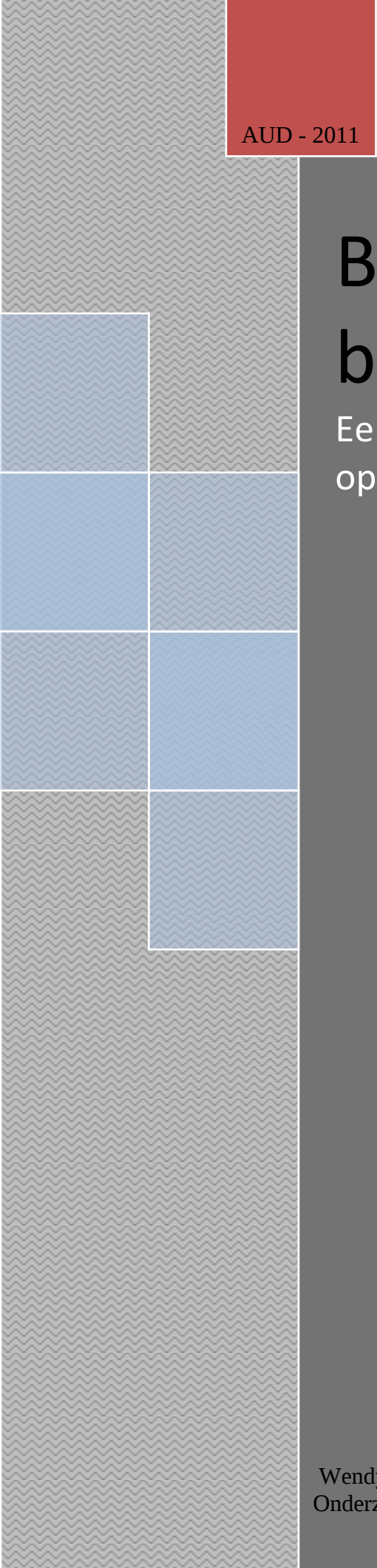




AUD - 2011

Begeleiden van begeleiders

Een platform van interactieve kennisdeling
op weg naar een begeleidingsmethodiek

Wendy Lampen
Onderzoeksrapport M SEN Autismespecialist



Begeleider van begeleiders,

een platform van interactieve kennisdeling op weg naar een
begeleidingsmethodiek.

Onderzoeksrapport M SEN Autismespecialist Fontys OSO
AU06 – 2^{de} jaar - 2011

Student : Wendy Lampen
Studentnummer : 2119772
w.lampen@fontys.nl

Lesplaats: Eindhoven
Opleidingscoördinator: Gery Quak ME

Onderzoeksbegeleider : Drs Jan Schrurs

Voorwoord

De zoektocht naar een geschikte begeleidingsmethodiek om begeleiders die op hun beurt weer andere begeleiders begeleiden kwam tot stand vanuit het Samenwerkingsverband Autisme Zuidoost Brabant. Zij willen immers bijdragen aan een kwaliteitsvolle (keten)zorg voor hun cliënten met autisme.

Daaruit ontstond de vraag naar het ontwikkelen van een begeleidingsmethodiek die de ketenzorg zou kunnen ondersteunen. Met andere woorden kijken naar het ondersteunen van de begeleider en zijn cliënt op de werkvloer door middel van een coachingstraject op de werkvloer in de eigen voorziening.

Gedurende de looptijd van dit leertraject dient er dan ook onderzoek te gebeuren naar op welke manier de begeleiders die begeleiders begeleiden dan kunnen gecoacht worden en wat daarvoor de geschikte middelen zouden kunnen zijn. Als student in de leerroute Autismespecialist, waarbij praktijkgericht onderzoek, ten behoeve van het verbeteren van een praktijksituatie en daarmee ook een bijdrage te leveren aan een kwaliteitsvol leven voor personen met autisme, vind ik dat dit onderzoek hier dan ook naadloos bij aansluit.

Vanuit Fontys OSO, waar ik eveneens docent ben in de leerroute Autismespecialist en vanuit Tripode, werd er door het bundelen van ervaringen rondom opleiden en casemanagement een start gemaakt. Een eerste verkenning naar mogelijkheden en middelen. Na deze verkenningsfase ligt het beginpunt van dit onderzoek.

Het werd al snel duidelijk dat er sprake was van een gezamenlijke uitwisseling van kennis door alle partijen die in dit onderzoek en leertraject betrokken zijn. Maar het was niet meteen voor de hand liggend of die kennis ook zou bijdragen tot een grotere bewustwording over het eigen handelen van de deelnemers en/of er sprake was van toenemende professionaliteit in het coachen van de begeleiders op de werkvloer. Verder bleef de vraag of er in die kennisuitwisseling ook sprake was van interactie tussen de verschillende soorten kennis.

Dit onderzoek is dan ook een verkenning van interactieve kennisdeling tussen de deelnemers aan het SVA-Duo-leertraject en de zoektocht naar een begeleidingsmethodiek.

Mijn zoektocht als docent/opleider en als student/onderzoeker had nooit deze vorm gehad zonder de inbreng van een aantal bijzondere mensen :

Erly Krommenhoek van Tripode, mijn co-opleider in dit traject, die tegelijk 'waardenvol' en waardevrij is en op die manier zorgde voor de leerrijke overlegmomenten en kritische dialoog in het geheel. De deelnemers aan dit traject en mijn critical friends en dan vooral Ilonka van der Sommen die bleef bevragen en feedback geven waardoor de 'punten' en de 'komma's' op de juiste plek terecht kwamen en daarmee feilloos afstemde op mijn leerstijl. Jan Schrurs die de lastige rol had/heeft van projectleider van het SVA-DUO, collega van mij te zijn én tegelijkertijd (onderzoeks)begeleider en die zich, gelukkig voor mij, konden vinden in niets steeds voor de hand liggende vorm van onderzoeksbegeleiding en omgaan met mijn leerstijl.

Inhoud

Hoofdstuk 1 :Inleiding	4
Hoofdstuk 2 : Theoretisch kader	6
Samenwerkingsverband Autisme Zuidoost Brabant (SVA)	6
SVA Duo-leertraject	6
Cliënten met autisme	7
Interactieve kennisontwikkeling (platformgedachte)	7
Begeleidingsmethodieken en (bijbehorende)middelen.....	8
Hoofdstuk 3 : Methodologie	11
Rationale :.....	11
Operationalisatie :	12
Onderzoekseenheden/populatie :.....	12
Dataverzameling :.....	12
Tijdstip van de meting :	13
Data-analyse :	13
Hoofdstuk 4 : Resultaten	14
Datamatrix van de bestaande gegevens :	14
Resultaten Survey-onderzoek :	17
Hoofdstuk 5 : Conclusies en aanbevelingen	22
Hoofdstuk 6 : Nawoord en reflectie	27
Bibliografie:	28
Bijlage 1 : Vragenlijst	31
Bijlage 2 : Voorbeeld van de agenda voor de bijeenkomsten.....	35
Bijlage 3 : Reflectieverslag.....	36
Bijlage 4 : TGI	37
Bijlage 5 : 360°-feedback	39
Bijlage 6 : Competentielijst.....	40
Bijlage 7 : Prioritair actieplan	40

Hoofdstuk 1 :Inleiding

De aanleiding voor dit onderzoek is een lopend project in het Samenwerkingsverband Autisme Zuidoost Brabant (SVA, z.d.) waarbij er vanuit de samenwerkingspartners gekeken wordt naar het ontwikkelen van een mogelijke methodiek om casemanagers en autismeconsulenten te ondersteunen in hun begeleiding van medewerkers die werken met cliënten met autisme.

Het SVA bestaat uit de volgende partners : Geestelijke Gezondheidszorg Eindhoven en de Kempen (GGZe, z.d.), Lunetzorg (Lunetzorg, z.d.), Tripode (Tripode, z.d.) en Fontys Opleidingen Speciale Onderwijszorg (Fontys OSO, z.d.)
Vanuit de eerste twee partners kwam de vraag om begeleiding op te zetten voor casemanagers / autismeconsulenten en de laatste twee partners ontwikkelen hiervoor de methodiek.

Het project kreeg de naam SVA-Duo-leertraject (SVA-Duo)(SVA,z.d.). Het gaat hier immers om het begeleiden van Duo's die bestaan uit een casemanager / autismeconsulent (verder de trainer genaamd) en medewerkers uit hun voorziening (verder in de rapport benoemd als begeleiders) die de cliënten met autisme begeleiden op de werkvloer.

Naar Erly Krommenhoek, die vanuit Tripode het project begeleidt en opvolgt, en naar Wendy Lampen, die hetzelfde doet vanuit Fontys OSO, zal in dit rapport verder verwezen worden als de opleiders.

Wendy Lampen is tevens de onderzoeker in dit project.

De handelingsverlegenheid voor dit onderzoek komt voort uit zowel de vraag van de partners, die de trainers leveren, als uit de opleiders. Alle partijen willen kijken of het mogelijk is een begeleidingsmethodiek te ontwikkelen om op deze manier kennis en expertise rond het begeleiden van personen met autisme op een effectieve manier op de werkvloer te krijgen.

Het doel van het onderzoek is dan ook om te kijken in hoeverre het SVA-Duo, zowel in vorm (de begeleiding) als in de inhoud (begeleidingsmiddelen) een bijdrage kan leveren aan het ontwikkelen van een begeleidingsmethodiek voor het SVA-Duo-leertraject.

Het SVA-Duo ging van start in 2009. De toenmalige opleiders waren Erly Krommenhoek en Jan Schrurs, tevens projectleider van het SVA-Duo .
Toen de eerste duo's gevormd waren en het project al bijna een jaar liep nam Wendy Lampen (onderzoeker) de rol van Opleider over van Jan Schrurs.
Omdat de onderzoeker niet van bij het begin bij het SVA-Duo betrokken was is het niet meer mogelijk om een beginmeting te doen.
Daaruit ontstaat een nieuwe handelingsverlegenheid die meteen ook leidt naar een nieuw doel in het onderzoek. Bovendien is het onderzoek een praktijkgericht onderzoek en ook de doorlooptijd van een praktijkgericht onderzoek (Harinck, 2006) bepaalt dat er in dit onderzoek gekozen wordt om in te zoomen op de lopende handelingscyclus.

Het doel in het onderzoek wordt dan :

- Wat is de (relatieve) bijdrage van interactieve kennisdeling tussen deelnemers van het SVA-Duo aan de ontwikkeling van een begeleidingsmethodiek ?

Om een antwoord te kunnen geven op bovenstaande vraag wordt er gekeken naar volgende deelvragen :

- Wat is de (relatieve) bijdrage van de begeleiding door de opleiders aan de ontwikkeling van een begeleidingsmethodiek ?
- Wat is de (relatieve) bijdrage van trainers aan de ontwikkeling van een begeleidingsmethodiek ?
- Is er sprake van interactieve kennisdeling in de gekozen benadering ?
- Op welke manier ervaren deelnemers het effect van de ingezette begeleidingsmethodieken en –middelen ?
- Is er een relatie tussen de vorm en de inhoud van de begeleiding ? En welke dan ?
- Welke competenties van de opleiders achten de deelnemers belangrijk op weg naar de methodiek ?
- Hoe ervaren trainers hun toegenomen professionaliteit naar aanleiding het SVA-Duo ?
- Is er sprake van interactieve kennisdeling in de gekozen benadering ?

Hoofdstuk 2 : Theoretisch kader

Samenwerkingsverband Autisme Zuidoost Brabant (SVA)

In dit samenwerkingverband tussen 24 regionale en bovenregionale instellingen uit zowel onderwijs, geestelijke gezondheidszorg, zorg voor verstandelijk gehandicapten en specialistische observatie en behandeling, beogen de verschillende partners door middel van dit brede draagvlak aan voorzieningen de toegankelijkheid en de kwaliteit in de (keten)zorg voor mensen met autisme te verbeteren. Door middel van goed overleg en deskundige inzet willen ze een passend hulpaanbod en/of een mogelijk alternatief voor deze doelgroep aanbieden (SVA,z.d.)

SVA Duo-leertraject

Het Duo-leertraject (SVA-Duo) startte in 2009 als ‘Trainingscentrum autisme’. Het is een scholingstraject met als doel de kennis over autisme van de trainers te vertalen naar de praktijk zodat zij de begeleiders kunnen coachen om zodoende de hulpvraag van de cliënt met autisme (*zie ook ‘Hoofdstuk 1 :Inleiding’*) te kunnen beantwoorden. (SVA, z.d.)

Het scholingstraject bestaat uit verschillende onderdelen; zo zijn er bijeenkomsten waarin trainers en opleiders elkaar ontmoeten en gezamenlijk werken rond de hulpvraag van een cliënt (casuïstiek) en leervragen van de trainers. Dit gebeurt in de vorm van begeleide intervisie (Hendriksen, 2002, p.26 & 27, de Meer, & Rombout. 2005, p.114).

Daarnaast organiseren trainers zelf intervisiebijeenkomsten (Hendriksen, 2002, p. 26 & 27), zonder opleiders. Door middel van collegiale consultatie (Hendriksen, 2002, p. 11-25) met co-trainers van de eigen voorziening (GGZe, Lunetzorg) die gedurende aan het SVA-Duo worden toegevoegd en oplossingsgericht coachen (Kim Berg & Szabó, 2006, Målberg & Sjöblom, 2008, p.89) werken rond hun ingebrachte werkvragen.

Vanuit de casuïstiek en de ingebrachte werkvragen van de trainers wordt eveneens gekeken naar mogelijke persoonlijke ontwikkeldoelen van de trainers. Hiermee kunnen zij hun Persoonlijk Ontwikkelplan (*zie ook verder POP*) aanvullen.

Van de trainers wordt verwacht dat ze zowel reflecteren op hun inbreng in de vorm van een leer-/werkvraag (*zie ook verder ‘reflectie’*) op de bijeenkomsten als ook een logboek bijhouden van hun activiteiten in het SVA-Duo. Ze zorgen dan ook steeds voor een leervraag vanuit hun eigen praktijksituatie die ingebracht wordt op de bijeenkomsten. Zowel het POP, de reflectieverslagen als het logboek wordt door de trainers in de week voorafgaand aan de bijeenkomsten aan de opleiders doorgestuurd per e-mail (mailwisseling).

Uit al het voorgaande worden dan de agendapunten voor de volgende bijeenkomst opgesteld. De agenda wordt ook aan alle deelnemers gestuurd in de week voorafgaand aan de bijeenkomsten. Tijdens die bijeenkomsten vormen de agendapunten (bespreekpunten) de basis voor de inhoudelijke gesprekken en de op basis daarvan gemaakte werkaantekeningen.

Binnen het Duo-leertraject is het de bedoeling dat door middel van interactieve kennisdeling (Van Swet et al, 2007) opleiders samen met de trainers, maar ook naar aanleiding van wat begeleiders en hun cliënten aangeven aan de trainers te komen tot methodisch (planmatig) handelen van alle eerder genoemde partijen betrokken in de zorg rond de cliënten.

Cliënten met autisme

Autisme wordt onder meer gekenmerkt door zijn pervasieve karakter (Roeyers, p.11,13) en de daaruit voortvloeiend specifieke cognitieve stijl (Roeyers, 2008, Frith 2009).

Die *pervasiviteit* dringt niet alleen diep door in de psychologische en lichamelijke ontwikkeling van de persoon met autisme zelf, maar heeft ook gevolgen voor zijn of haar omgeving. *‘Autisme is in elke leeftijdsfase aanwezig, maar het kan zich anders manifesteren’* (Schrurs, 2009, p.6).

Iedereen die te maken krijgt met autisme dient een beroep te doen op zijn creativiteit om deze mensen te kunnen begeleiden. Het is meer dan alleen maar kennis vergaren over het autisme zelf, maar ook te kunnen relateren tot de persoon en daarvoor over de nodig zelfkennis te beschikken (IBVA, z.d.).

In elke levensfase, ongeacht de verstandelijke vermogens van de persoon met autisme, dienen er mogelijkheden tot begeleiding en ondersteuning voorhanden te zijn (Gezondheidsraad 2009, p. 68)

Dat maakt dat de Gezondheidsraad een degelijk uitgebouwde ketenzorg (Gezondheidsraad 2009, p. 72) voor deze mensen aanbeveelt.

De personen met autisme (cliënten) die onder de (keten)zorg vallen van de verschillende instanties uit het SVA hebben een grote diversiteit in verstandelijke vermogens en contexten waarbinnen de levensloop zich afspeelt. De trainers die deelnemen aan het SVA-Duo en de begeleiders die zij coachen hebben eveneens een variatie in taken en functies binnen deze instanties. Ook de opleiders hebben een verschillende achtergrond. Daarom wordt in het SVA-Duo ook ingestoken op de grootste gemeenschappelijke delers zijnde cliënten met autisme, begeleiders, trainers en opleiders (deelnemers).

Interactieve kennisontwikkeling (platformgedachte) :

Vanuit de pervasiviteit van de achterliggende doelgroep, de verschillende taken en functies van de trainers opleiders dienen zowel de trainers als de begeleiders van het SVA-Duo een beroep te doen op hun creativiteit en hun innovatief zijn als het gaat om kennis ontwikkelen voor hun eigen praktijk te verbeteren. Vanwege de diversiteit van de verschillende deelnemers aan het SVA-Duo dient er gezocht te worden naar een meer eclectische en holistische manier van benaderen. Daarvoor dienen alle deelnemers een beroep te kunnen doen op de kennis over autisme, begeleidingsmethodieken en de daarbij behorende begeleidingsmiddelen, die ook bij alle deelnemers op een verschillende manier aanwezig is. *‘Wanneer er op zo een bewuste manier kennis ontwikkeld wordt over de eigen praktijk kan men spreken van interactieve kennisontwikkeling’* (van Swet et al., 2008, p12). Ponte (2007, p. 25-26)

merkt daarbij op dat ‘interactief’ meer is dan louter interactie tussen mensen. Zij spreekt van vijf soorten interacties :

- Interactie tussen het toepassen van kennis en het ontwikkelen van een kennis als een cyclisch proces
- Interactie tussen instrumentele kennis (WOSO, 2004) en normatieve kennis (WOSO, 2004)
- Interactie tussen individuele kennis en collectieve kennis
- Interactie tussen professionele en academische kennis
- Interactie tussen inhoudelijke kennis en methodologische kennis

Uitgangspunt van het SVA-Duo is dan ook dat kennisontwikkeling op deze manier tot stand kan komen.

Begeleidingsmethodieken en (bijbehorende)middelen

Fontys OSO formuleerde in haar beleidsplan van 2004 vier algemene uitgangspunten (MIEZ) :

1. Maatwerk : Fontys OSO neemt hier diversiteit als uitgangspunt en waardeert daarmee de verschillen tussen individuen en organisaties. Daarom vindt Fontys OSO het belangrijk om maatwerk te leveren zowel op het vlak van het individu als de organisatie. Het SVA-Duo past dan ook geheel in deze lijn.
2. Integrale (leerlingen)zorg: Fontys OSO gaat uit van een holistische benaderingswijze waarin, uitgaande van een ketenbenadering, alle partijen die integrale zorg verlenen, samenwerken. Binnen het SVA-Duo spreekt men van cliënten, maar is de benaderingswijze gelijklopend.
3. Emancipatorische visie: Ieder individu is een gelijkwaardig en volwaardig deelnemer aan deze maatschappij, waarbij het bevorderen van initiatief nemen en/of behouden op het eigen leven door middel van een democratische en kritische dialoog centraal staat.
4. Zingeving: ieder die deelneemt aan het platform (zie hoger Interactieve Kennisontwikkeling) geeft op een ‘waardenvolle’ manier betekenis aan zijn of haar professionele ervaringen. Ervaringen zijn niet waarde vrij en hebben steeds een subjectieve betekenis; betekenis is geen objectieve waarheid maar altijd een geconstrueerde betekenis. Dit sluit zowel aan bij het SVA-Duo als bij de gekozen (kwalitatieve) onderzoeksmethode in dit onderzoek.

Vanuit deze uitgangspunten is er een start gemaakt met de keuze van begeleidingsmethodieken en –middelen. Ze sluiten aldus ook aan bij een eclectische en holistische benadering. Uiteraard zal interactieve kennisdeling er mogelijks toe leiden dan er andere methodieken, middelen of een samengestelde of afgeleide daarvan gedurende het SVA-Duo zullen ontstaan.

Intervisie en begeleide intervisie

Intervisie is een professionaliseringsmiddel waarbij een beperkte groep deelnemers realistische casussen inbrengen en daarbij hun professioneel handelen gaan problematiseren, analyseren en verhelderen. Daardoor leren zij van en met elkaar met als doel het eigen professioneel handelen in hun praktijk situatie te verbeteren. Bij begeleide intervisie is er sprake van een deskundig groepsbegeleider, in dit geval de

opleiders tijdens de bijeenkomsten. (Hendriksen, 2002, de Meer & Rombout. 2005, Bellersen & Kohlman., 2009).

Collegiale Consultatie

Dit is een ‘*Methode voor twee collega's om met elkaar een gestructureerd gesprek te voeren, waarin actuele werk vragen aan de orde komen*’. (Hendriksen, 2002). Van zodra er co-trainers aansluiten bij het SVA-Duo kan deze werkvorm ingezet worden.

Oplossingsgerichte gespreksvoering en oplossingsgericht coachen

Oplossingsgericht staat voor het op een respectvolle manier uitnodigen van de gesprekspartner om doelen te formuleren en uitzonderingen op een probleem te vinden. Dat wil zeggen om te focussen op wat er wel goed gaat op weg naar het bereiken van een gewenst doel of een gewenste situatie en op die manier de gesprekspartner verder te laten bouwen op zijn of haar sterke kanten. De sfeer is hierbij positief en de focus ligt op de toekomst. Het analyseren van problemen en tekortkomingen worden hierdoor nagenoeg overbodig. Dit zorgt er dan ook voor dat (coachings-)gesprekken korter kunnen duren.

Deze manier van werken vindt zijn oorsprong in de Solution Focussed Brief Therapy (SFBT). (Bannink, 2009, De Jong & Kim Berg, 2008, Kim Berg & Szabó, 2006)

Reflectie

‘*Reflecteren vormt een belangrijk deel van de leerweg (Kolb)*’ (Quak, 2010). Het betekent terugkijken op of herkaderen van je eigen handelen en ervaringen met als doel er uit te leren. Daarbij kan onderscheid gemaakt worden tussen :

- Reflectie op het persoonlijk functioneren van de professional om inzicht te verwerven in de eigen drijfveren en doelen
- Reflectie op het professioneel handelen om zo het effect te onderzoeken van het eigen methodisch handelen
- Reflectie op persoonlijk professioneel handelen in de maatschappelijke context en zo inzichten te verwerven op de invloed van het handelen in de praktijkcontext, de samenleving en in hoeverre de professional hiervoor verantwoordelijk is.

De deelnemers brengen daarvoor een leervraag in die aansluit op één van de hierboven beschreven punten. Tijdens de bijeenkomsten kan de leervraag uitgewerkt worden met als uitgangspunt ‘Hoe wil ik zijn als professional ?’ (Quak, 2010) Ze kunnen hierbij gebruik maken van een door de opleiders aangeleverd format voor een reflectieverslag (zie bijlage 4) dat opgesteld is naar analogie met de leerweg van Kolb (Hendriksen, 2005, Korthagen & Vasalos, 2002, 2006). Het schrijven van een reflectieverslag draagt bij tot het expliciet maken van wat de professional wil leren om vervolgens daar dan zijn concreet en methodisch handelen hierop af te stemmen. Ook hieruit kunnen dan weer doelen voorkomen die worden opgenomen in het persoonlijk ontwikkelplan.

Persoonlijk Ontwikkelplan

De trainers van het SVA-Duo nemen in hun POP op aan welke doelen ze willen werken om hun competenties, die nodig zijn voor zowel het leertraject als hun rol als trainer, te vergroten.

Een POP stelt de trainers eveneens in staat om met hun werkgever in gesprek te gaan omtrent faciliteiten die nodig zijn binnen het SVA-Duo.

De persoonlijke leerdoelen in hun POP vloeien voort uit intervisie, begeleide intervisie, reflectieverslagen en werken in de eigen praktijkcontext (zie ook *'logboek'*).

Logboek

Het logboek wordt in het SVA-Duo gebruikt om de activiteiten die de trainers binnen het SVA-Duo uitvoeren te registreren.

Hoofdstuk 3 : Methodologie

Rationale :

Dit onderzoek verloopt volgens het onderzoekstype van monitoring (Verhoeven, 2007, p 115 ev). Hierbij wordt uitgegaan van bestaande gegevens. In dit onderzoek wordt gebruik gemaakt van de mailwisseling tussen de onderzoeker/opleider en de trainers, de agenda, het POP, het logboek, de gespreksinhouden en naar aanleiding daarvan de werkaantekeningen van de bijeenkomsten tussen de opleiders en de trainers (*zie Theoretisch Kader*).

Om van monitoring te kunnen spreken dient dit onderzoek aan twee belangrijke criteria te voldoen :

1. longitudinaal zijn : daarbij dienen de meting op verschillende tijdstippen te gebeuren . In dit onderzoek zullen de bijeenkomsten (met hun mailwisseling en agenda vooraf en de werkaantekeningen tijdens de bijeenkomst) als tijdstip om te meten worden beschouwd.
2. Op elk meetmoment dienen dezelfde meetinstrumenten worden ingezet. In dit onderzoek gebeurt dit aan de hand van de criteria uit de datamatrix en daarbij wordt ‘interactieve kennisdeling’ (*zie theoretisch kader*) als zoeklichttheorie (Baarda et al, 2005) ingezet

Het onderzoek wordt als het ware op deze manier herhaald, zowel in tijd als in meetmiddel, en dit verhoogt de betrouwbaarheid van de resultaten.

Nadeel aan deze methode is dat ze uitgaat van bestaande gegevens en geen diepgaande individuele onderzoeksresultaten oplevert. Toch kan deze methode wel gebruikt worden om de huidige handelingscyclus en de daaruit voortvloeiende onderzoeksvraag te onderzoeken omdat de focus niet ligt op de opleiders en de trainers als individu maar op de methodiek en de handelingscyclus.

Aangezien de onderzoeker deel uit maakt van de groep opleiders, daarbij ook de agenda opstelt en de werkaantekeningen maakt kan door enkel maar af te gaan op deze bestaande gegevens, de ethische kanttekening van de betrokkenheid van de onderzoeker in het onderzoek worden geplaatst (*zie ook hoofdstuk 6*).

Daarom wordt, naast de bestaande gegevens (*zie hoger*) ook gebruik gemaakt van een survey-onderzoek door middel van een vragenlijst bij zowel de trainers als bij de opleiders. In dit geval enkel Erly Krommenhoek (co-opleider). Beide partijen krijgen dezelfde vragenlijst omdat in het kader van *de interactieve kennisontwikkeling allen* deelnemers zijn van het ‘platform’ SVA-Duo (*zie Theoretisch kader*)

De keuze voor deze ‘mixed methods’ (Baarda et al, 2005, Harinck 2006, Verhoeven 2007) verhoogt de betrouwbaarheid van de resultaten. Ook het bevragen van zowel trainer als co-opleiders is in functie van het verhogen van de betrouwbaarheid van de gegevens (triangulatie – Harinck, 2006).

Operationalisatie :

Onderzoekseenheden/populatie :

Trainers: Twee trainers (1 van Lunetzorg en 1 van de GGZe) die vanaf de start (2009) betrokken zijn bij het SVA-Duo, Twee trainers die als co-trainer sinds 2010 betrokken zijn bij het SVA-Duo.

Opleiders : Co-opleider vanuit Tripode

Dataverzameling :

Het onderzoeken van *de bestaande gegevens* gebeurt door middel van de ‘zoeklichttheorie’ (Baarda et al, 2005, p.43). Er is dus geen vaste strategie om de bestaande gegevens te onderzoeken, maar de begrippen uit het theoretisch kader zullen als ‘wegwijzers’ (sensitizing concepts, Baarda et al, 2005, p95) gebruikt worden om de gegevens die tijdens het monitoren van het SVA-Duo aangroeien (*zie hoger bij ‘rationale’*) te onderzoeken.

Als sensitizing concepts of zoeklichten worden in dit onderzoek de begrippen ‘*interactieve kennisdeling*’ en ‘*begeleidingsmethodieken en (bijbehorende) middelen*’ uit het theoretisch kader ingezet. De ‘begeleidingsmethodieken en (bijbehorende) middelen’ komen in de eerste kolom onder de kop ‘label’ en ‘interactieve kennisdeling’ in de laatste kolom (*zie ook opmerkingen bij de datamatrix*). De uitwerking van de gegevens komen in een datamatrix (Verhoeven, 2007, p39), die er dan als volgt komt uit te zien :

Label	Data terug uit bestaande gegevens	Interactieve kennisdeling aanwezig (= ☒)
-------	--------------------------------------	---

Opmerkingen bij datamatrix :

- Naar het sensitizing concept ‘*interactieve kennisdeling*’ kan enkel worden gekeken of het aanwezig is, niet naar inhoudelijke waarde of kwaliteit.
- Aangezien het SVA-Duo vanuit het principe van ‘interactieve kennisdeling’ vertrekt is het niet mogelijk om alle begeleidingsmethodieken en –middelen in het theoretisch kader te beschrijven. Door de inbrengen kennis van de deelnemers wordt er verwacht dat deze nog zullen aangevuld worden. De bijgekomen begrippen zullen dan bij de data-analyse worden toegelicht door middel van verwijzingen naar literatuur en/of bijlagen.

Aan de hand van de begrippen uit de datamatrix wordt ook het *survey-onderzoek* gehouden bij de deelnemers van het SVA-Duo.

Het survey-onderzoek bestaat uit een *vragenlijst* (zie bijlage 1) aan trainers en co-opleider (zie ook hoger – ‘rationale’).

De deelnemers worden in de vragenlijst bevraagd aan de hand van zowel open als gesloten vragen dit om een zo groot mogelijke variatie in het verkrijgen van de kwalitatieve gegevens te garanderen (Harinck, 2006). Daarnaast wordt gebruik gemaakt van scaling met een cijfer op 10 (*toelichting op de cijferscore zie vragenlijst, bijlage 2*). Dit dan weer om een kwalitatieve waarde aan de gesloten vragen te kunnen toekennen (Baarda et al, 2005).

Tijdstip van de meting :

De meting verloopt volgens de principes van een ABA-design (Engel & Schutt, 2009, p.161, Riley-Tilman & Burns, 2009, p.40).

Dit type design wordt voornamelijk gebruikt in gevalsstudies om het effect van een interventie te kunnen meten. In dit onderzoek is er wel sprake van een groep die in aanraking komt met de interventie (zie hoger ‘onderzoeksgroep/populatie’).

De manier waarop de bestaande data van elk individu van deze groep apart onderzocht worden en de bevraging door middel van het survey-onderzoek maakt dit design alsnog geschikt.

Als kanttekening hierbij komt dat de onderzoeker, ondanks het feit dat deze de bestaande gegevens dient te interpreteren aan de hand van de ‘zoeklichten’ uit het theoretisch kader (zie hoger ‘zoeklichttheorie’), de rapportage ervan in de datamatrix zo veel als mogelijk de begrippen van de trainers zelf (zie ook *Theoretisch Kader, punt 4 van de uitgangspunten van de MIEZ van Fontys OSO*) dient te gebruiken in een streven naar een zo groot mogelijke objectiviteit.

De beginmeting is de bestaande gegevens uit de eerste bijeenkomst in deze cyclus (zie ook *inleiding en theoretisch kader*). De middenmeting in dit onderzoek bestaat uit de bestaande gegevens van elke bijeenkomst en het survey-onderzoek na bijeenkomst 3. De keuze om meerdere middenmetingen te doen vindt zijn verantwoording in de methodologie van monitoring (Zie hoger ‘rationale’).

Op het einde van de handelingscyclus, zoals beschreven in de inleiding, wordt de eindmeting gehouden, eveneens in de vorm van het onderzoeken van de bestaande gegevens van de laatste bijeenkomst van deze cyclus.

Data-analyse :

De data-analyse is een kwalitatieve analyse (Verhoeven, 2007) van de bestaande gegevens (zie hoger ‘dataverzameling’) die gepresenteerd worden in een kwalitatieve datamatrix (Zie hoger).

Het analyseren van de data uit het survey-onderzoek is eveneens een kwalitatieve analyse aan de hand van de labels uit de datamatrix en de ‘zoeklichten’ vermeld in het deel over dataverzameling.

Hoofdstuk 4 : Resultaten

Datamatrix van de bestaande gegevens :

<i>Label</i>	Data terug uit <i>bestaaande gegevens</i>	<i>Interactieve kennisdeling aanwezig (= ✓)</i>
<i>Agenda</i>	• Op vraag van trainers en 1 ingevoerd om overzicht te kunnen houden op inbreng. • 2 keer inbreng van agendapunten per mail door 1 van de trainers • 1 keer suggestie agendapunt door trainer op bijeenkomst • 1 keer inbreng door trainer per mail • Agendapunten die naar voren komen uit de casuïstiek worden door opleiders en trainers gesuggereerde voor de volgende bijeenkomst. • Agenda wordt opgesteld in gezamenlijk overleg • Vaste volgorde/stramien agenda – zie bijlage 3 – bepaalt structuur/inhoud bijeenkomsten. • Wordt in de week voorafgaand aan de bijeenkomsten gemaild aan alle deelnemers	✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓ ✓
<i>Casuïstiek</i>	• Wordt uitgewerkt op de bijeenkomsten • Wordt besproken op de intervisiebijeenkomsten van de trainers • Verslag van de bespreekpunten wordt opgenomen in de werkaantekeningen • Inbreng gebeurt door alle trainers • 1 keer voorafgaand aan de bijeenkomst een samenvatting van 1 A4 aan elkaar doormailen → gebeurde slechts door 1 deelnemer • Te bespreken casuïstiek zit verwerkt in logboek; bespreekpunt wordt dan op de agenda gezet • Implementatie en reflectie op casuïstiek terug te vinden in logboek van 3 trainers • 1 trainer bracht geen casuïstiek in	✓ ✓ ✓ ✓
<i>Kennisoverdracht</i>	• Gebeurt voornamelijk vanuit de opleiders op de bijeenkomsten n.a.v. wat trainers aangeven in hun ingebrachte casuïstiek en/of logboek • Samenvatting van de bijeenkomsten, extra informatie over de overgedragen kennis + extra bronnen waar de informatie kan gevonden worden wordt opgenomen in de werkaantekeningen • 1 trainer doet de suggestie een uitgewerkte praktijkvoorbeeld van het TGI-model (zie bijlage 4) in te brengen → niet ingebracht • Uitwisseling met collega's en co-trainers : reflectie hierop is terug te vinden in het	✓ ✓ ✓ ✓

	- logboek van 3 trainers 360° feedback (zie bijlage 5) wordt vermeld in het logboek van 3 trainers - Intervisiemomenten : reflectie op deze intervisie terug te vinden in logboek van 3 trainers; suggestie tot ontwikkelen protocol voor het 'formaliseren' van deze bijeenkomsten	☒ ☒
<i>Logboek</i>	- Reflectie op intervisiebijeenkomst aanwezig bij 3 trainers. - Suggesties naar aanpassing van vorm en formaliseren van intervisiebijeenkomst aanwezig bij 3 trainers aanwezig - Reflectie op toepassen TGI aanwezig 2 trainers - Reflectie op werken met 360° feedbacklijsten aanwezig bij 3 trainers; waarvan 1 trainer ze vertaalt in expliciet uitgeschreven persoonlijke ontwikkeldoelen - Persoonlijke ontwikkeldoelen (P.O.P.) worden expliciet geformuleerd door 1 trainer - Reflectie op Persoonlijke ontwikkeldoelen (P.O.P.) worden geformuleerd door 1 trainer - Wordt door de deelnemers een week voorafgaand aan de bijeenkomst gemaild aan alle deelnemers - Wordt voorzien van feedback en oplossingsgerichte vragen ter ondersteuning van reflectie door opleider en teruggemaild aan allen. - Bijeenkomst 5: feedbackgever laat de keuze bij trainer om te feedback te delen met anderen - Implementatie en reflectie op de casuïstiek uit de bijeenkomsten wordt hierin verwerkt - Implementatie en reflectie op de intervisiebijeenkomsten worden hierin verwerkt 1 van de trainers levert nooit een logboek in	☒ ☒
<i>Reflectieverslagen</i>	- Niet expliciet als apart onderdeel aanwezig, wordt geïntegreerd in logboek. - Reflectie : instrumenteel en beschrijvend - Reflectiecyclus niet volledig doorlopen - Leercyclus Kolb in de reflectie beperkt zich tot korte verkenningweg, summier kenweg. Trainers starten reflectie voornamelijk vanuit de keuzeweg en gaan dan actief experimenteren.	
<i>POP</i>	- Niet expliciet als apart onderdeel aanwezig, wordt geïntegreerd in logboek. 1 trainer formuleert n.a.v 360° feedback expliciet uitgewerkte P.O.P-doelen	
<i>Werkaantekeningen bijeenkomsten:</i>	- Geïnitieerd door 1 van de opleiders - Neerslag van de bespreekpunten van de bijeenkomsten - Worden gemaakt door de opleider/onderzoeker - Worden in dezelfde week van de	☒

	bijeenkomst gemaïld aan alle deelnemers	
<i>Intervisie</i>	• Vindt plaats met alle betrokken trainers • Gegevens hiervan worden verwerkt in het logboek	☑
<i>Tussentijdse begeleiding</i>	• 2 keer door dezelfde trainer gevraagd via mail : 1 keer vraag om format, 1 keer vraag m.b.t. casuïstiek • Opleider deed voorstel om Skype in te zetten; trainer gaf aan geen ervaring te hebben met de middelen en niet over deze faciliteit te beschikken vanuit de werkgever	☑
<i>Begeleidingsmiddelen/-methodieken</i>	• Op de 2 eerste bijeenkomsten vooral vanuit de opleiders aangeleverd • Vanaf bijeenkomst 3 (na ook aanvulling met co-trainers) ook input vanuit de trainers (competentielijst (zie bijlage 6), ontwikkelen protocol intervisie,...) • Verwerking en weergave ervan via het logboek	☑ ☑
<i>Formats</i>	• Reflectieformat wordt door geen enkele van de deelnemers aangeleverd • Prioritair actieplan (zie bijlage 7) kan niet teruggevonden worden in geen enkele van de bestaande gegevens. • 360° feedbacklijsten : bij 3 trainers vermeld in hun logboek (zie ook logboek, POP, reflectie)	
<i>Mail</i>	• Wordt gebruikt om agenda, logboek, werkaantekeningen te delen • Zie ook 'Tussentijdse begeleiding'	☑ ☑

Resultaten Survey-onderzoek :

- 5 *vragenlijsten* uitgestuurd, 4 vragenlijsten teruggekregen (2 digitaal, 2 op papier) waarvan 1 slechts gedeeltelijk ingevuld.

Agenda :

- wordt 4 keer als helpend voor de bijeenkomsten gescoord met een 8 als cijfer op de vraag 'in hoeverre' de agenda helpend is.
- 2 deelnemers geven aan geen suggesties voor inbreng te doen, 2 deelnemers antwoorden 'ja' op de vraag of ze agendapunten aanbrachten. De inbreng gebeurde zowel per mail als op de bijeenkomsten zelf.

Casuïstiek en kennisoverdracht :

Op de vraag hoeveel tijd er is voor de onderstaande onderwerpen op de bijeenkomst kwamen de volgende scores naar voren :

Score	Te weinig	Voldoende	Te veel
Onderwerp			
Casuïstiek	3	1	
Kennisoverdracht		4	

De verdeling in tijd en de aansluiting van kennisoverdracht en begeleidingsmethodieken op de casuïstiek werd door de deelnemers als volgt weergegeven :

Score	Onvoldoende	Voldoende	Goed
Onderwerp			
Verdeling tijd casuïstiek en kennisoverdracht	2	1	1
Aansluiting kennisoverdracht en begeleidingsmethodieken	1	1	1

Kennisuitwisseling met de deelnemers onderling :

- 3 deelnemers scoorden dit als voldoende, 1 deelnemer als goed.
- Wanneer werd die kennis dan uitgewisseld? (deelnemers konden kiezen uit meerdere antwoorden (zwarte tekst) en eigen aanvullingen doen (blauwe tekst))

Plaats en momenten van uitwisseling	Aantal keer aangegeven
Bijeenkomsten zelf	3
Intervisie	4
Onderling mailcontact	4
Met de trainer Lunetzorg	1
Bijeenkomsten werkgroep Lunetzorg	1
Face-to-Face met collega's	2

- Op de open vraag op welke manier ze de inhoud van deze uitwisseling verwerkten gaven de deelnemers aan dat ze dit deden via het logboek, door overleg van de medetrainers, door zelf te speuren op het internet en te lezen, in het P.O.P., integratie in de eigen praktijk (cliënt en begeleider). 1 deelnemer gaf ook aan dat hij/zij veel naast zich neer legt omdat hij/zij de koppeling niet kan maken.

Logboek :

- 3 deelnemers gebruiken een logboek, 1 deelnemer niet
- De deelnemers laten weten dat ze via het logboek :
 - overzicht krijgen op gedane activiteiten (2 keer aangegeven)
 - zicht houden op welke afspraken er zijn (2 keer aangegeven)
 - zicht krijgen op de communicatie tussen ‘mezelf’ en de betrokken personen
 - informatie delen

Het logboek wordt eveneens gebruikt als :

- bron voor feedback en reflectie
- Gedachtespinsel te noteren waar niet meteen actie op nodig is

Reflectieverslagen:

- 2 deelnemers antwoorden met ‘ja’ op de vraag of ze reflectieverslagen gebruiken; 2 deelnemers antwoorden met ‘nee’.
Hoewel dit een gesloten vraag was, schrijft één van de deelnemers erbij dat het geïntegreerd is in het logboek.
- Op de vraag wat het hen oplevert in hun praktijk komt ‘bewust worden van eigen handelen en denken’, het ‘meenemen’ in deze pilot ‘ en het ‘omgaan met de beschikbare tijd’ naar voren.
- Waarop reflecteren de deelnemers ? (deelnemers konden kiezen uit meerdere antwoorden (zwarte tekst) en eigen aanvullingen doen (blauwe tekst)

Inhoud reflectie	Aantal keer aangegeven
Bijeenkomsten zelf	4
Casuïstiek	3
Intervisiemomenten	4
Tussentijdse begeleiding	2
Onderling mailcontact	2
Info die ik opdoe en vind	2

Werkaantekeningen :

Alle 4 de deelnemers lezen de werkaantekeningen na de bijeenkomsten.

De verwerking ervan gebeurt door:

- de besprekpunten om te zetten in acties en dan uit te werken
- in het logboek
- als middel om vragen voor te bereiden voor gesprekken en reflectie

Intervisiemomenten

De deelnemers geven aan dat de frequentie (wenselijk) 1 keer per 2 maanden met als duur 60 minuten is. Op dit ogenblik is er nog geen vaste structuur of agenda. Maar ze ontwikkelen samen een protocol/concept om deze bijeenkomsten te formaliseren om de inhoud te borgen.

3 deelnemers geven aan dat ze de begeleidingsmethodieken nog niet inzetten tijdens de intervisiemomenten, waarbij 1 iemand toevoegt dat het op de planning staat voor de volgende keer.

Begeleiding en begeleidingsmethodieken

Tussentijdse begeleiding door opleiders

- 1 deelnemer antwoordt 'ja' op de vraag of er gebruik van gemaakt wordt, 2 antwoorden 'nee'. De huidige vorm van de tussentijdse begeleiding is per mail. De deelnemer geeft ook aan dat ze zich op dit moment 'geremd voelt' om dit middel meer in te zetten.
- 2 deelnemers antwoorden onverdeeld positief op de vraag of deze vorm van begeleiding gewenst is binnen het traject. 1 daarvan denkt hierdoor 'een hoger rendement als trainer te halen en betere ondersteuning te kunnen bieden'. De andere deelnemer vermoedt dat 'de mogelijkheid zinvol kan zijn en enkel gebruikt dient te worden bij urgente vragen'.
- 1 deelnemer beantwoordt de vraag met zowel 'ja' als 'nee'. En merkt hier bij op dat 'trainers uiteindelijk de kennis bij elkaar zouden moeten halen en vinden'.
- 1 deelnemer antwoordt 'nee' op de vraag of deze vorm van begeleiding gewenst is.
- De gewenste vorm voor de tussentijdse begeleiding ziet er als volgt uit (deelnemers konden kiezen uit meerdere antwoorden (zwarte tekst) en eigen aanvullingen doen (blauwe tekst):

Vorm van tussentijdse begeleiding	Aantal keer aangegeven
Mail	4
Telefonisch	3
Skype	0
Persoonlijk / consulten	3
Intervisie	1

Gebruik van de aangereikte begeleidingsmethodieken in de praktijk :

De deelnemers konden aanvinken van welke begeleidingsmethodieken ze in de praktijk gebruikmaken en hun waardering van de relevantie van deze begeleidingsmethodieken in de praktijk uitdrukken in een cijfer op 10.

Begeleidingsmethodiek	Aantal deelnemers die dit gebruiken	Waardering (gemiddelde van deelnemers op 10)
TGI	1	7
Reflectiecyclus	0	
Prioritair actieplan	0	
360° feedback	1	6,5
Oplossingsgericht werken	1	8,5
Kennis autisme	1	8,5

Opmerking : 1 deelnemer vult bij dit punt 'niet van toepassing in', een andere deelnemer liet dit onderdeel van de vragenlijst leeg.

- 2 deelnemers antwoordden met 'ja' op de vraag of ze invloed hebben op de begeleidingsmethodieken, 1 deelnemer dan weer met 'ja' en 'nee' en 1 deelnemer met 'nee'.

Op de vraag waaraan ze dat konden merken gaven ze de volgende antwoorden:

- De opleiders staan open voor feedback
- De opleiders luisteren naar de behoefte
- De opleiders hebben een open houding
- De opleiders leggen hun standpunt, mogelijkheden en beperkingen uit
- De opleiders steken in op onze vraag
- Middels vraaggericht werken
- We leveren (als trainers) input aan
- Oplossingsgericht werken

De deelnemer die met 'ja' en 'nee' antwoordde, zet bij 'nee' de aanvulling dat de theorie niet steeds aansluit bij de praktijk.

Kennis van de opleiders.

- De deelnemers konden aangeven of de opleiders kennis hebben over autisme en begeleidingsmethodieken. Ze gaven hiervoor ook een cijfer op tien. Een tweede cijfer op tien diende om aan te geven of de deelnemers de aanwezigheid van deze kennis ook noodzakelijk achten bij de opleiders (slechts 3 deelnemers vulden dit in).

Kennis van :	Waardering kennis (gemiddelde van deelnemers op 10)	Waardering noodzakelijkheid (gemiddelde van deelnemers op 10)
Autisme	8,5	8
Begeleidingsmethodieken	8	9

Formats

De deelnemers kregen als vraag welke formats ze aangereikt kregen, van wie en welke ze actief gebruiken in hun praktijk. Samengevat geeft dit de volgende resultaten :

Aangereikte formats	Aangereikt door opleiders ((cijfer) = aantal keer aangegeven door deelnemers)	Aangereikt door trainers ((cijfer) = aantal keer aangegeven door deelnemers)	Actief gebruik in de praktijk door ... deelnemer(s)
Vragenlijst hulpvraagverduidelijking	1	1	
TGI-model	2	2	1
Reflectieverslag	3	2	2
360° feedbacklijst	3	2	1
Prioritair actieplan	2	1	
Autismecompetenties	1	1	1
Vanuit eigen praktijk	1	1	

Opmerking : In de resultaten ‘actief gebruik in de praktijk’ zijn de antwoorden van slechts 2 deelnemers verwerkt; 1 van de deelnemers antwoordde op die vraag : ‘niet van toepassing’ en een andere deelnemer liet dit deel blanco.

Professionaliteit

Tot slot kregen de deelnemers de vraag waaraan zij en anderen in hun werkomgevingen konden merken dat hun professionaliteit was toegenomen n.a.v. het SVA-Duo-Traject ?

Hierop gaven zij de volgende antwoorden :

- Zelfs aan het begin van het traject ben ik me bewuster van mijn eigen handelen
- Ik creëer meer ruimte/tijd hiervoor binnen mijn werk
- Ik ben nog niet actief aan de slag gegaan met het SVA-Duo-Traject
- Ik stel meer verdiepingsvragen om de ander zelf tot een oplossing te laten komen
- Door doelgerichter te werken kan ik de rode draad van een gesprek beter vasthouden
- Ik kan de verantwoordelijkheid van het leerproces bij de ander laten (zonder dat ik me daar schuldig over voel)
- De afbakening is duidelijker geworden
- Er is een begin en een eind ontstaan
- Eigen functioneren, denken en handelen, gericht op nieuwe rol als trainer, is kritischer
- Input andere organisaties is erg welkom, eenieder heeft een specifieke visie, anti-deskundigheid en behandelmodules

Hoofdstuk 5 : Conclusies en aanbevelingen

Er komt duidelijk naar voren dat er in het SVA-Duo zowel inbreng is van de opleiders als van de trainers. Dit gebeurt door middel van de agenda, de casuïstiek, de werkaantekeningen van bijeenkomsten, intervisie, tussentijdse begeleiding en de begeleidingsmiddelen en –methodieken. Inbreng gebeurt zowel via de mail als op de momenten wanneer de deelnemers elkaar ontmoeten (*zie datamatrix*). Deze bevinding wordt gestaafd vanuit de resultaten van het survey-onderzoek waarin deelnemers zelf aangeven punten aan te brengen voor de agenda en invloed te hebben op de begeleidingsmethodieken.

Deelnemers beoordelen de kennisuitwisseling in het algemeen als voldoende. Kennisuitwisseling in de vorm van theorie gebeurt nog voornamelijk vanuit de opleiders (*zie datamatrix*). In de logboeken van de trainers is echter terug te vinden dat er op de intervisiebijeenkomsten en op de bijeenkomsten met de opleiders ook uitwisseling van kennis gebeurt door middel van casuïstiek. Deelnemers maken, zoals te herleiden valt uit de resultaten van het survey-onderzoek, ook gebruik van onderling mailcontact en ‘face-to-face’ uitwisseling met co-trainers en collega’s alsook op bijeenkomsten van de werkgroep in hun setting. We kunnen hier dus spreken van zowel formele als informele vormen van kennisuitwisseling.

Om zicht te hebben op de kwaliteit en van welke soort kennisuitwisseling (*zie theoretisch kader: de vijf soorten interacties*) er hier precies sprake is, is dit onderzoek te beperkt. Daarvoor is een vervolgonderzoek in de vorm van een kwalitatieve analyse (Verhoeven, 2007, Baarda, 2005) nodig, dat peilt naar de verschillende soorten interactie in de kennisuitwisseling. Dit onderzoek geeft wel een indicatie van de soorten interactie binnen de interactieve kennisontwikkeling (*zie theoretisch kader*).

Er is sprake van een cyclisch proces (*zie punt 1 – interactieve kennisdeling*), niet enkel in het tijdsverloop van het SVA-Duo, maar ook in het toepassen van de kennis die de deelnemers opdeden in het leertraject. Dit kan men terugvinden in de bestaande gegevens (*Zie datamatrix : verwerking in de logboeken van de trainers*) en in het survey-onderzoek waarin het merendeel van de deelnemers aangeeft dat ze de aangereikte begeleidingsmethodieken en – middelen toepassen in hun praktijk en de bruikbaarheid hiervan ver bovengemiddeld scoren. Dient echter vermeld dat 1 deelnemer het aansluiten van de kennisoverdracht bij de begeleidingsmethodieken en middelen en de daardoor ook het toepassen in de eigen werkcontext als onvoldoende beschouwd. Een mogelijk oorzaak hiervan kan gezocht worden in het reflectieniveau van de deelnemer (*zie ook verder*).

Bij de aanvang van het SVA-Duo waren het voornamelijk de opleiders die kennis overdroegen aan de trainers (*zie datamatrix: kennisuitwisseling, begeleidingsmethodieken en -middelen en survey-onderzoek: formats*). In de middenmeting(en) is er een lichte verschuiving naar kennisoverdracht vanuit de trainers (*zie datamatrix: kennisoverdracht, begeleidingsmethodieken en –middelen en survey-onderzoek: kennisuitwisseling van deelnemers onderling*). Op weg naar de

eindmeting zien we ook een eerste stap van kennisoverdracht van de trainers naar de opleiders (*zie autismecompetenties in de datamatrix en het survey-onderzoek*). Er kan dus voorzichtig gesteld worden dat het cyclische karakter van het SVA-Duo (*zie hoger, theoretisch kader en methodologie*) en de manier van begeleiden van de opleiders (*zie verder*) hier toe bijdragen en op deze manier verder gezet kan worden. Daarbij komt dat er in het survey-onderzoek (*zie formats*) aanwijzingen te vinden zijn dat formats aangeleverd door opleiders nagenoeg evenveel in de praktijk gebruikt worden dan formats die ingebracht werden door de deelnemers.

Daarmee zet het SVA-Duo de eerste stappen op weg naar interactieve kennisdeling op het vlak van interactie tussen individuele kennis en collectieve kennis (*zie theoretisch kader*). Dit onderzoek geeft echter geen inzicht in hoeverre deze evolutie zich ook doorzet van trainers naar begeleiders, naar co-trainers en naar collega's binnen de eigen werksetting. Daarvoor dient ook verder onderzoek te gebeuren naar de vorm, inhoud en kwaliteit van de kennisoverdracht door een kwalitatieve survey te houden onder bovengenoemde personen (Baarda, 2005). Het enige dat kan vastgesteld worden is dat kennis gedeeld wordt op de intervisiebijeenkomsten tussen trainers en co-trainers onderling (*zie datamatrix*) en dat de deelnemers in het survey-onderzoek aangeven dit wel te doen. In twee van de logboeken is echter enkel de uitwerking van casuïstiek in de vorm van gesprekken tussen trainer en begeleider terug te vinden. Zoals reeds eerder aangegeven bij methodologie was de *sensitizing concept* met betrekking tot de *interactieve kennisdeling* hier in dit onderzoek ook niet voor bedoeld. Toch kan het zinvol zijn dit ook mee te nemen in het eerder genoemde vervolgonderzoek (*kwalitatieve survey*).

De in het theoretisch kader gestelde hypothese dat interactieve kennisdeling er mogelijk toe kan leiden dat er andere methodieken of samengestelden en/of afgeleiden hiervan kunnen ontstaan is ten dele bewezen doordat deelnemers aangeven zelf bezig te zijn met het bijstellen van een competentielijst 'autismebegeleider' en een 'protocol' voor de intervisiebijeenkomsten (*zie datamatrix: begeleidingsmethodieken en –middelen en survey-onderzoek: formats*).

Daarmee is meteen ook de eerste aanzet gegeven naar de peiler *interactie tussen inhoudelijke kennis en methodologische kennis* en de peiler *interactie tussen professionele kennis en academische kennis* binnen de interactieve kennisdeling (*zie theoretisch kader*). Het verdient dan ook de aanbeveling om op deze manier verder te werken binnen het SVA-Duo, met de kanttekening erbij dat er rekening wordt gehouden met meer tijd maken voor casuïstiek tijdens de bijeenkomsten (*Zie survey-onderzoek: casuïstiek en kennisoverdracht*).

De normatieve professionaliteit (WOSO, 2004) van de opleiders ondersteunt de interactieve kennisdeling. Deelnemers geven in het survey-onderzoek aan dit te merken aan de open, luisterende houding van de opleiders, die tegelijkertijd ook zicht hebben op hun eigen mogelijkheden en beperkingen. Daarbij komt dat de kennis over autisme en de kennis van begeleidingsmethodieken van de opleiders een gemiddelde score van 8,5 op 10 haalt. Deelnemers geven ook aan dat beide aspecten noodzakelijk zijn voor een opleider. In de bestaande gegevens is hier echter van geen bewijs van te vinden, omdat de kwaliteit van de begeleiding door de opleiders hierin ook geen zoeklicht was. In een vervolg op dit onderzoek dient hier echter toch ook aandacht aan besteed te worden. Nu is er daardoor geen triangulatie in de onderzoeksmiddelen

waarbij de gegevens uit het survey-onderzoek getoetst kunnen worden aan die van de datamatrix.

Op instrumenteel niveau (WOSO, 2004) geven de deelnemers in het survey-onderzoek aan de agenda als helpend te ervaren. Dit is eveneens terug te vinden in de bestaande gegevens. De bestaande gegevens laten ook zien dat het logboek het door de deelnemers het meest gebruikt instrument is (*zie datamatrix – logboek en survey-onderzoek*). Het logboek had als doel een weergave te zijn van de activiteiten die de deelnemers in het kader van het SVA-Duo uitvoeren. De praktijk laat echter anders zien. Dit is voornamelijk in de bestaande gegevens terug te vinden waarbij in de logboeken te zien valt dat deze zowel voor het ‘loggen’ van werkzaamheden gebruikt wordt, voor casuïstiek-inbreng, het verwerken van de bespreekpunten van de bijeenkomsten (vorm: werkaantekeningen) als voor de reflectie op het eigen handelen van de deelnemers (Korthagen en Vasalos, 2002, 2006). In het survey-onderzoek geeft slechts één deelnemer aan de reflectieformat te gebruiken, toch is daarvan niets terug te vinden in de bestaande gegevens. Geen van de trainers levert een reflectieverslag gebaseerd op de format in. Dat maakt dat de ingebrachte leervraag (Hendriksen, 2002) niet als dusdanig te onderscheiden is bij de trainers en de casuïstiek die de deelnemers inbrengen niet in verband kan gebracht worden met deze leervraag en daarmee ook hun P.O.P. en de reflectie hierop.

De reflectiecyclus zoals bedoeld in het theoretisch kader wordt door de trainers dan ook slechts ten dele doorlopen. Men kan aannemen (*zie datamatrix: reflectie*) dat de trainers voornamelijk reflecteren op hun persoonlijk functioneren en professioneel handelen om inzicht te verwerven in hun eigen doelen en drijfveren en het effect te onderzoeken van hun methodisch handelen (instrumenteel niveau van professionaliteit, WOSO, 2004). Op dit niveau, kijkend naar de leerweg van Kolb zoals uitgewerkt in het reflectieformat (*bijlage 4*), het deel ‘inzichten en POP’ (normatieve professionaliteit, WOSO, 2004) door de trainers niet uitgewerkt wordt, waarmee er kan aangenomen worden dat de reflectie op het persoonlijk professioneel handelen in relatie tot de (maatschappelijke) context en op die manier inzichten te verwerven op hun eigen handelen en hun eigen verantwoordelijkheid hierin, in hun werkcontext nog de nodig aandacht vraagt. Toch is er in de logboeken van één van de trainers, naar de eindmeting toe, een eerste aanzet tot dit reflectieniveau. Mogelijk dienen de opleiders dit in het vervolg van het SVA-Duo meer te ondersteunen en stimuleren. Het valt dan ook aan te bevelen om deelnemers aan dit leertraject, waarbij het uitgangspunt van het SVA is: de kwaliteit in de zorg voor cliënten met autisme te verbeteren (*zie theoretisch kader*), bij te scholen in reflecteren op het eigen handelen zodat zij daarin ook beter kunnen afstemmen op het pervasieve karakter van hun cliënten en hun begeleiding (*zie theoretisch kader: cliënten met autisme*).

Het instrumentele karakter van de reflectie zou toe bij kunnen dragen dat één van de deelnemers; zoals ook hoger al werd aangegeven, de aansluiting tussen begeleidingsmethodieken en -middelen en de eigen praktijk als onvoldoende beschouwd. Dit is slechts een veronderstelling en zou kunnen getoetst worden door onderzoek te doen naar de relatie tussen reflectieniveau en het transfereren van verworven kennis naar de eigen praktijksituatie door ‘benchmarken’ (De Lange et al, 2010) van meerdere gelijkaardige praktijksituaties aan de hand van het werken met het reflectieverslag.

Hieruit kunnen we concluderen dat de peiler *interactie tussen instrumentele kennis en normatieve kennis (zie theoretisch kader)* in het vervolg van het SVA-Duo nog de nodige aandacht verdient.

Om deze peiler te kunnen verstevigen kan er, naast aandacht te besteden aan reflectie, ook meer aandacht komen voor oplossingsgerichte gesprekken en -coaching (*zie theoretisch kader*). Zoals ook hoger beschreven, in verband met de normatieve professionaliteit van de opleiders, geven de deelnemers in het survey-onderzoek ook aan dat ze merken dat de opleiders ‘vraaggericht’/ oplossingsgericht werken. In de logboeken wordt ‘oplossingsgericht werken en – coachen’ slechts vermeld als begrip (instrumenteel) en is er geen reflectie terug te vinden op de methodiek. Opleiders dienen in het vervolg van het SVA-Duo ook in te gaan op de methodiek zelf (kennisoverdracht), toch dienen zij er zich van bewust te zijn dat ze eveneens rekening houden met wat de deelnemers aangeven in verband met de tijdsverdeling tussen kennisoverdracht en casuïstiek.

Ter ondersteuning van de interacties binnen de interactieve kennisontwikkeling dient de mogelijkheid voor tussentijdse begeleiding verkent te worden.

De bestaande gegevens laten zien dat 1 trainer vraagt om tussentijdse begeleiding via mail. Het voorstel van de opleider om de casuïstiek te bespreken via Skype en zo een eerste verkenning in te zetten naar kosten-baten van deze begeleidingsvorm, was niet mogelijk. Dit vanuit zowel de ontbrekende kennis rondom het medium bij de trainer als ontbrekende faciliteiten op de voorziening (*zie datamatrix: tussentijdse begeleiding*).

In het survey-onderzoek geven deelnemers aan tussentijdse begeleiding te willen in de vorm van mail, persoonlijk contact met de opleider(s) of telefonisch. Er dient dus bijkomend onderzoek in de vorm van een kosten-baten analyse naar de mogelijkheden, van tussentijdse begeleiding, zowel naar de vorm (digitale communicatiemedia, persoonlijk contact en telefonisch) ervan als de facilitering (tijdsinvestering, financiering, beschikbare middelen en scholing).

Uit bovenstaande kan geconcludeerd worden dat het SVA-Duo een platform is voor opleiders, trainers, co-trainers en indirect voor begeleiders door de inbreng van hun trainer. Dit komt naar voren uit de bestaande gegevens (*zie datamatrix: logboek, werkaantekeningen, casuïstiek*) waarin verslag wordt gedaan van het coachen van begeleiders door de trainers. Het survey-onderzoek (*zie survey-onderzoek: professionaliteit*) bevestigt dit door het waarnemen van de toegenomen professionaliteit van de deelnemers door hen zelf en hun werkomgeving.

Bovendien valt af te leiden dat alle deelnemers aan dit traject bewust bezig zijn met kennis ontwikkelen over de eigen praktijk: opleiders in het voortdurend afstemmen en aanpassen van de begeleidingsmethodieken en -middelen op wat ingebracht wordt door trainers, trainers door hun inbreng en aanzet tot ontwikkelen van, op hun specifieke praktijksituatie gerichte, begeleidingsmiddelen en –methodieken en in het delen ervan, de binnen het SVA-Duo opgedane kennis met collega’s en co-trainers en begeleiders.

In een vervolgetraject van het SVA-Duo zou kunnen gekeken worden op welke manier de ingezette begeleidingsmiddelen en -methodieken die in deze handelingscyclus ontstaan zijn vanuit interactieve kennisdeling zich doorvertalen in het handelen van de

begeleiders naar de cliënt en aldus een volgende laag in de platformgedachte te verkennen.

Hoofdstuk 6 : Nawoord en reflectie

Vanuit de dubbelrol opleider/onderzoeker lag een van de grootste uitdagingen van dit onderzoek in het streven naar een zo groot mogelijke objectiviteit. Niet enkel vanuit de gekozen methodologie maar ook vanuit het waardevrij kunnen kijken naar de data die uit de enorme hoeveelheid bestaande gegevens naar voren kwam.

Het design van dit onderzoek zorgt ervoor dat er meer dan voldoende gegevens zijn om conclusies te trekken aan de hand van de ‘zoeklichten’ en concepten, maar ook dat er veel meer uit de bestaande gegevens valt af te leiden. Het is dan ook van belang dat de onderzoeker bij dit soort onderzoek ‘strak’ aan de zoeklichten en (sensitizing) concepten vasthoudt. Als (co-)opleider ligt er de verantwoordelijkheid om, naast dit onderzoek, het leertraject op een kwaliteitsvolle manier te ondersteunen. De bestaande gegevens werden na elke bijeenkomst verwerkt in de steeds aangroeiende datamatrix.

Als opleider kan er dan ook gemakkelijk gekozen worden om een bepaalde begeleidingsmethodiek of een begeleidingsmiddel in te zetten dat toewerkt naar de vooraf vastgestelde concepten of dat aanstuurt op interactieve kennisdeling. Het zichzelf bewust zijn en blijven van deze dubbelrol en daar ook steeds, samen met de co-opleider en critical friend op blijven reflecteren, is bij dit soort dilemma’s cruciaal. Het voortdurend blijven bevragen en verkennen van het eigen handelen als onderzoeker en als opleider draagt op zijn beurt ook weer bij aan het bewust blijven werken aan normatieve professionaliteit en op die manier de kritische dialoog tussen alle deelnemers aan dit traject aan de gang te houden en te ondersteunen.

Vanuit diezelfde rol als opleider vanuit Fontys OSO en de keuze om bij dit instituut de leerroute M SEN Autismespecialist te doen, bepaalt mee dat ik de visie op opleiden die Fontys OSO in de MIEZ vastlegde en waarop ook de leerroute gestoeld is onderschrijf.

Daarbij komt ook dat ik het als aankomend Autismespecialist en vanuit de ervaring met (werken met) autisme van belang vind dat in het coachen en begeleiden van mensen met autisme en hun netwerk de professional beschikt over de competenties van de Autismespecialist zoals beschreven door de Internationale Beroepsvereniging van Autismespecialisten. Als student in de leerroute ervaar ik dat het werken aan en de bewustwording van die competenties op alle niveaus ingebed zit in de leerroute. Ook hier ontstaat een spanningsveld tussen ‘opleider’, die vanuit de MIEZ iedere deelnemer aan dit project wil bevorderen in eigen initiatiefname en de diversiteit in handelen en kennis van de deelnemers respecteert, en ‘Autismespecialist’ die het nodig acht dat professionals op meta-niveau over het eigen handelen in relatie tot de persoon met autisme en hun omgeving kunnen denken.

Dit onderzoek leverde dan ook niet alleen een aanzet op voor het doorontwikkelen van een begeleidingsmethodiek op alle lagen van het platform en daardoor ook de (keten)zorg ondersteunt, maar nog meer inzichten in het belang van ethisch handelen en evenwicht zoeken ten aanzien van alle deelnemers aan zo’n platform.

Bibliografie:

- Baarda D.B., Goede, M.P.M. de & Teunissen (2005), *Basisboek Kwalitatief onderzoek. Handleiding voor het opzetten en uitvoeren van kwalitatief onderzoek (2^e druk)*. Renswoude: Stenfert-Kroeze.
- Bellersen, M., Kohlman, I. (2009), *Intervisie: proces & methoden*, Deventer: Wolters Kluwer
- Bannink, F. (2009), *Oplossingsgerichte Vragen*, Amsterdam: Pearson Assessment and Information
- Lange, de, R., Schuman, H, Montessori, N.M. (2010), *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*, Antwerpen – Apeldoorn: Garant
- Engel, R. J., Schutt, R K. (2009), *Fundamentals of Social Work Research*, Londen: Sage Publications
- Fontys Opleidingen Speciale Onderwijszorg (z.d.), Over OSO, geraadpleegd 17 februari 2011,
<http://www.fontysoso.nl/frontpage/Bovenkopjes/OverOSO/tabid/71/Default.aspx>
- Frith, U. (2009), *Autisme, een korte inleiding*, Amsterdam : Nieuwezijds
- Geestelijke Gezondheidszorg Eindhoven en de Kempen (z.d.), *Welkom bij de GGZe*, geraadpleegd 17 februari 2011, <http://www.ggze.nl/html/index.php>
- Gezondheidsraad (2009), *Autismespectrumstoornissen: een leven lang anders*, Den Haag: Gezondheidsraad; publicatienummer 2009-09
- Harinck, F. (2006), *Basisprincipes praktijkonderzoek*, Antwerpen – Apeldoorn: Fontys OSO & Garant.
- Hendriksen, J. (2002), *Collegiale Consultatie, Consult vragen, consult geven*, Soest : Nelissen
- Hendriksen, J. (2005), *Cirkelen rond Kolb. Begeleiden van leerprocessen*, Soest: Uitgeverij Nelissen.
- Internationale Beroepsvereniging van Autismespecialisten (IBVA) (z.d.), *Competentieprofiel*, geraadpleegd 23 maart 2011,
<http://www.ibva.info/competentieprofiel.html>
- Jong de, P; Kim Berg, I. (2008), *Interviewing for Solutions*, 3rd ed, Belmont: Thomson Brook/Cole
- Kim Berg, I., Szabó, P. (2006), *Oplossingsgericht Coachen*, Zaltbommel : Thema

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2002), *Niveaus in reflectie naar maatwerk in begeleiding*, Uit: VELON, Tijdschrift voor lerarenopleiders, jrg 23(1) 2002

Korthagen, F. & Vasalos, A. (2006) *Kwaliteit van binnenuit als sleutel voor professionele ontwikkeling*. Uit: Q-Primair, Lezing van Fred Korthagen VELONcongres 2006.

Lunetzorg (z.d.), *De organisatie*, geraadpleegd 17 februari 2011, <http://www.lunetzorg.nl/index.php?id=10>

Målberg, K., Sjöblom, M. (2008), *Oplossinggericht Onderwijzen. Naar een gelukkiger school !*, Antwerpen – Apeldoorn: Garant.

Meer, de, W., Rombout, T. (2005), *Intervisie, een wegwijzer*, Houten: Bohn, Stafleu, van Loghum

Ponte, P. (2007), Postgraduate education as a platform; a conceptualisation. In J. van Swet, P. Ponte & B. Smit (Eds.), *Postgraduate Programmes as Platform, A Research-led Approach*, Rotterdam / Tapei : Sensepublishers

Quak, G. (2010), In Fontys Opleidingen Speciale Onderwijszorg (2011), *Verkenning in de praktijk, Inclusie* [Module Student AU04SM10]

Riley-Tillman T.C., Burns M.K. (2009), *Evaluating educational interventions: single-case design for measuring Response to Intervention*, New York: The Guildford Press

Roeyers, H. (2008), *Autisme: alles op een rijtje*, Leuven/Voorburg : Acco

Samenwerkingsverband Autisme ZuidOost Brabant (z.d.), *Trainingscentrum Autisme van SVA wordt: DUO leertraject*, geraadpleegd 17 februari 2011, <http://www.autismezuidoostbrabant.nl/>

Samenwerkingsverband Autisme ZuidOost Brabant (z.d.), *Wat houdt het SamenwerkingsVerband Autisme (SVA) in?*, geraadpleegd 17 februari 2011, <http://www.autismezuidoostbrabant.nl/>

Schrurs, J. (2009), *Psycho-educatie bij personen met Autisme Spectrum Stoornissen, Wat zeg je van Jezelf ?*, Meijel: Via

Swet, van, J. (2008), *Interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling*, In Swet, van, J., Huijgevoort, van, H., Cornelissen, F., Kienhuis, J., Smeets, K., Vloet, K. (2008), *Bouwen aan een opleiding als platform, Interactieve professionaliteit en interactieve kennisontwikkeling*, Antwerpen – Apeldoorn: Fontys OSO & Garant.

Tripode (z.d.), *Over ons*, geraadpleegd 17 februari 2011, <http://www.tripode.nl.com/pages/overons.html>

Verhoeven, N. (2007), *Wat is onderzoek? Praktijkboek methoden en technieken voor het hoger onderwijs (2^e herziene druk)*. Middelburg: Boom Onderwijs.

WOSO Werkverband Speciale Onderwijszorg (2004), *Bekwaam & Speciaal. Generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*. Met ondersteuning van de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.

Bijlage 1 : Vragenlijst

Berchem, dd

Beste,

In het kader van het onderzoek naar het SVA-Duo-traject wil ik jullie vragen om twee keer een vragenlijst in te vullen. De eerste vragenlijst vind je hieronder.

Dit onderzoek wordt ook ingediend als mijn onderzoeksrapport binnen de leerroute M SEN autismespecialist van Fontys OSO.

De gegevens zullen anoniem verwerkt worden in mijn onderzoeksrapport dat aan alle partners van het SVA-Duo-traject ter inzage beschikbaar wordt gesteld.

Het invullen van de vragenlijst neemt ongeveer een half uur in beslag.
Ik krijg deze vragenlijst graag uiterlijk 21 maart 2011 weer terug.

Toelichting op de begrippen in de vragenlijst :

Trainers zijn de deelnemers van GGZe & Lunetzorg; *Opleiders* zijn de deelnemers van Tripode en Fontys OSO; *deelnemers* staat voor iedereen uit alle vier de organisaties.

Begeleidingsmethodieken : alle mogelijke methodieken en middelen die je aangereikt kreeg in dit traject (vb reflectie, TGI,...)

Cijfers op 10 (scaling) :

0 staat voor helemaal niet – 10 staat voor volledig/in zeer hoge mate.

Bij Ja/Nee vragen : omcirkel wat van toepassing is

Meerkeuzevragen (voldoende-onvoldoende-etc) : omcirkel wat van toepassing is

Ik dank jullie bij voorbaat hartelijk voor jullie medewerking.

Met vriendelijke groeten,
Wendy Lampen
w.lampen@fontys.nl

VRAGENLIJST SVA-DUO-TRAJECT

Is de agenda helpend bij het invullen van de bijeenkomsten ? Ja /
Nee

In welke mate ? (geef een cijfer op 10).....
.....

Doe je zelf suggesties / aanvulling agenda ? Ja /
Nee

Hoe vaak ? Nooit / elke keer /
steeds

Via mail of via suggestie op de bijeenkomsten zelf ?
.....
.....
.....

Hoeveel tijd is er voor casuïstiek tijdens de bijeenkomsten ?
Te weinig – voldoende – te veel

Hoeveel tijd is er voor kennisoverdracht van methodieken tijdens bijeenkomsten ?
Te weinig – voldoende – te veel

Hoe is volgens jou de verdeling tussen casuïstiek en kennisoverdracht ?
Onvoldoende – voldoende – goed – zeer goed

Sluit de kennisoverdracht van de begeleidingsmethodieken voor jou aan op de casuïstiek ?
Onvoldoende – voldoende – goed – zeer goed

Heb je voldoende ruimte om eigen kennis met deelnemers uit te wisselen ?
Onvoldoende – voldoende – goed – zeer goed

Wanneer wissel je uit ? (meerdere antwoorden mogelijk)
Bijeenkomsten / Intervisie / onderling mailcontact / andere :

Op welke manier verwerk je de inhoud ?
.....
.....
.....
.....

Maak je gebruik van een logboek ? Ja /
Nee

Wat levert je dit op in je praktijk ?
.....
.....
.....
.....

Maak je gebruik van reflectieverslagen?Ja / Nee

Wat levert je dit op in je praktijk ?

.....

.....

.....

Waarop reflecteer je : (meerdere antwoorden mogelijk) ?

Bijeenkomsten - Casuïstiek - Intervisiemomenten - Tussentijdse begeleiding - onderling mailcontact –
andere:

Lees je werkaantekeningen na de bijeenkomsten ? Ja / Nee

Op welke manier verwerk je de inhoud ?

.....

.....

.....

Hoe organiseer je intervisiemomenten ?

.....

.....

.....

.....

Wat is de frequentie van de intervisiemomenten ?

Welke begeleidingsmethodieken zet je in bij de intervisie ?

.....

.....

.....

.....

Maak je gebruik van tussentijdse begeleiding? Ja /
Nee

Op welke manier :? Mail –Telefonisch – Skype – andere :

Wil je dat dit onderdeel wordt van SVA-duo-tracject ? Ja / Nee

Waarom wel/niet ?

.....

Welke vorm lijkt je dan het meest geschikt?

.....

Welke van de onderstaande aangereikte begeleidingsmethodieken gebruik je in je praktijk ? En hoe relevant zijn ze in jouw praktijk ? Vink aan & Geef een cijfer op 10

- | | |
|---|----------------|
| ☐ TGI | Cijfer : |
| ☐ Reflectiecyclus | Cijfer : |
| ☐ Prioritair actieplan | Cijfer : |
| ☐ 360° feedback | Cijfer : |
| ☐ Oplossingsgericht werken | Cijfer : |
| ☐ Kennis autisme | Cijfer : |

Hebben de opleiders kennis van ? Vink aan & Geef een cijfer op 10

- ☐ autisme Cijfer :
- ☐ begeleidingsmethodieken Cijfer :

Hoe noodzakelijk is dit volgens jou ? Geef een cijfer op 10

- autisme Cijfer :
- begeleidingsmethodieken Cijfer :

Heb je invloed qua inhoud op de begeleidingsmethodieken ? Ja /

Nee

Waarom merk je dat ?
.....
.....
.....
.....

Welke formats kreeg je aangereikt ?

-
-
-
-
-
-
-
-

Van wie kreeg je die ?

Opleiders – Co-trainers

Welke formats gebruik je actief in je praktijk ?

-
-
-
-
-
-
-
-

Waarom merk jij en anderen in je werkomgeving dat je professionaliteit is toegenomen naar aanleiding van het SVA-Duo-traject ?

.....
.....
.....
.....

Bijlage 2 : Voorbeeld van de agenda voor de bijeenkomsten

(selectie ad random)

SVA – DUO

Maandag 21 Maart 2010

9.00u – Fontys Pabo – Lokaal volgt per mail

Agenda :

1. Mededelingen
 Vragenlijsten
2. Invloed en acceptatie
 → n.a.v. casuïstiek Laurian
 → Wendy licht kort Roos van Leary toe
3. Casuïstiek
 → inbreng (A4-tje- vooraf aan elkaar mailen)
4. Extra – wat nog aan bod kan/moet komen
 → Ingaas : werken met intervisiemodel → indien nodig eventueel toelichting door Ignaas ?
 → Datum volgende bijeenkomsten plannen
 Mogelijkheden : 4 april, 30 mei, 20 juni

Bijlage 3 : Reflectieverslag

Format Reflectie SVA-Duo

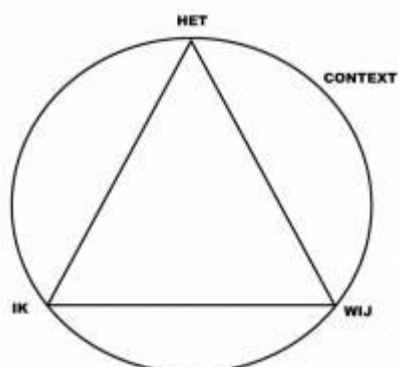
Bron : GQ Fontys OSO – Leerroute M SEN Autismespecialist

REFLECTIEVERSLAG

Initialen	SCHRIJF HET VERSLAG IN DE 'IK'- VORM! Pas het format gerust aan aan je eigen wensen of stijl. Je hoeft niet alle vragen uit de linkerkolom te beantwoorden. Het zijn slechts richtlijnen.	
Mijn kwestie of leervraag	Hoe kan ik ervoor zorgen dat	
Persoonlijke reflectie What? So what? Now what? <i>Denk aan</i> Wat gebeurde er? Wat deed ik? Hoe voelde ik me daarbij? Wat vond ik ervan? Wat viel (me) op in de interactie? Wat was betekenisvol? Welke vraag wil onthouden en waarom? Wat wil ik gaan uitproberen?		
Reflectie op de bijeenkomst Wat gebeurde er? Wat deed ik? Hoe voelde ik me daarbij? Wat vond ik ervan? Wat heb ik er van geleerd? Wat wil ik ervan onthouden? Wat leerde ik van de ander? Wat leerde ik over mezelf? Welke vraag wil ik onthouden en waarom?	<i>Mijn aandeel tijdens de bijeenkomst.....</i>	
Inzichten en POP <i>Denk ook aan de leerzyclus van Kolb en aan:</i> Wat heb ik er van geleerd? Herken ik een patroon of thema bij mezelf? Welke nieuwe inzichten leverde mij dat op? Wat betekent dit voor mijn leren en mijn POP? Hoe ga ik daaraan werken en wat kan daarbij mijn eerste stap zijn? Hoe zullen anderen weten dat ik hieraan werk? Wat merken zij ervan?		
Mijn nieuwe kwestie of leervraag wordt	Hoe kan ik ervoor zorgen dat	36

Bijlage 4 : TGI

TGI-Model – Thema Gecentreerde Interactie – Ruth Cohn



Dit model helpt om alle peilers op het model in balans te houden/krijgen.
= dynamisch balanceren.

TGI gaat uit van de gedachte dat voor een goed functionerende groep evenveel aandacht nodig is voor:
de taak en het doel van de groep ("het")

de individuele gevoelens ("ik")

de onderlinge relaties ("wij")

de context waarbinnen het team functioneert ("globe")

Het probleem is dat er vaak veel te veel aandacht is voor het "het": het behalen van de doelen of de taak van het team. Maar dit gaat dan ten koste van aandacht voor de onderliggende gevoelens en onderlinge relaties tussen de teamleden. Hiervoor is aandacht nodig als één of meer van deze factoren als een storing werkt en dus het samenwerken belemmert.

Actie: Stel jezelf de vraag: wat betekent het voor de mensen in de groep als er een verandering aan gaat komen? Wat zijn hun gevoelens, hun gedachten erover? Hoe beïnvloedt deze verandering de onderlinge relatie? Ga erover in gesprek met de teamleden.

2. Werken met thema's brengt een groep vooruit

TGI gaat uit van het idee dat er in iedere groep thema's leven die het groepsproces vormgeven. Een groep kan een stap vooruit zetten door een thema aan de orde te stellen dat de onderliggende overtuigingen uitdaagt.

Een goed thema doorbreekt daarmee de lethargie en onverschilligheid. Het brengt de groep verder omdat het de kern raakt van wat een groep individuen eigenlijk bezighoudt (angsten, fantasieën, aspiraties, etc.). Door het thema aan de orde te stellen, creëert men ruimte om het er samen over te hebben. Het brengt de individuele bekommernissen en de doelen van de organisatie opnieuw op één lijn.

Actie: formuleer voor u zelf wat u denkt dat het thema in de groep is en wat de groep nodig heeft om een stap vooruit te zetten.

Bijvoorbeeld: u neemt waar dat er veel verzet is tegen de komende verandering. Stel als thema aan de orde: "Veranderingen in ons team: welke bedreigingen én kansen zie ik in deze nieuwe situatie?".

3. Storingen hebben voorrang

Storingen zijn de dagelijkse realiteit van iedere groep. Ze kunnen zich op allerlei niveaus bevinden: emotionele storingen bij de individuen zelf, storingen in de relaties onderling en storingen van buitenaf het team. TGI gaat er vanuit dat storingen niet genegeerd kunnen worden. Doet men dat wel, dan gaan ze een ondergronds leven leiden en daar hun destructieve werk doen. Helaas probeert men in veel groepen deze storingen hardhandig te onderdrukken. Toch is voor goede samenwerking nodig dat de storingen boven tafel komen.

Actie: wees gevoelig voor storingen. Probeer ze niet te negeren of weg te denken. Creëer een open en veilige omgeving, waarin u mensen uitnodigt te zeggen wat nodig is gezegd te worden. Geef zelf het goede voorbeeld, daarmee moedigt u anderen aan hetzelfde te doen.

4. Wees je eigen leider

Effectieve samenwerking in groepen vraagt om eigen leiderschap: het nemen van verantwoordelijkheid om de eigen en andermans doelen te realiseren. Veel mensen kiezen echter voor de rol van slachtoffer: ze verzinken in passiviteit of ondergronds verzet. De TGI-benadering houdt één grote uitnodiging in om het eigen leiderschap ter hand te nemen.

Actie: als u waarneemt dat de groepsleden passief zijn of verantwoordelijkheid afschuiven, kunt u eigen leiderschap stimuleren door bijvoorbeeld te vragen: "Wat zijn jouw ideeën om dit probleem op te lossen?" of "Wat zou je nodig hebben?". Door om actieve bijdrage te vragen, doorbreek je de passiviteit.

5. Mensen zijn zowel autonoom als interdependent (wederzijds afhankelijk)

Vruchtbare samenwerking tussen mensen bestaat bij de gratie van autonomie en verbondenheid. Het vraagt om mensen die autonoom hun eigen doelen kunnen bepalen, zelf verantwoordelijkheid dragen voor hun emoties en carrière. Tegelijk vraagt het om mensen die zich kunnen verbinden aan elkaar, verantwoordelijkheid dragen voor elkaar en met elkaar rekening houden.

Het gaat hierbij om het hanteren van de juiste balans. Een teveel aan autonomie is niet goed, want dan varen de groepsleden teveel hun eigen koers. Een te veel aan verbondenheid is echter evenmin goed, want dan is men teveel afhankelijk van elkaar en neigt men tot slachtofferschap.

Actie: nodig de groepsleden uit om hun eigen doelen te stellen. Stem ze af met de rest van de groepsleden om de verschillende doelen tot een gezamenlijk doel te integreren.

6. Wees authentiek en selectief in je communicatie

Groepen varen er wel bij, als de groepsleden open en authentiek communiceren. Hiermee maken ze mogelijk dat er vertrouwen en onderling begrip ontstaat. Als dit vertrouwen tot stand is gekomen, kan men steeds directer zijn in wat men wil zeggen. Een prettige en productieve samenwerking kan dan ontstaan. Daar staat tegenover, dat het niet verstandig is om alles ongezeefd te zeggen wat in

je opkomt. Men gaat dan voorbij aan wat anderen aan kunnen of nodig hebben. Dat staat dus juist toenadering en samenwerking weer in de weg.

Actie: probeer open te communiceren over de eigen mening en gevoelens. Geef zelf hierin het goede voorbeeld. Maar doe dit met wijsheid: houd altijd rekening met de gevoelens van anderen en met wat de groep nodig heeft.

7. Starre planning en werken zonder plan zijn beide onbruikbaar

Bij het uitvoeren van projecten op het gebied van groepsverandering, moet men ermee rekening houden dat deze maar tot op zekere hoogte voorspelbaar zijn. Je kunt structureren en plannen tot je een ons weegt, de werkelijkheid is altijd anders. "Ieder plan moet "verkeerd" zijn omdat nooit alle factoren bekend kunnen zijn" (Ruth Cohn). Toch kun je ook weer niet zonder planning.

Actie: plan en structureer zoveel mogelijk het veranderingsproces. Maar laat u in dit proces bijsturen wanneer dat nodig is. U kunt nooit precies voorspellen wat er gaat gebeuren als gevolg van de veelheid aan gebeurtenissen van de verschillende mensen en situaties.

© 2005 Wim Stevens

Bijlage 5 : 360°-feedback

Dubbelklik op het pictogram om de ingesloten inhoud weer te geven:



Bijlage 6 : Competentielijst

Dubbelklik op het pictogram om de ingesloten inhoud weer te geven:



Bijlage 7 : Prioritair actieplan
Prioritair actieplan

Datum:

Aandachtsgebied/aandachtspunt:

Verbeterdoel (volgens SMART-criteria)				
Verantwoordelijke				
Middelenbudget				
Acties	Tijdpad	Uitvoerders	Gewenst resultaat	Verantwoordelijke

