disabilities **42**(3): 270-285.
- Frank, A. R. and P. L. Sitlington (2000). "Young Adults with Mental Disabilities: Does Transition Planning Make a Difference?" Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities **35**(2): 119-134.
- Grigal, M. and D. A. Neubert (2004). "Parents' In-School Values and Post-School Expectations for Transition-Aged Youth with Disabilities." Career Development for Exceptional Individuals **27**: 65-85.
- Gutierrez, M. K. (1999). Transition Planning: A Team Effort. NICHCY Transition Summary, TS10. Washington D. C., National Information Center for Children, Youth with Disabilities, Academy for Educational Development.

- Halpern, A. S. (1994). "Quality of life for students with disabilities in transition from school to adulthood." Social Indicators Research **33**(1-3): 193-236.
- Janiga, S. J. and V. Costenbrader (2002). "The Transition From High School to Postsecondary Education for Student with Learning Disabilities: A survey of College Coordinators." Journal of Learning Disabilities **35**(5): 462-468,479.
- Kardos, M. R. and B. P. White (2006). "Evaluation Options for Secondary Transition Planning." American Journal of Occupational Therapy **60**(3): 333-339.
- King, G. A., P. J. Baldwin, et al. (2005). "Planning Successful Transitions From School to Adult Roles for Youth With Disabilities." Children's Health Care **34**(3): 195-216.
- Kohler, P. D. and S. Chapman (1999). Literature Review on School-to-Work Transition Transition Research Institute University of Illinois at Urbana-Champaign.
- Lee, S. H., M. L. Wehmeyer, et al. (2008). "Self-determination and access to the general education curriculum." The Journal of Special Education **42**(2): 91-107.
- Malloy, J. M., D. Cheney, et al. (1998). "Interagency collaboration and the transition to adulthood for students with emotional or behavioral disabilities." Education & Treatment of Children **21**(3): 303-320.
- McGuire, J. and J. McDonnell (2008). "Relationships between recreation and levels of self-determination for adolescents and young adults with disabilities." Career Development for Exceptional Individuals **31**(3): 154-163.
- Michaels, C. A. and D. L. Ferrara (2005). "Promoting Post-School Success for All: The Role of Collaboration in Person-Centered Transition Planning." Journal of Educational & Psychological Consultation **16**(4): 287-313.
- Milsom, A. (2007). "Interventions to assist students with disabilities through school transitions." Professional School Counseling **10**(3): 273-278.
- Nel, L., C. Van der Westhuyzen, et al. (2007). "Introducing a school-to-work transition model for Youth with disabilities in South Africa." Work **29**: 13-18.
- Neubert, D. A. (2003). "The Role of Assessment in the Transition to Adult Life Process for Students With Disabilities." Exceptionality **11**(2): 63-75.
- Noonan, P. M., M. E. Morningstar, et al. (2008). "Improving interagency collaboration: Effective strategies used by high-performing local districts and communities." Career Development for Exceptional Individuals **31**(3): 132-143.
- Pearman, E., T. Elliott, et al. (2004). "Transition Services Model: Partnership for Student Success." Education and Training in Developmental Disabilities **39**(1): 26-34.
- Phelps, L. A. and C. Hanley Maxwell (1997). "School-to-work transitions for youth with disabilities: A review of outcomes and practices." Review of Educational Research **67**(2): 197-226.
- Reiter, S. and A. Palnizky (1996). "Transition from School to Work of Students with Developmental Disabilities and Mental Retardation: An Israeli Perspective." International Journal of Rehabilitation Research **19**(1): 27-38.
- Rutkowski, S., M. Daston, et al. (2006). "Project SEARCH: A demand-side model of high school transition." Journal of Vocational Rehabilitation **25**(2): 85-96.
- Sax, C., D. Noyes, et al. (2001). "High School Inclusion + Seamless Transition = Desired Outcomes." TASH connections **27**(9): 17-20.
- SER (2007). Meedoen zonder beperkingen; Meer participatiemogelijkheden voor jonggehandicapten. Den Haag, Sociaal Economische Raad.
- Traag, T., J. Van der Valk, et al. (2005). "Waarom doet opleiding ertoe? Een verklaring voor het effect van het hoogst bereikte opleidingsniveau op de arbeidsmarktpositie van schoolverlaters / Why does education matter? Explaining the effect of the highest level of education attained by school leavers on their labour market position." Pedagogische Studien **82**(6): 453-469.
- Van der Velden, R. and M. H. J. Wolbers (2007). "How Much Does Education Matter and Why? The Effect of Socio-economic Outcomes among School-leavers in the Netherlands." European Sociological Review **23**(1): 65-80.

- Van Eerden, R. (2008). Netwerken werkt, op weg naar de baan die je wilt. Houten, Spectrum.
- Van Eijck, S. (2007). Koersen op het kind: groeistuipen in het speciaal onderwijs. Den Haag.
- Van Genabeek, J., S. Andriessen, et al. (2008). Scholing en arbeidsintegratie van Wajongers met ernstige scholingsbelemmeringen: volumeontwikkeling en effectiviteit. Hoofddorp, TNO Kwaliteit van Leven.
- Wagner, M. M. and J. Blackorby (1996). "Transition from High School to Work or College: How Special Education Students Fare." Future of Children 6(1): 103-20.
- Wehman, P., J. Kregel, et al. (1985). "From School to Work: A Vocational Transition Model for Handicapped Students." Exceptional Children 52(1): 25-37.
- Wehmeyer, M. L. (1995). The Arc's Self-Determination Scale: Procedural Guidelines. Arlington, Arc.
- Wehmeyer, M. L. and S. B. Palmer (2003). "Adult Outcomes for Students with Cognitive Disabilities: Three-Years After High School: The Impact of Self-Determination." Education and Training in Developmental Disabilities 38(2): 131-144.
- White, J. and J. S. Weiner (2004). "Influence of least restrictive environment and community based training on integrated employment outcomes for transitioning students with severe disabilities." Journal of Vocational Rehabilitation 21(3): 149-156.
- Wittenburg, D. C., T. Golden, et al. (2002). "Transition options for youth with disabilities: An overview of the programs and policies that affect the transition from school." Journal of Vocational Rehabilitation 17: 195-206.

Bijlage Toelichting Uitgangspunten

Aandachtspunt		Toelichting In hoeverre besteedt de school aandacht aan:
Acceptatie beperking	1	In hoeverre besteedt de school aandacht aan: de acceptatie van de beperking
Cognitieve vaardigheden	2	In hoeverre besteedt de school aandacht aan: rekenen en/of wiskunde, mondelinge taalvaardigheid, schriftelijke taalvaardigheid, andere manieren van communiceren, begrijpend lezen, spelling en Engels
Passende werkervaring	3	In hoeverre besteedt de school aandacht aan: praktijklessen , interne snuffelstage, externe snuffelstage, arbeidstraining , interne langdurige stage, externe langdurige stage, stagebegeleiding (gesprekken), stagebezoeken, duale trajecten/leerwerktrajecten, bijbaantje na school(intern), bijbaantje na school (extern)
Sociale vaardigheden	4	In hoeverre besteedt de school aandacht aan: waarnemen en interpreteren, non-verbaal gedrag, luisteren, samenvatten, vragen stellen, concretiseren, mening vragen en uiten, gevoelens vragen en uiten, feedback geven en ontvangen, assertief reageren en telefoneren, sms, MSN en vaardigheden met digitale sociale netwerken
Sollicitatievaardigheden	5	In hoeverre besteedt de school aandacht aan:zoeken van vacatures , maken van een CV, schrijven van een sollicitatiebrief, voorbereiding van een sollicitatiegesprek en het voeren van een sollicitatiegesprek
Vakspecifieke vaardigheden	6	In hoeverre besteedt de school aandacht aan: vakspecifieke vaardigheden
Aanpassen curriculum	7	In hoeverre besteedt de school aandacht aan: de mogelijkheid om een individueel programma te volgen, extra tijd voor het reguliere curriculum, aanpassingen in de toetsvormen, extra tijd voor toetsen, examens doen in delen, gedeeltelijk examens doen, examens doen op verschillende niveaus, eerder verworven competentiecertificaten, andere vakinhouden, andere vakken, andere lesonderdelen
Ontwikkeling autonomie en zelfbeschikking	8	In hoeverre besteedt de school aandacht aan: zelfstandigheid van de leerling, ontwikkeling eigen mening, zelfstandig handelen op basis van een eigen mening, probleemoplossend vermogen, uitvoeren van taken, doelen, geloof in eigen capaciteiten, anticiperen op gedrag van anderen, realistisch inzicht in de persoonlijke sterke en zwakke punten en hulp durven vragen
Barrières en oplossingen	9	In hoeverre besteedt de school aandacht aan: reacties van anderen op de beperking, toegankelijkheid, verwachtingen ten aanzien van werk, beperkingen ten aanzien van werk, afhankelijkheid van zorg, afhankelijkheid van vervoersvoorziening, afhankelijkheid bij vrijetijdsbesteding en balans privé - werk.
Wonen	10	In hoeverre besteedt de school aandacht aan: ADL-mogelijkheden leerling , huishoudelijke taken, verschillende woonvormen, mogelijke ondersteuning bij het wonen en het regelen van voorzieningen/ondersteuning
Financiën	11	In hoeverre besteedt de school aandacht aan: persoonsgebonden budget, loon/uitkering, huur, verzekeringen kosten van hobby's/sport, en kosten boodschappen
Vervoer	12	In hoeverre besteedt de school aandacht aan: zelfstandig reizen in het openbaar vervoer, zelfstandigheid in het verkeer, mogelijkheden voor vervoersvoorzieningen, aanvragen van vervoersvoorzieningen
Recreatie en vrije tijd	13	In hoeverre besteedt de school aandacht aan: uitgaansmogelijkheden, vakantiemogelijkheden, mogelijkheden bij sport en mogelijkheden bij andere hobby's.
Sociale contacten	14	In hoeverre besteedt de school aandacht aan: sociale vaardigheden, onderhouden van vriendschappen en het opbouwen en onderhouden van een netwerk

Individuele begeleiding	15	In hoeverre besteedt de school aandacht aan: begeleidingsgesprekken, één aanspreekpunt, coaching, peer- ondersteuning en maatjes.
Betrokkenheid van leerling	16	In hoeverre besteedt de school aandacht aan: interesses van de leerling, inzicht in verschillende mogelijkheden, uiteindelijke keuze bij leerling, aanwezigheid leerling bij besprekingen, inzagerecht van de leerling en de eigen inzet van de leerling bij het vinden van een stageplaats.
Betrokkenheid van ouders	17	In hoeverre besteedt de school aandacht aan: inzicht in de thuissituatie, inzicht in de verschillende mogelijkheden, inzagerecht van de ouders, overleg met ouders aanwezig en uiteindelijke keuze bij leerling
Professionaliteit medewerkers	18	In hoeverre besteedt de school aandacht aan: vakspecifieke kennis, empowerende houding, enthousiasme, motiveren, uitdagen en realisme.
Schriftelijke uitwerking transitieplan	19	In hoeverre besteedt de school aandacht aan: schriftelijke verslaglegging, voortgangsrapportages en dossiervorming
Samenwerking met organisaties	20	In hoeverre besteedt de school aandacht aan: samenwerking met andere vso-scholen, reguliere scholen voor voortgezet onderwijs, UWV, re-integratieorganisaties, ROC, thuiszorg, MEE, praktijkonderwijs, zorginstellingen, gemeenten, werkgevers en bedrijven
Samenwerking binnen de school	21	In hoeverre besteedt de school aandacht aan: samenwerking tussen verschillende docenten, tussen docenten en zorgverleners, tussen directie en zorgverleners, samenwerking tussen directie en docenten en aan multidisciplinair overleg
Gespecialiseerde transitiehulpverleners	22	In hoeverre besteedt de school aandacht aan: samenwerking met stagecoördinator, transitiecoördinator, job coach, arbeidsdeskundige jonggehandicapten UWV (AD-J) en de gezinsondersteuner
Overleg en Begeleiding	23	In hoeverre besteedt de school aandacht aan: mogelijkheden voor overleg, beschikbare tijd voor transitiebegeleiding,
Vroege start	24	In hoeverre besteedt de school aandacht aan een vroege start van transitie-activiteiten: 4 wanneer de leerling 12 of 13 jaar oud is 3 wanneer de leerling 14 of 15 jaar oud is 2 wanneer de leerling 16 of 17 jaar oud is 1 wanneer de leerling 18 jaar of ouder is
Evaluatie	25	In hoeverre besteedt de school aandacht aan: einddoelen stellen, tussendoelen stellen, vastleggen van evaluaties, uitvoeren van bestemmingsonderzoek en het enquêteren van oud-leerlingen na een jaar, twee, drie en/of vijf jaar
Assessments	26	In hoeverre besteedt de school aandacht aan: tussentijdse assessments en aantal assessments waarvan gebruik wordt gemaakt.