



Co-funded by
the European Union

Project Number: 2021-1-IT01-KA220-VET-000034736

FEBRUARI 2023

InTeaM4IEd vaardigheden en Competentiemodel

Resultaat 1



Inhoud

1. Inleiding.....	3
2. Methodologie.....	6
2.1. Waarom het model.....	6
2.2. Onderzoekresultaten: Nationale interviews voor de definitie van sectorspecifieke opkomende competenties.....	12
2.3. In kaart brengen van vaardigheden/gebieden	14
3. Individueel programma voor gegevensverzameling voor beroepsonderwijs en - opleiding	15
4. Definitie van reële scenario's binnen de gastvrijheidssector en aanbevelingen....	17
5. Suggesties en aanbevelingen	25
6. Conclusies.....	27
<i>Annexes</i>	28
Literatuurlijst	28

1. Inleiding

Een van de belangrijkste kwesties die door de Europese Commissie naar voren zijn gebracht, is het bevorderen van inclusief en toegankelijk onderwijs, waarbij speciale aandacht wordt besteed aan het vergemakkelijken van de integratie van kwetsbare studenten en daarmee het verbeteren van hun levenskwaliteit.

Gebrek aan adequaat onderwijs blijft de belangrijkste risicofactor voor armoede en uitsluiting van mensen met een handicap.

Bovendien is de ondersteuning van de sociale integratie van jongeren met een handicap - in het bijzonder van studenten met autismespectrumstoornissen (ASS) - een van de centrale punten van het Europese en nationale beleid van de partnerlanden.

Studenten met ASS vormen vaak unieke uitdagingen voor scholen. Daarom moeten leraren en opvoeders zich ervan bewust zijn dat zij de verantwoordelijkheid hebben om de meest geschikte strategieën in te zetten om hun studenten aan te moedigen nieuwe vaardigheden te ontwikkelen die hen betere toekomstkansen biedt op de arbeidsmarkt.

Het volgende document - "**InTeaM4IEd Skills and Competences in the hospitality sector Model**" - is ontwikkeld door het InTeaM4IEd Consortium, bestaande uit een groep van 6 organisaties, afkomstig uit 5 verschillende Europese landen (Italië, Spanje, Griekenland, Portugal en Nederland) in het kader van het project "**Innovative Teaching Methodologies in Hospitality Schools for Inclusive Education**", medegefinancierd door het Erasmus+-programma van de Europese Commissie. Het project is gestart in februari 2022 en heeft een totale looptijd van 30 maanden.

Dit model wil leraren, opvoeders, trainers en ook werkgevers in de horeca de mogelijkheid bieden om te leren omgaan met de evolutionaire uitdagingen die gepaard gaan met ASS-studenten, door hen door een stapsgewijze aanpak te begeleiden - aangepast aan de leerbehoeften en kenmerken van het individu - gericht op het versterken van die vaardigheden die de integratie van studenten binnen en buiten het schoolsysteem zouden vergemakkelijken, met als resultaat het ontwikkelen van bekwame en inzetbare professionele figuren in de horecasector.

Het bestaat uit acht secties, als volgt:

1. Inleiding

2. Methodologie

A Waarom het model

i. IBL en PBL theorieën en benaderingen

B. Onderzoekresultaten: Nationale interviews voor de definitie van sectorspecifieke opkomende vaardigheden

C. Competentievaardigheden in kaart brengen/gebieden

i. Aangeleerd/verworven

3. Individueel programma voor gegevensverzameling voor beroepsonderwijs en -opleiding

4. Definitie van real-life scenario's binnen de horecasector en aanbevelingen

5. Suggesties en aanbevelingen

6. Conclusies

7. Bijlagen

8. Referenties

Door middel van voorbereidend specifiek veldonderzoek heeft het InTeam4IEd Consortium naar behoren de belangrijkste barrières geïdentificeerd en geanalyseerd die studenten met ASS in initieel beroepsonderwijs en -opleiding in de horecasector kunnen tegenkomen in het leerproces, evenals de belangrijkste uitdagingen waarmee leraren worden geconfronteerd .

Het bovenstaande vereist de ontwikkeling van pedagogische benaderingen die ondersteunende strategieën inzetten, als voorwaarde voor deelname aan de samenleving en voor het verkrijgen van meer kansen op werk.

Leeswijzer

In **hoofdstuk 1** geven we een korte toelichting op het eerste resultaat van het project, het Model, met name de Europese context vormt de achtergrond.

In **hoofdstuk 2** leggen we de belangrijkste behoeften/redenen uit die hebben geleid tot het ontwerp van het model en geven we indicaties over de belangrijkste gebruikers/begunstigden die zouden kunnen bijdragen aan de verdere exploitatie ervan. Verder vindt u beknopte verwijzingen naar de twee methodieken van onderwijsbenadering waarop het model is gebaseerd - namelijk onderzoekend leren (IBL) en probleemgestuurd leren (PGO) . Verder illustreren we ook de belangrijkste relevante bevindingen van het onderzoek op nationaal niveau. De resultaten hielpen

projectpartners bij het identificeren en beschrijven van de 15 meest relevante opkomende vaardigheden en competenties die de hotelsector nodig heeft, voornamelijk gericht op ASS-studenten.

In **hoofdstuk 3** hebben we het voorgestelde sjabloon opgenomen voor docenten om gegevens te verzamelen voor beroepsonderwijs en -opleiding met betrekking tot opleiding/stage/werkactiviteiten, en om een individueel programma voor te bereiden voor elke leerling met ASS op basis van de analyse van zijn/haar profiel.

In **hoofdstuk 4** stellen we zes real-life scenario's voor, als een belangrijk hulpmiddel om te wijzen op enkele mogelijke obstakels of uitdagingen die zich kunnen voordoen tijdens de dagelijkse praktijk van hotelmedewerkers/stagiairs, zodat ze een theoretische en praktische begeleiding kunnen krijgen over hoe ze sommige situaties die zich in hun beroep kunnen voordoen, beter kunnen beheren.

In **hoofdstuk 5** hebben we op een algemeen niveau een voorgestelde methodologie van aanpak voor opvoeders samengevat.

In **hoofdstuk 6** Conclusies - vatten we samen wat er is gedocumenteerd en belichten we specifieke aspecten die gericht zijn op het faciliteren van de ontwikkeling van activiteiten binnen de volgende twee project outputs: PR2 - F.H.E.M.T. - Flexibele en hybride educatieve methodologie en tools en PR3 - InTeaM4IEd-app.

Ten slotte bevatten de bijlagen van **hoofdstuk 7** de resultaten en vatten ze samen die hebben geleid tot de definitie van het model (PR1-A1 Verzameling van bewijsmateriaal over opkomende vaardigheden en competenties en PR1-A2 MAP van vaardigheden en competenties).

Hoofdstuk 8 geeft een lijst van de belangrijkste referenties.

2. Methodologie

2.1. Waarom het model

Wanneer wetenschappelijke instructie en beoordelingen zijn gebaseerd op lezen en schrijven, zijn studenten met een handicap niet zo succesvol als hun leeftijdsgenoten. Deze trend is zichtbaar in studies van klaslokalen en grootschalige assessments. Donahoe en Zigmond (Donahoe & Zigmond , 1988), ze ontdekten bijvoorbeeld dat wanneer wetenschappelijke instructie en beoordeling conventioneel waren, de meeste studenten met een handicap waarschijnlijk een onvoldoende scoorden. In een wetenschappelijk beoordelingsprogramma voor de staat New York slaagde 69% tot 75 % van de studenten zonder handicap voor de test, terwijl minder dan 50% van de studenten met een handicap succesvol was (Cawley & Parmar, 2001). Een nadere blik op grootschalige assessments onthult een andere problematische trend: studenten met een handicap scoren waarschijnlijk lager in natuurwetenschappen en wiskunde dan in lezen, woordenschat en schrijven (Harnisch & Wilkinson , 1989) . Over het algemeen kan traditionele instructie het succes van studenten met een handicap in hun academische loopbaan beperken, zoals studenten met speciale onderwijsbehoeften (SEN), bijvoorbeeld met de diagnose sociale, emotionele en gedragsproblemen (SEBD) of spectrumstoornis. ASS).

Autismespectrumstoornis (ASS) is een levenslange ontwikkelingsstoornis , gekenmerkt door een gebrek aan sociale interactie, communicatie en gedragsproblemen (Dillenburger et al. 2015). Het is een spectrumstoornis, wat betekent dat het zeer complex is en dat de effecten ervan op mensen in verschillende mate variëren, doorgaans gedefinieerd als een triade van stoornissen: sociale communicatie, sociale interactie en sociale verbeeldingskracht (Cashin & Barker, 2009; Autism, HF, 2011).

In die zin stelt het **InTeaM4IEd**-project voor om leerkrachten en praktijkbegeleiders te helpen om de leerproblemen van studenten met ASS in de initiële beroepsopleiding in de horecasector aan te pakken en hen te ondersteunen bij de ontwikkeling van noodzakelijke vaardigheden binnen het onderwijssysteem en extern in de horeca industrie.

Het algemene doel is om innovatieve **Flexible Hybrid Educational Tools** (FHENT) en –methode te ontwikkelen, ondersteund door de creatie van een educatieve applicatie (AI-aangedreven chatbot), voor leraren en praktijkbegeleiders om studenten te helpen nieuwe branche specifieke vaardigheden te verwerven, net nadat ze onderzoek hebben gedaan via semi -gestructureerde interviews met sectorexperts over de 15 belangrijkste opkomende competenties in het veld (competence mapping).

De behoefteanalyse, uitgevoerd door de partners tijdens het ontwerp en de voorbereiding van de projectaanvraag, benadrukte dat het aantal voormalige horecaprofessionals dat zich richt op andere sectoren die op zoek zijn naar stabiel werk hoog is en dat de horeca moeite heeft om werknemers te vinden die zijn uitgerust met de juiste vaardigheden.

Rekening houdend met het bovenstaande, heeft de eerste output van het project (PR1) tot doel een alomvattend model voor vaardigheden en competenties te ontwikkelen dat in de eerste plaats gericht is op studenten binnen het hotelonderwijs als toekomstige arbeidskrachten in de toerisme en hospitality industrie.

Dit model zal worden benut door leraren, opleiders, onderwijzers en praktijkbegeleiders in het formele en niet-formele onderwijs en zal ten goede komen aan VET-studenten, met name TEA-studenten in kansarme omstandigheden, omdat het de creatie van nieuwe vormen van werk zal vergemakkelijken en loopbaan kansen zal stimuleren.

Het model vertegenwoordigt het startpunt voor het ontwikkelen van de belangrijkste resultaten van het project en:

- de vaardigheden van studenten met ASS, hun inzetbaarheid en hun integratie op de arbeidsmarkt verbeteren;
- de verwerving bevorderen van primaire/secundaire onderzoeksgegevens over noodzakelijke sterfgevallen in de horecasector, te combineren met beroepsonderwijs en opleidingen voor studenten met ASS;
- Benadruk transparantie en erkenning van de vaardigheden en competenties die tijdens de uitvoering van het project zijn verworven.

Rekening houdend met het hoofddoel van dit raamwerk, heeft het **InTeaM4IEd-model** tot doel eindgebruikers de mogelijkheid te bieden de 15 geselecteerde vaardigheden en competenties te verwerven of te verbeteren, door niet alleen een

uitgebreide definitie van elke vaardigheid en competentie te bieden, maar ook een specifieke focus op ASS, waarbij elke vaardigheid en competentie vergezeld gaat van enkele specifieke scenario's van veelvoorkomende situaties. Ervaringen door TEA-studenten in horecascholen en de beroepssector in het algemeen.

Op basis van de doelstellingen van het project werden twee onderwijsbenaderingen geïdentificeerd, onderzoekend leren (IBL) en probleemgestuurd leren (ABP) hieronder beschreven. De PGO-benadering, die ervaringen uit het echte leven en sociale contexten gebruikt als voertuigen voor het verkennen, verwerven en toepassen van vaardigheden, werd geïdentificeerd als een effectievere combinatie voor de ontwikkeling van het tweede deel van het InTeaM4Ed-model. In die zin concentreert het tweede hoofdstuk zich op het schrijven van 6 scenario's, die zich afspelen in real-life contexten, nuttig om de sociale interactie te identificeren om te "aanspreken" en "op te lossen" door het verwerven, ontwikkelen en toepassen van vaardigheden.

IBL en PBL-theorieën en benaderingen

Tot de jaren vijftig waren de meeste onderwijs- en leertheorieën gebaseerd op oefeningen waarbij, als gebeurtenissen vaak genoeg werden herhaald, studenten ze zouden leren door ze uit het hoofd te leren. Ontwikkelingen in de cognitieve psychologie hebben onderwijzers bewust gemaakt van het feit dat lesgeven niet alleen gaat over het overbrengen van feiten of mechanische vaardigheden, maar een proces is om de wereld te begrijpen (National Research Council, 2000; Borich, 2011; Linn et al., 1996; Westwood, 2008). De trend van instructiemethoden werd het constructivisme dat al het leren op de een of andere manier de constructie van kennis inhoudt. Twee van de meest gebruikte benaderingen zijn: onderzoekend leren (IBL) en probleemgestuurd leren (PBL).

Beide benaderingen zijn beïnvloed door Piaget's theorie van constructivisme, een studentgerichte benadering van onderwijs die actief en authentiek leren in de echte wereld, onderzoek, persoonlijke ervaringen en samenwerking inhoudt, maar er zijn enkele verschillen tussen beide.

Onderzoekend leren (IBL) is een methode waarbij studenten actief deelnemen aan hun leerproces door kennis op te bouwen over een onderwerp of domein door onderzoek uit te voeren dat losjes de stappen van de wetenschappelijke methode volgt. Het begint allemaal met een vraag. Een essentiële vraag stelt leraren in staat om

leerplanresultaten te bespreken en om de nieuwsgierigheid van studenten en open gesprekken te stimuleren. Dat wil zeggen, studenten verkennen een onderwerp om er geïnteresseerd in te raken; onderzoeksvragen en hypothesen formuleren; experimenten plannen en uitvoeren; conclusies trekken uit de verzamelde gegevens; en presenteren en communiceren hun bevindingen aan anderen en nemen deel aan reflectieve activiteiten (Lazonder & Harmsen, 2016; Pedaste et al., 2015). Aangezien het delen en bespreken van bevindingen met anderen van vitaal belang wordt geacht voor een dieper conceptueel begrip, maken bijna alle benaderingen van onderzoekend leren gebruik van werk in kleine groepen (Dobber et al., 2017).

Door onderzoek uit te voeren volgens methoden en werkwijzen die vergelijkbaar zijn met die van professionele wetenschappers, verwerven studenten niet alleen basisvakken en -vaardigheden, maar ontwikkelen ze ook zogenaamde "21e-eeuwse vaardigheden" (bijvoorbeeld leer- en innovatievaardigheden, complexe sociale en communicatieve vaardigheden, informatievaardigheden en technologische vaardigheden, en zelfsturing en ontwikkeling). Deze 21st Century skills worden belangrijk geacht om studenten voor te bereiden op participatie in een snel veranderende samenleving (NRC, 2012; SLO, 2016). IBL wordt nationaal en internationaal aanbevolen als een effectieve methode om leerdoelen met betrekking tot kennis, vaardigheden en attitudes in verschillende academische domeinen te bereiken voor studenten in alle klassen van het basisonderwijs (Freeman, Eddy, McDonough, Smith, Okoroafor, Jordt, et al., 2014; Henderson, Beach en Finkelstein, 2011; Onderwijsinspectie, 2017; Olson en Riordan, 2012; Verkenningscommissie W&T, 2013).

Uit reviews en meta-analyses blijkt dat IBL onder voorwaarden een effectieve methode is om leerdoelen op verschillende domeinen, zoals kennis en vaardigheden, te realiseren (bijvoorbeeld Alfieri et al., 2011; Furtak, Seide, Iverson, & Briggs, 2012; Minner, Levy, & Eeuw, 2010). De resultaten van studenten lijken echter af te hangen van zorgvuldige individuele begeleiding en richting (bijvoorbeeld Alfieri et al., 2011; Furtak et al., 2012; Kirschner, Zweller en Clark, 2006). In het bijzonder lijkt de ongeleide of niet-ondersteunde IBL over het algemeen minder effectief te zijn dan expliciete instructie (Alfieri et al., 2011; Kirschner et al., 2006), maar wanneer studenten tijdens de IBL voldoende begeleiding krijgen van de docent, is dit aangetoond dat ze meer leren dan

studenten die dezelfde inhoud krijgen met expliciete instructies (Alfieri et al., 2011; Furtak et al., 2012; Lazonder en Harmsen, 2016). Daarom lijkt de rol van de docent erg belangrijk om de IBL-activiteiten van studenten actief te begeleiden.

Onderzoeksresultaten over de effectiviteit van de IBL en het belang van begeleiding door docenten onder normaal ontwikkelende studenten zijn niet noodzakelijkerwijs generaliseerbaar naar specifieke studentenpopulaties, zoals **studenten met een autismespectrumstoornis (ASS)**. Studenten met ASS hebben kenmerken gemeen die de onderwijsprestaties negatief kunnen beïnvloeden, waaronder academische, sociale, beroeps- of persoonlijke vaardigheden. Voorbeelden van deze kenmerken zijn verminderde emotieregulatie en gedragsproblemen. (Furlong, Morrison, & Jimerson, 2004; Gresham & Kern, 2004; Landrum, 2011), problemen met uitvoerend functioneren, aandacht controle en geheugen (Diamond, 2013; VandenBroucke, Weeda, Lee, Baeyens, Westfall, Figner et al., 2018), maar ook moeilijkheden om positieve sociale relaties aan te gaan en te onderhouden met schoolpersoneel en leeftijdsgenoten (Furlong et al., 2004; Gresham & Kern, 2004). Gezien de moeilijkheden waarmee deze studenten worden geconfronteerd, is het de vraag of IBL een geschikte onderwijsaanpak is voor studenten met ASS om verschillende leerdoelen op het gebied van kennis, vaardigheden en attitudes te bereiken en/of specifieke aanpassingen aan IBL moeten worden aangebracht.

IBL kan een bijzonder geschikte methode zijn voor studenten met ASS, omdat het een motiverend effect heeft op studenten door de nadruk te leggen op actieve participatie en het bieden van praktische ervaringen (Kern, Bambara, & Fogt, 2002). Traditionele methodologieën stellen hoge eisen aan studenten op het gebied van taal en geletterdheid (Pamar, Duluca, & Janczak, 1994), wat leidt tot frustratie, terugtrekking en soms zelfs storend gedrag. Praktijkervaringen en meer mogelijkheden voor besluitvorming tijdens IBL-instructie kunnen voorzien in de behoefte van studenten met ASS om actief betrokken te zijn bij het leren (Scruggs & Mastropieri, 2007), wat resulteert in meer betrokkenheid en passender gedrag in de klas (Lane, 2004; Van der Worp-van der Kamp, Pijl, Bijstra en Van den Bosch, 2014). Daarom kan ook gesteld worden dat IBL-kansen biedt om de studieresultaten van studenten met ASS te verbeteren.

Aan de andere kant is Probleemgestuurd Onderwijs (ABP), hoewel vergelijkbaar met IBL, niet hetzelfde. Het fundamentele principe van PBL is gebaseerd op het maximaliseren van leren door onderzoek, uitleg en oplossing op basis **van echte en significante problemen**. Daarom is PGO de kunst van het oplossen van problemen. PBL vraagt studenten om een authentiek, realistisch probleem op te lossen door middel van onderzoek. Moedigt studenten aan om een leerproces te ervaren waarin ze onderzoeken, testen, ontdekken en herhalen wanneer nodig om een haalbare oplossing te vinden.

De problemen die in het PGO worden gebruikt, moeten slecht gestructureerd zijn en vrij onderzoek mogelijk maken (Savery , 2006). PGO begint dus als onderzoekend leren, maar gaat verder dan dat. De instructeur vraagt constant: "Waarom?" "Wat bedoel je?" "Hoe weet je dat dat waar is?" hogere-orde denken te modelleren door vragen te stellen die de kennis van studenten dieper onderzoeken (Savery et al. , 2001). De rol van de instructeur is die van facilitator en coach in plaats van leider. Bovendien is het belangrijk om duidelijk te maken wat de belangrijkste kenmerken van het echte probleem zijn, omdat een echt probleem een behoefte om te weten moet creëren. Het probleemoplossende element van PGO vereist dat studenten naar meerdere perspectieven en domeinen kijken.

PGO heeft voorkennis en vaardigheden nodig om studenten succesvol te laten zijn met deze methode. In de vroege stadia, tijdens de probleemidentificatie, krijgen observatievaardigheden hoge prioriteit (Barrows & Tamblyn, 1980; Mills & Treagust , 2003). PBL vereist dat studenten over wetenschappelijke geletterdheid beschikken, diepgaand verkennen, wetenschappelijke ideeën en processen testen, en ook gebruikmaken van probleemoplossende vaardigheden, groepswork en kennis van variabelen.

PGO kan studenten verschillende belangrijke doelen bieden. In overeenstemming met de resultaten van de meta-analyse door Dochy et al. (Dochy , 2003) zijn er geen studies die significante negatieve bevindingen hebben gerapporteerd over de resultaten van PGO op het gebied van kennis en vaardigheden. PBL is uitdagend, motiverend en plezierig (Norman & Schmidt, 2000). Dit belangrijke resultaat komt voort uit het vinden van een oplossing, als de oplossing acceptabel is, in die zin dat studenten intrinsiek gemotiveerd kunnen zijn om te leren. Het PGO-proces kan een uitgebreide en

flexibele kennisbasis opbouwen. PGO ontwikkelt ook effectieve probleemoplossende, zelfgestuurde en levenslang lerende vaardigheden. Het doel is om resultaten van hogere orde te bereiken door bevoordeelde studenten te identificeren en alle noodzakelijke stappen te bieden om een bepaald probleem op te lossen (Borich , 2011).

Studenten met een handicap die hun communicatieve of sociale vaardigheden beïnvloeden, zullen waarschijnlijk worstelen met project leren op een manier die hun leeftijdsgenoten niet zullen hebben. Autistische kinderen hebben vaak moeite met sociale communicatie en sociale interactie, en vinden samenwerken met hun leeftijdsgenoten vaak een moeilijke en stressvolle ervaring. Echter, gezien de intense steun van docenten, kunnen neuro divergente studenten deelnemen en zelfs gedijen door middel van samenwerkende leeractiviteiten. PBL is een dynamische benadering voor studenten met een handicap, die hen voorbereidt op de universiteit, carrière en het leven.

Volgens Kaltman (Kaltman, 2009) is het nodig om kansen te bieden voor concrete en praktische leeronderwerpen om studenten de beste schoolontwikkeling in de vroege kinderjaren te bieden (Kaltman, 2009). Academics en psychologen zijn het erover eens dat jonge kinderen interactie met hun omgeving nodig hebben en praktische leerervaringen kunnen maximaliseren. Daarom maakt de PGO-benadering voor autistische studenten het mogelijk om, door de deelname en begeleiding van opvoeders, resultaten te bereiken in termen van deelname aan leeractiviteiten en om luistervaardigheden, creativiteit, probleemoplossing en communicatieve vaardigheden te verbeteren.

2.2. Onderzoeksresultaten: Nationale interviews voor de definitie van sectorspecifieke opkomende competenties

Om via veldonderzoek bewijzen te verzamelen over nieuwe vaardigheden en opkomende competenties in de horecasector, hebben de partners 20 semigestructureerde interviews gehouden (4/partnerland) met belangrijke belanghebbenden uit het hele land, de zogenaamde 'stakeholders', belanghebbenden met sterke interesse en relevante betrokkenheid met betrekking tot het project. Deze hoofdrolspelers zijn geïdentificeerd onder: organisaties die actief zijn in de

hotelindustrie, aanbieders van beroepsonderwijs en -opleiding/scholen, opleidingscentra, experts op dit gebied en organisaties die opleidingondersteunende diensten aanbieden op lokaal/regionaal/nationaal niveau. Ze moeten ook betrokken zijn in de horecasector en/of erkende ervaring/kennis hebben in het omgaan met studenten met ASS met specifieke leerbehoeften.

In die zin wordt een semigestructureerd interview gedefinieerd, de onderzoeksmethode die zorgt voor een open debat, waardoor tijdens de pauze nieuwe ideeën kunnen ontstaan als resultaat van wat de geïnterviewde zegt door middel van een reeks vooraf gedefinieerde vragen.

Het afnemen van interviews gaf het Consortium de gelegenheid om relevante informatie te verzamelen over de definitie van opkomende vaardigheden en competenties op het gebied van gastvrijheid, voornamelijk voor studenten met ASS, op nationaal niveau. Bovendien stelde het partners ook in staat om in contact te komen met de belangrijkste belanghebbenden, wat zal helpen bij het creëren van een netwerk van experts die het Consortium kunnen ondersteunen bij de ontwikkeling van het volledige Project en de resultaten ervan verder kunnen benutten.

Het resultaat van het veldonderzoek maakte het mogelijk om 15 opkomende sleutelvaardigheden en competenties in de horecasector te identificeren en te beschrijven, voornamelijk gericht op TEA-studenten, op basis van de ervaringen en behoeften van de lokale markt in 5 verschillende Europese landen (Italië, Spanje, Portugal, Griekenland en Nederland), dat niet alleen waarde toevoegt aan de projectresultaten, maar ook waarde toevoegt aan de projectresultaten, maar ook zorgt voor flexibiliteit en aanpassingsvermogen aan andere nationale contexten in heel Europa.

Door deze activiteit heeft het Consortium ook de mogelijkheid om het Project te verspreiden onder de belangrijkste doelgroep van het Project, die mogelijk geïnteresseerd is om meer deel te nemen aan andere activiteiten. Op deze manier zal het mogelijk zijn om de gewenste impact te bereiken door van **InTeaM4IEd** een referentiepunt te maken in het gebruik van flexibele en hybride onderwijsmethodologie en hulpmiddelen om tegemoet te komen aan de specifieke leerbehoeften van TEA.

Alle gegevens van de **uitgevoerde interviews zijn verzameld in 5 nationale rapporten** (1/land) om een nationaal overzicht te hebben van de huidige stand van zaken

op het gebied van vaardigheden en competenties voor de horecasector en om een diepgaand gedetailleerd onderzoek te vergemakkelijken. analyse en vergelijking van goede resultaten en innovatie stimuleren.

2.3. In kaart brengen van vaardigheden/gebieden

Aangeleerd/verworven

De concrete analyse en praktische vergelijking van de nationale resultaten brachten de partners ertoe om 15 opkomende vaardigheden te selecteren en overeen te komen, **verdeeld over 4 competentiegebieden** met betrekking tot communicatie, sociale emotie, zelfmanagement en technische details.

- **Communicatieve vaardigheden en competenties:** verwijst naar kennis van effectieve en geschikte communicatiepatronen en het vermogen om die kennis in verschillende contexten te gebruiken en aan te passen (Cooley & Roach, 1984). Het omvat vaardigheden zoals:
 1. Sociale interactie
 2. Persoonlijke communicatie
 3. Interpersoonlijke communicatie

- **Sociaal-emotionele vaardigheden en competenties:** omvatten het succesvol omgaan met emotionele opwinding en het positief deelnemen aan sociale omgevingen. Omvat: bewustzijn van emoties, emotionele regulatie en gepaste emotionele expressie, sociale vaardigheden, waaronder perspectief nemen, empathie en het oplossen van sociale problemen, zelfmanagement en verantwoorde besluitvorming.
 4. emotionele controle
 5. Probleemoplossing en probleemoplossend vermogen
 6. Zelfvertrouwen
 7. Teamwork

- **Zelfmanagementvaardigheden en -competenties:** deze verwijzen naar het vermogen om prioriteiten te stellen aan doelstellingen, te beslissen wat

er moet gebeuren en verantwoordelijk te zijn voor het voltooien van de noodzakelijke acties. Uitgebreid zelfmanagement omvat vier gebieden: fysiek, mentaal, sociaal en spiritueel.

8. Flexibiliteit
9. Weerstand
10. Concentratie
11. Stress management
12. Geluidsmanagement
13. Tijdsmanagement

- **Technische vaardigheden en competenties:** verwijst naar de kwaliteiten die zijn verworven door gebruik te maken van en ervaring op te doen met het uitvoeren van fysieke of digitale taken. Er zijn veel verschillende soorten technische vaardigheden. Technische competenties zijn de kennis en vaardigheden die nodig zijn om specifieke technische principes en informatie toe te passen in een functie of functie.

14. Digitale vaardigheden
15. Ecologische vaardigheden

3. Individueel programma voor gegevensverzameling voor beroepsonderwijs en -opleiding

Om gegevens voor beroepsonderwijs en -opleiding te verzamelen met betrekking tot opleidings-/stage-/wervingsactiviteiten, moeten leraren/begeleiders voor elke leerling met ASS een individueel programma opstellen op basis van onder meer de analyse van zijn/haar sensorisch profiel en de moeilijkheden die hij/zij kan hebben in sociale interacties. Evenzo zouden opvoeders verantwoordelijk moeten zijn voor het opstellen van een document dat de capaciteiten, moeilijkheden, bekwaamheden en vaardigheden bevat die de student bezit om de ondersteuning aan te passen aan zijn/haar kenmerken (bijv. voorgestelde vorm hieronder).

LOGO	Name of the organization
DATA COLLECTION TEMPLATE	

RESERVATION CODE	DATES OF STAY	
	Check In	Check Out

FIRST NAME	
AGE	>18

CONTACT DETAILS IN THE EVENT OF LOSS OR DISTRESS	VERBAL LANGUAGE

PERSONAL PREFERENCES AND INTERESTS / WHAT MAKES ME FEEL CALMED?	ALERT FEATURE / WHAT MAKES ME FEEL DISTURBED?

OBSERVATIONS

4. Definitie van reële scenario's binnen de gastvrijheidssector en aanbevelingen

In dit model zijn real life scenario's opgenomen. Deze scenario's zijn gebaseerd op verschillende situaties die zich in de horeca kunnen voordoen; belemmeringen of uitdagingen die zich kunnen voordoen in de dagelijkse praktijk van horecamedewerkers/stagiairs. De voor het **InTeaM4IEd-model** gekozen real-life scenario's waren de volgende:

1. *Veilige code werkt niet*
2. *Geen bekende reservering*
3. *Ronde tafel in de klas – weerstand tegen verandering*
4. *Druk terras – prikkelverwerking*
5. *Probleemoplossend denken*
6. *Plannen en organiseren, multitasking*

Rekening houdend met het onderzoek dat tijdens het project is uitgevoerd, met name de reeks interviews met experts op het gebied van autismespectrumstoornis en gastvrijheid. In een poging scenario's te creëren die zowel volledig als realistisch zijn, kwamen we tot de conclusie dat deze scenario's het meest geschikt zijn om in het model te worden geïntegreerd. Deze scenario's, gebeurtenissen die zich in het dagelijks leven van elke persoon kunnen voordoen, hebben tot doel een overzicht te geven van een bepaalde situatie en te verduidelijken welke hoofdrolspelers bij elke zaak betrokken zijn, evenals het aangesproken competentiegebied, de algemene uitdagingen voor studenten, specifieke uitdagingen voor studenten met ASS en aanbevelingen voor leerkrachten, opleiders en onderwijzers. Daarom kunnen deze levensechte scenario's niet alleen door studenten (met of zonder ASS) worden gebruikt, maar ook door hun leraren, trainers of zelfs werkgevers. Het doel is om een belangrijke hulpbron te zijn voor mensen in de horeca, zodat ze enige theoretische en praktische begeleiding kunnen krijgen over hoe te handelen in bepaalde situaties in hun beroep.

Voor dit model hadden vele andere voorbeelden kunnen worden overgenomen, maar de geselecteerde scenario's dienen ook als stimulans voor de autonomie van de studenten zelf, zodat ze zich steeds meer over deze onderwerpen gaan verdiepen.

Scenario nr.	1
scenario titel	<i>Veilige code werkt niet</i>
Kort overzicht	De student doet het erg goed in zijn stage, voert al zijn opdrachten uitstekend uit en gaat all-in. De verwachtingen zijn erg hoog voor hem/haar. Wegens personeelstekort word je op een dienst geplaatst die niet past bij je verantwoordelijkheid als stagiair. De student heeft geen pauze gehad sinds het begin van zijn dienst. Tijdens de lockdown werkt de code van de kluis niet en zakt hij/zij in elkaar. Er is paniek en faalangst omdat de tutor hem/haar vertrouwde en hij/zij het gevoel heeft dat hij/zij niet voldeed. Wat moet de student doen? En de trainer?
Belangrijkste actoren betrokken/aangesproken	<input type="checkbox"/> docenten/trainers/opleiders <input checked="" type="checkbox"/> studenten <input checked="" type="checkbox"/> werkgevers, familieleden
Competentiegebied aan bod	<input type="checkbox"/> Communicatie <input checked="" type="checkbox"/> Sociaal-emotioneel <input checked="" type="checkbox"/> Zelfbeheer <input type="checkbox"/> Technisch
Algemene uitdagingen voor studenten	Overmatig piekeren/herkauwen; Crisis
Specifieke uitdagingen voor studenten met ASS (specifieke persoonlijkheid en potentieel komen aan bod; ook mate van autistische stoornis)	<p>Een student met ASS kan specifieke uitdagingen hebben, afhankelijk van zijn of haar specifieke kenmerken. In dit scenario kan het erg moeilijk zijn voor de student om uw verwachtingen te managen en het probleem te communiceren. De student heeft tijdens zijn werkuren constante pauzes en toezicht nodig.</p> <p>Met communicatieve en emotionele managementvaardigheden zal de student beter in staat zijn om over hun moeilijkheden en uitdagingen te praten. De coach moet ervoor zorgen dat de student zich op zijn gemak voelt om zijn gedachten en behoeften te delen.</p>
Aanbevelingen docenten/trainers/opleiders	<p>De docent moet begrijpen hoe moeilijk het is om de gevoelens en non-verbale signalen van zijn studenten te interpreteren en hen verschillende oplossingen bieden voor verschillende soorten problemen, bijvoorbeeld: aangezien sommige mensen met ASS het vermogen hebben om muzieknoden te onthouden, installeer een geluid code in de kluis. Zorg ervoor dat ze vaste tijden hebben om te rusten en in hun eigen ruimte te zijn. Zorg voor een gids met alle nodige richtlijnen van het etablissement.</p> <p>Met deze strategieën verbetert de docent de vaardigheden op het gebied van emotioneel management, probleemoplossing, stressmanagement en tijdmanagement van zijn studenten.</p>

Scenariogr.	2
scenario titel	<i>Geen bekende reservering</i>
Kort overzicht	Opa en Oma zijn 60 jaar getrouwd en gaan met alle kinderen en kleinkinderen uit eten. Ze komen eten met een groep van 35 personen, hebben een aparte ruimte gereserveerd en lopen het hoofdkantoor van de student binnen. De reservering staat niet op de lijst. De student begint een onderzoek naar de ontbrekende reservering. Ondertussen is het gezin onrustig: de grootmoeder huilt omdat ze alles heeft gerepareerd, de grootvader wil aangifte doen, de kinderen rennen de gang door en de moeder moet haar baby de borst geven. De student begint zich erg angstig te voelen en bevriest. Hoe moet de student te werk gaan?
Belangrijkste actoren betrokken/aangesproken	<input type="checkbox"/> docenten/trainers/opleiders <input checked="" type="checkbox"/> studenten <input checked="" type="checkbox"/> werkgevers, familieleden
Competentiegebied aan bod	<input checked="" type="checkbox"/> Communicatie <input checked="" type="checkbox"/> Sociaal-emotioneel <input checked="" type="checkbox"/> Zelfbeheer <input type="checkbox"/> Technisch
Algemene uitdagingen voor studenten	Problemen met zintuiglijke waarneming; Vertragingen in cognitieve verwerking; Spanning
Specifieke uitdagingen voor studenten met ASS (specifieke persoonlijkheid en potentieel komen aan bod; ook mate van autistische stoornis)	Een student met ASS kan specifieke uitdagingen hebben, afhankelijk van zijn of haar specifieke kenmerken. Voor dit scenario kan de student blokkeren/bevriezen, zodat hij of zij profiteert van "veilige ruimte"-tijd zonder afleiding. De docent/coach moet de student de nodige tijd geven om de situatie te verwerken alvorens te wachten op een reactie. De student kan ook problemen hebben met het communiceren van een oplossing. Nogmaals, de student zal profiteren van de ontwikkeling van hun communicatieve en sociaal-emotionele vaardigheden.

<p>Aanbevelingen docenten/trainers/opleiders</p>	<p>De docent/trainer moet een team samenstellen dat in staat en bereid is de student met ASS te ondersteunen en leert omgaan met emoties. De docent/coach moet zijn studenten sociaal-emotionele en communicatieve vaardigheden aanleren, zoals sociale interactie, emotionele controle en teamwerk.</p> <p>De docent/coach moet begrijpen hoe moeilijk het is om de gevoelens en non-verbale signalen van zijn studenten te interpreteren, en vervolgens moet hij hen verschillende oplossingen bieden voor verschillende soorten problemen; moedig de student voor deze test aan om zijn excuses aan te bieden aan de familie en geef ze een paar minuten de tijd om een oplossing te vinden. De docent/trainer moet zich ook bewust zijn van de persoonlijkheid en behoeften van de student en de studenten vooraf enkele richtlijnen geven, zodat ze weten hoe ze moeten handelen en reageren wanneer ze met dit soort situaties worden geconfronteerd: controleer vooraf de boekingsdetails en identificeer mogelijke hiaten en problemen die kunnen worden opgelost/gecommuniceerd voordat de situatie zich voordoet. Op deze manier ontwikkelen studenten zelfsturing en communicatie over competenties.</p>
--	---

Scenariopr.	3
scenario titel	<i>Ronde tafel in de klas – weerstand tegen verandering</i>
Kort overzicht	<p>Je hebt als docent een goede werkwijze bedacht waardoor je de klas op een andere manier hebt ingericht die de communicatie tussen studenten kan bevorderen. Tafels en stoelen worden nu afgewisseld met ronde tafels. Uw student met ASS lijkt echter erg ontregeld en staat erop de tafels en stoelen terug te plaatsen zoals voorheen.</p>
Belangrijkste actoren betrokken/aangesproken	<p>x docenten/trainers/opleiders x studenten <input type="checkbox"/> werkgevers, familieleden</p>
Competentiegebied aan bod	<p>x Communicatie X Sociaal-emotioneel x Zelfbeheer <input type="checkbox"/> Technisch</p>
Algemene uitdagingen voor studenten	Weerstand tegen verandering; Beheersing; obsessief-compulsief gedrag; dringt aan op uniformiteit

Specifieke uitdagingen voor studenten met ASS (specifieke persoonlijkheid en potentieel komen aan bod; ook mate van autistische stoornis)	Een student met ASS kan specifieke uitdagingen hebben, afhankelijk van zijn of haar specifieke kenmerken. In dit scenario zijn de belangrijkste uitdagingen voor de student het ervaren gedrag dat kan optreden als gevolg van een onverwachte verandering. De student kan vooraf de mogelijkheid communiceren van foto's van hoe de klas eruit zal zien. Zo heeft de student even de tijd om de wijziging te verwerken.
Aanbevelingen voor docenten/trainers/opleiders	De docent moet het overgangsplan voorbereiden en alle nodige informatie over de verandering verstrekken, evenals inzicht krijgen in de specifieke kenmerken van de studenten, vooral die met ASS. In dit scenario hebben we te maken met een situatie van weerstand tegen verandering. Vanwege de gedrags-, informatieverwerkings- en sensorische aspecten van hun diagnose, geven veel mensen in het ASS-spectrum vaak de voorkeur aan vertrouwde omgevingen met een voorspelbare routine. Daarom is het in een veranderingssituatie belangrijk dat de docent alle veranderingen vooruit plant en de nodige informatie en een overgangsplan verstrekt om deze weerstand te vermijden. Om studenten erbij te betrekken en zich meer bewust te zijn van hun uitdagingen, kan het een goede oplossing zijn om hen om ideeën te vragen voor een nieuwe indeling van de klas en hen te vragen deze naar eigen voorkeur te veranderen. Op deze manier worden studenten eigenaar van verandering.

Scenariogr.	4
scenario titel	<i>Druk terras - prikkelverwerking</i>
Kort overzicht	Het is mooi weer en het terras zit vol. De student neemt de bestelling op. Er komt een gezin aan met 2 kleine kinderen... De kinderen zijn druk, nerveus en hongerig... vragen wat ze willen drinken... Coca-Cola mag niet van de moeder, chocolademelk zit niet meer in de voorraad van het restaurant ... appelsap, oh nee, nog steeds sinaasappel ... Hij wees uiteindelijk op de bestelling voor 2 volwassenen en 2 kinderen. Ze willen ook pizza eten... met de vraag of de kinderen wat sneller hun pizza kunnen eten omdat ze honger hebben. Ondertussen vinden andere klanten dat de student te lang aan die tafel heeft gestaan en zwaaien naar hem dat ze ook geholpen willen worden...paniek. Hoe kan de student hiermee omgaan?
Belangrijkste actoren betrokken/aangesproken	<input type="checkbox"/> docenten/trainers/opleiders <input checked="" type="checkbox"/> studenten <input checked="" type="checkbox"/> werkgevers, familie, familieleden

Competentiegebied aan bod	<p>x Communicatie x Sociaal-emotioneel x Zelfbeheer <input type="checkbox"/> Technisch</p>
Algemene uitdagingen voor studenten	<p>Sociale interactie. Reageer op non-verbale signalen. Emotionele controle.</p>
Specifieke uitdagingen voor studenten met ASS (specifieke persoonlijkheid en potentieel komen aan bod; ook mate van autistische stoornis)	<p>Een student met ASS kan specifieke uitdagingen hebben, afhankelijk van zijn of haar specifieke kenmerken. Iemand met ASS heeft vaak meer tijd nodig om de informatie te verwerken. Met een overvloed aan informatie is het niet meer te organiseren. Studenten met ASS hebben meer tijd nodig om prikkels te verwerken. Ze reageren sterk op prikkels omdat ze niet zo snel kunnen filteren. Ze raken sneller van streek als ze te veel prikkels krijgen.</p>
Aanbevelingen docenten/trainers/opleiders	<p>In de praktijk kan die botsing worden gezien als iemand die gefrustreerd, boos of teruggetrokken raakt. "Er is geen informatie meer beschikbaar. Het is dus belangrijk om rust te vinden, een prikkelarme omgeving te vinden. Vertel de student wat je waarneemt. Haal hem uit de situatie om hem van een afstand te observeren.</p> <p>Breng de student op de hoogte van de situatie en stel vragen.</p> <p>Bijvoorbeeld</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Wat is er gaande; ● Hoe voel je je daarover; ● Wat kan ik nu het beste doen? <p>En dan...</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Structureer de opdracht ● Helpt prioriteiten stellen ● 1 commando per keer ● Duidelijke taakomschrijving en structuur

Scenariogr.	5
scenario titel	Oplossing van gevallen - gedachtegericht
Kort overzicht	<p>De vergaderruimte is gereserveerd door een bedrijf. De salontafel moet om 10 uur 's ochtends klaar zijn. Om 10.10 uur komt er iemand naar je toe en vraagt waar de koffie is. De koffie is opgedekt in een andere ruimte. In de andere ruimte zitten gasten die helemaal geen koffie en wat lekkers hebben gereserveerd. Student haalde de verschillende ruimtes door elkaar. Er ontstaat paniek...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Neem je de koffie in de kamer, - Laat het daar staan (want het is al gebruikt) en incasseer de kosten... - Waar haalt hij zo snel andere koekjes vandaan? <p>Wat moet de student doen?</p>
Belangrijkste actoren betrokken/aangesproken	<input type="checkbox"/> docenten/trainers/opleiders x studenten x werkgevers
Competentiegebied aan bod	x Communicatie x Sociaal-emotioneel x Zelfbeheer <input type="checkbox"/> Technisch
Algemene uitdagingen voor studenten	Soms gaat het overall mis. Studenten moeten vaardigheden leren om hiermee om te gaan. Probleemoplossing en probleemoplossingsvermogen
Specifieke uitdagingen voor studenten met ASS (specifieke persoonlijkheid en potentieel komen aan bod; ook mate van autistische stoornis)	Studenten met ASS houden van voorspelbaarheid. Ze hebben moeite met verandering, vooral als die onverwachts komt. Een student met ASS kan gespannen raken door "verrassingen" of onverwachte gebeurtenissen.

<p>Aanbevelingen docenten/trainers/opleiders</p>	<p>Een student met ASS kan specifieke uitdagingen hebben, afhankelijk van zijn of haar specifieke kenmerken. Veel studenten met ASS hebben een goede intelligentie en zijn vaak analytisch. Dit is een kracht die ze kunnen gebruiken bij het oplossen van problemen. Ze leren trucjes uit te vinden om met sociale situaties om te gaan. Ze stellen alternatieven voor als iets niet werkt.</p> <p>Studenten met ASS hebben executieve functieproblemen. Het stelt hen in staat trucjes te bedenken om met humor en creatieve oplossingen om te gaan met (sociale) situaties.</p> <p>In dit voorbeeld: Koffie wordt in plaats daarvan "daar" geserveerd, of "hierdoor" in plaats daarvan, omdat we een betere kamer voor u bedenken en u in alle opzichten het beste willen bieden.</p> <p>Het vermogen om je in te leven in de gevoelens van anderen is ingewikkeld;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Jezelf kunnen verplaatsen in het perspectief van anderen; - Inleven in en sympathiseren met andermans gemoedstoestand; - Gepast te reageren. <p>Alle drie zijn voor studenten met ASS moeilijker dan voor andere studenten.</p>
--	--

Scenariogr.	6
scenario titel	<i>Plannen en organiseren, multitasking</i>
Kort overzicht	<p>Studenten werken in de keuken en bereiden samen een maaltijd. Een van de studenten heeft de taak om een salade te maken. Studenten krijgen de opdracht om volgens een stappenplan hun eigen salade te maken. Alle studenten koken de eieren en gaan in een mum van tijd aan de slag met het wassen van de sla en het snijden van de tomaten en komkommer. Student x kookt ook de eieren en wacht 8 minuten zorgvuldig tot die taak voltooid is.</p> <p>Resultaat... Alle salades zijn klaar om geserveerd te worden, behalve de Student X salade.</p>
Belangrijkste actoren betrokken/aangesproken	<p>x docenten/trainers/opleiders x studenten <input type="checkbox"/> werkgevers</p>
Competentiegebied aan bod	<p>x Communicatie x Sociaal-emotioneel x Zelfbeheer x Technicus</p>

<p>Algemene uitdagingen voor studenten</p>	<p>Plannen en organiseren is belangrijk omdat het overzicht geeft. Studenten hebben overzicht nodig, zodat ze weten wat ze doen en wat de situatie is. Ook werken studenten vaak met een team en is het belangrijk dat iedereen weet waar en in het proces zich bevindt en wat er moet gebeuren.</p>
<p>Specifieke uitdagingen voor studenten met ASS (specifieke persoonlijkheid en potentieel komen aan bod; ook mate van autistische stoornis)</p>	<p>Plannen, organiseren en prioriteiten stellen is vaak moeilijk voor studenten met ASS. Ze weten niet hoe ze een taak (overzicht) moeten aanpakken. Zo vinden veel studenten met ASS het moeilijk om aandacht te besteden aan een taak. Iemand met een ASS kan een andere beleving van tijd hebben. Het is daarom lastig in te schatten hoelang iets gaat duren. Ze vinden het moeilijk om taken af te ronden (concentratie).</p>
<p>Aanbevelingen docenten/trainers/opleiders</p>	<p>Maak samen met de student een duidelijk plan met bijvoorbeeld een pictogram man die meer overzicht en structuur kan bieden. Samen met de student kun je de taken opsplitsen in kleinere deeltaken, zodat één grote taak beter behapbaar is en de student meer inzicht krijgt in wat een taak inhoudt (let op: dit worden niet te veel kleine deeltaken, voor wat vastloopt).</p> <ul style="list-style-type: none"> ● Geef aan hoelang de taak duurt. ● Werk in blokken en neem een pauze. ● Controleer of de informatie duidelijk is <p>Een oplossing voor mensen met ASS zou kunnen zijn; Experimenteer of meer tijd inplannen, andere manieren om met tijd om te gaan kunnen helpen. Koken kost bijvoorbeeld 3 keer om de sla te wassen, terwijl het wassen van de sla 1 keer nodig heeft om het liedje "Happy birthday to you" te zingen. De formele meeteenheden van tijd en hun betekenis (met name seconden, minuten) zijn niet erg handig en/of in sommige gevallen te abstract.</p>

5. Suggesties en aanbevelingen

De geïdentificeerde scenario's gaan over situaties die studenten met ASS niet gewend zijn (begeleidingssituaties), omdat er niet op geanticipeerd kan worden. Het is daarom van cruciaal belang voor opvoeders om een algemene methodologie te identificeren en voor te stellen voor het omgaan met situaties "buiten de routine", aangezien dit botst met een van de grootste problemen van de autistische aandoening: breed begrip. We zijn niet in staat om op een algemene manier een situatie op te lossen die uiterst specifiek en individueel is, maar we hebben mogelijke aanbevelingen voor opvoeders geïdentificeerd die voortvloeien uit de scenario's (zie hierboven).

Op een algemeen niveau zijn voorgestelde benaderingen voor opvoeders:

- a) de context waarin de student zich bevindt zo goed mogelijk verduidelijken (overzicht), verduidelijking geven als hij/zij moeite heeft om de situatie als geheel te kaderen;
- b) taken opsplitsen en ordenen in kleinere deeltaken, zodat de student meer inzicht krijgt in wat er bij een taak komt kijken en zich ervan vergewist dat hij/zij de volgorde van uit te voeren activiteiten heeft begrepen;
- c) geef een tijdsbestek aan van hoe lang elke taak zou moeten duren, met vereenvoudigde maateenheden (bijv. het wassen van sla duurt 1 keer om het lied "Happy birthday to you" te zingen);
- d) zorg ervoor dat de student rustmomenten en/of momenten heeft om in zijn/haar eigen ruimte te zijn tijdens het uitvoeren van de taken;
- e) anticiperen op de behoeften/moeilijkheden van de leerling bij het omgaan met een bepaalde situatie en enkele suggesties doen, zodat hij/zij weet hoe te handelen en/of te reageren op de moeilijkheid;
- f) eventuele wijzigingen in de routine van uit te voeren taken van tevoren plannen, informatie verstrekken en de student erbij betrekken, eventueel vanaf het allereerste begin;
- g) wanneer zich problemen voordoen:
 - Help de student om weer rustig te worden en zich kalm te voelen;
 - de student uit de problematische omgeving halen om de situatie op afstand te observeren;
 - beschrijf aan de student uw standpunt met betrekking tot het probleem en vraag hem/haar om zijn/haar observaties te beschrijven;
 - trucs aandragen om met (sociale) situaties om te gaan met humor en creatieve oplossingen.

We raden docenten/begeleiders ook aan om samen met de rest van de leerlingen, die ondersteunende figuren zijn in mogelijke situaties en scenario's, een trainingsprogramma over de kenmerken van ASS voor te bereiden. Dit trainingsprogramma moet gepaard gaan met het opstellen van anticipatieboekjes en/of sociale verhalen die, indien nodig met visuele ondersteuning, de routines van de leerling met ASS verzamelen.

6. Conclusies

In dit document hebben we aangetoond:

a) De behoefte van opleiders om de juiste vaardigheden en competenties te verwerven om in klassen op een inclusieve manier te kunnen omgaan met leerlingen met een handicap, met name leerlingen met ASS, om zo een betekenisvolle leeromgeving te creëren;

b) innovatieve benaderingen en methodologieën die het meest geschikt zijn voor leraren in horecascholen die te maken hebben met het leren van leerlingen met ADS, om een gedragsprobleem op te lossen met een coöperatieve leeractiviteit;

c) Aanbevelingen voor leraren, opleiders en opvoeders die studenten (met of zonder ASS) trainen in hoe ze moeten handelen in bepaalde alledaagse situaties in hun toekomstige professionele context in de horecasector, door contexten te analyseren op basis van waarschijnlijke situaties die zich zouden kunnen voordoen in de sector;

d) De behoefte van studenten (met of zonder ASS) om specifieke sectorvaardigheden te verwerven/ontwikkelen in overeenstemming met de eisen van de arbeidsmarkt, nuttig voor hun toekomstige beroep in de horecasector;

e) Het potentieel van integratie van studenten met ASS in beroepsonderwijs- en opleidingsprogramma's, mogelijk gemaakt door specifieke opleidings-/leerinstrumenten, waardoor onderwijs en opleiding worden bevorderd als instrument voor sociale integratie en gelijke kansen.

Wat is gepresenteerd, zal leiden tot de ontwikkeling van de volgende twee projectresultaten: PR2 - F.H.E.M.T. - Flexibele en hybride educatieve methodologie en tools en PR3 - InTeaM4IEd-app, die de belangrijkste resultaten van PR1 en PR2 zal bevatten en bedoeld is als een van de cruciale tools voor de exploitatie en duurzaamheid van het project.

De F.H.E.M.T. zal leiden tot daadwerkelijke trainings- en leerdoelen, in vier dimensies: a) een sector b) een speciale groep eindbegunstigden (ASS-studenten) en de VET-trainers die de onderwijs-/leergemeenschap vormen c) een methodologie die trainers en studenten zullen gebruiken, elk in hun specifieke rol in de onderwijs-/leergemeenschap d) technologie (app) als facilitator van het proces in termen van levering en modus.

Vervolgens wordt vanuit de F.H.E.M.T., de InTeaM4IEd App, als interactieve en digitale tool ontwikkeld.

Annexes

1. [Evidence-gathering methodology](#)
2. [National reports](#)
3. [Skills & Competences MAP](#)
4. [Data collection template](#)

Literatuurlijst

Alfieri, L., Brooks, P. J., Aldrich, N. J., & Tenenbaum, H. R. (2011). Does discovery-based instruction enhance learning? *Journal of Educational Psychology*, 103(1), 1-18. <https://doi.org/10.1037/a0021017>.

Barrows HS, Tamblyn RM (1980). *Problem-based learning: An approach to medical education*. New York, NY: Springer Publishing Company.

Borich GD (2011). *Effective teaching methods-research based practice*. Boston, MA: Pearson Education.

Business Bliss Consultants FZE. (November 2018). Supporting Social Communication and Emotional and Behavioural Difficulties (Sebd) in Primary School. Retrieved from <https://ukdiss.com/examples/social-communication-and-emotional-and-behavioural-difficulties.php?vref=1>

Cawley, J., Parmar, R., Foley, T. E., Salmon, S., & Roy, S. (2001). Arithmetic performance of students: Implications for standards and programming. *Exceptional Children*, 67(3), 311–328.

Cooley, R. E., and Deborah A. Roach, "A Conceptual Framework," in *Competence in Communication: A Multidisciplinary Approach*, ed. Robert N. Bostrom (Beverly Hills, CA: Sage, 1984), 25.

Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168. DOI: <http://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>

Dillenburger, K., McKerr, L., Jordan, J.A., Devine, P. & Keenan, M. 2015, "Creating an Inclusive Society... How Close are We in Relation to Autism Spectrum Disorder? A General Population Survey", *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, vol. 28, no. 4, (Online) pp. 330-340.

Dobber, M., Zwart, R., Tanis, M., & Van Oers, B. (2017). Literature review: The role of the teacher in inquiry-based education. *Educational Research Review*, 22, 194-214. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.002>

Dochy F, Segers M, Bossche PV, Gijbels D (2003). Effects of problem based learning: A meta-analysis. *Learning and Instruction* 13:533-568.

Education Essay Sample: Project Based Learning (PBL) for Students with Autism. (2019, Oct 08). <https://speedypaper.com/essays/project-based-learning-pbl-for-students-with-autism>

Freeman, S., Eddy, S. L., McDonough, M., Smith, M. K., Okoroafor, N., Jordt, H., & Wenderoth, M. P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 111(23), 8410-8415. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.1319030111>

Furlong, M. J., Morrison, G. M., & Jimerson, S.R. (2004). Externalizing behaviors of aggression and violence and the school context. In R. B. Rutherford Jr., M. M. Quinn, & S. R. Mathur (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 243-261). New York/London: The Guilford Press.

Furtak, E. M., Seidel, T., Iverson, H., & Briggs, D. C. (2012). Experimental and quasi-experimental studies of inquiry-based science teaching: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 82, 300-329. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654312457206>.

Gresham, F. M., & Kern, L. (2004). Internalizing behavior problems in children and adolescents. In R. B. Rutherford Jr., M. M. Quinn, & S. R. Mathur (Eds.), *Handbook of research in emotional and behavioral disorders* (pp. 262-281). New York/London: The Guilford Press.

Harnisch, D., & Wilkinson, I. (1989). Cognitive return of schooling for the handicapped: Preliminary findings from high school and beyond. Paper presented at

the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.

Henderson, C., Beach, A., & Finkelstein, N. (2011). Facilitating change in undergraduate STEM instructional practices: An analytic review of the literature. *Journal of research in science teaching*, 48(8), 952-984. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.20439>

Inspectorate of Education (2017). *Peil. Natuur en Techniek. 2015-2016* [Standard: Science and Technology. 2015-2016]. Ministry of Education, Culture, and Science. Retrieved from: <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2017/05/31/peil-natuur-en-techniek-2015-2016>.

Kaltman, G. (2009). *Hands-on learning!*. Thousand Oaks, Calif.: Corwin Press.

Kern, L., Bambara, L., & Fogt, J. (2002). Class-wide curricular modification to improve the behavior of students with emotional or behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 27(4), 317-326. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/43153394>

Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experimental, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41, 75-86. https://doi.org/10.1207/s15326985ep4102_1.

Landrum, T. (2011). Emotional and Behavioral Disorders. In J. M. Kauffman, & D. P. Hallahan (Eds.), *Handbook of Special Education* (pp. 209-220). New York/London: Routledge.

Lane, K. L., Wehby, J., & Barton-Arwood, S. (2005). Students with and at Risk for Emotional and Behavioral Disorders: Meeting Their Social and Academic Needs. *Preventing School Failure*, 49(2), 6–9. DOI: <https://doi.org/10.3200/PSFL.49.2.6-9>

Lazonder, A. W., & Harmsen, R. (2016). Meta-analysis of inquiry-based learning: Effects of guidance. *Review of Educational Research*, 86(3), 681-718. doi: [10.3102/0034654315627366](https://doi.org/10.3102/0034654315627366)

Linn MC, Songer NB, Eylon BS (1996). Shifts and convergences in science learning and instruction. In R. Calfee & D. Berliner (Ed.), *Handbook of educational psychology* (pp. 438-490). Riverside, NJ: Macmillan.

Mills JE, Treagust DF (2003). Engineering education is problem-based or project-based learning the answer? *J. Austr. Asso. Eng. Educ.* Retrieved from http://www.aeee.com.au/journal/2003/mills_treagust03.pdf.

Minner, D. D., Levy, A. J., & Century, J. (2010). Inquiry-based science instruction – What is it and does it matter? Results from a research synthesis years 1984 to 2002. *Journal of Research in Science Teaching*, 47, 474-496. DOI: <https://doi.org/10.1002/tea.20347>

National Research Council (2000). *Inquiry and the national science education standards*. Washington, DC: National Academy Press.

National Research Council (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core idea*. Washington, DC: The National Academies Press.

Norman GR, Schmidt HG. (2000). Effectiveness of problem-based learning curricula: Theory, practice and paper darts. *Med. Educ.* 34:721-728.

Oguz-Unver A, Arabacioglu S (2014). A comparison of inquiry-based learning (IBL), problem-based learning (PBL) and project-based learning (PJBL) in science education. *Acad. J. Educ. Res.* 2(7): 120-128.

Olson, S., & Riordan, D. G. (2012). *Engage to Excel: Producing One Million Additional College Graduates with Degrees in Science, Technology, Engineering, and Mathematics*. Report to the President. *Executive Office of the President*.

Parmar, R. S., Deluca, D. B., & Janczak, T. M. (1994). Investigations into the relationship between science and language abilities of students with mild disabilities. *Remedial and Special Education*, 15, 117-126. DOI: <http://dx.doi.org.vu-nl.idm.oclc.org/10.1177/074193259401500207>

Pedaste, M., Mäeots, M., Siiman, L. A., De Jong, T., Van Riesen, S. A. N., Kamp, E. T., et al. (2015). Phases of inquiry-based learning: Definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47-61. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.003>

Savery JR (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *The Interdiscipl. J. Prob-Based. Learn.* 1(1). Retrieved from <http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002&context=ijpbl>.

Savery JR, Duffy TM (2001). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. CRLT Technical Report No. 16- 01. Indiana University: Center for Research on Learning and Technology.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2007). Science learning in special education: The case for constructed versus instructed learning. *Exceptionality*, 15(2), 57-74. DOI: <https://doi.org/10.1080/09362830701294144>

SLO (2016). *Wetenschap & technologie in het basis- en speciaal onderwijs* [Science & technology in primary and special education]. Enschede: SLO.

Van der Worp – Van der Kamp, L., Pijl, S. J., Bijstra, J. O., & Van den Bosch, E. (2014). Teaching academic skills as an answer to behavioural problems of students with emotional or behavioural disorders: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 29(1), 29-46. doi: 10.1080/08856257.2013.830444

VandenBroucke, L., Weeda, W.D., Lee, N.C., Baeyens, D., Westfall, J., Figner, B. & Huizinga, M. (2018). Heterogeneity in cognitive and socio-emotional functioning in adolescents with on-track and delayed school progression. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-16. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01572

Verkeningscommissie W&T (2013). *Advies verkeningscommissie wetenschap en technologie primair onderwijs* [Recommendations of the exploration committee for science and technology in primary education]. Utrecht/Den Haag: PO-Raad en Platform Bèta Techniek.

Westwood P (2008). What teachers need to know about teaching methods. Australia: Australian Council for Educational Research.