

Eindrapport
Project 'Zelfmanagement voor studenten met
ASS'

Colofon

© 2013 HAN. HAN SENECA heeft bij het samenstellen van deze handleiding de uiterste zorg nagestreefd. Desondanks kan niet volledig worden uitgesloten dat er eventueel onjuistheden of (zet)fouten in de handleiding voorkomen. HAN-SENECA stelt zich, evenals auteurs en drukker, niet aansprakelijk voor eventuele schade die het gevolg is van acties die zijn genomen op basis van deze uitgave of gedeelten van deze uitgave. Het auteursrecht © voor de gehele inhoud van deze handleiding berust bij de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen. Op de hieronder vermelde uitzondering na, kunnen gebruikers vrijelijk gebruik maken van de verkregen informatie, onder de volgende voorwaarden: wanneer deze informatie wordt verspreid of gereproduceerd, dient dit accuraat te geschieden en de HAN dient daarbij als bron te worden vermeld. Het volgen van een train de trainer cursus is niet verplicht maar wordt sterk aangeraden voor het juiste gebruik van de handleiding.

Auteurs

Dr. Sarah Detaille

Drs. Angela Custers

Inhoudelijke bijdrage van:

Stan Vluggen

Kevin Smet

Joey Rutten

Pim Wiggers

Drs. Jolanda Antes

Gefinancierd door: Startfoundation en het Fonds voor Psychische Gezondheid

ISBN:

Hogeschool van Arnhem en Nijmegen

Expertisecentrum Seneca

Postbus 6960

6503 GL Nijmegen

Telefoon: (024) 353 12 62

Email: seneca@han.nl

Inhoudsopgave

Voorwoord	4
1. Korte beschrijving onderzoeksopzet	5
2. Conceptueel kader project	8
3. Resultaten	15
Deel 1 Behoefteanalyse	15
Deel 2 Effect en procesevaluatie	17
4. Implementatie van de training	26
Literatuurlijst	30
Bijlage 1: Stellingen ASE-model vragenlijst	30
Bijlage 2: Toelichting indexschalen BRIEF-A	31
Bijlage 3: Vragen voor de deelnemers (direct na de training)	32
Bijlage 4: Vragen voor de maatjes (direct na de training)	33
Bijlage 5: Interviewtopics en vragen	34
Bijlage 6: SWOT analyse	37
Bijlage 7: Achtergrondinformatie deelnemers	38

Voorwoord

De arbeidsparticipatie van jongeren met ASS staat de laatste jaren steeds meer in de belangstelling. Steeds meer jongeren met ASS studeren in het hoger onderwijs. Een belangrijk middel voor jongeren voor het verkrijgen van arbeid is het behalen van een school diploma. Uit recente cijfers blijkt dat in het hoger onderwijs 11 tot 14% van de studenten één of meer chronische aandoeningen of functiestoornissen heeft en dat 7% van de HBO studenten (tussen de 37.000 en 46.000 studenten) studievertraging of studie-uitval ondervindt door de chronische aandoening of beperking (Plempers, 2005) en Risbo/SEOR, 2009). Het gaat om ruim 70.000 studenten waarvan meer dan de helft aangeeft dat hun beperking of chronische ziekte leidt tot specifieke belemmeringen en knelpunten bij het studeren (Severiens, Rezai, Wolf, Koning, Gravesteijn, Tanis & Beretty, 2009; Plempers, 2005). Binnen onderwijsinstellingen blijken niet genoeg handvaten te zijn om het probleem bij jongeren tijdig te signaleren en adequaat te begeleiden (Min OCW, 2009). Hierop heeft HAN SENECA, het Expertisecentrum voor Sport, Arbeid en Gezondheid, van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen (HAN), de cursus 'Zelfmanagement voor studenten met ASS' ontwikkeld.

Binnen het project 'Zelfmanagement voor studenten met ASS' staat centraal: 'De ontwikkeling en effectmeting van een zelfmanagement cursus voor studenten met ASS in het middelbaar en hoger onderwijs met een chronische aandoening en het testen van de interventie via een pilot'. Omdat steeds meer jongeren met een vorm van autisme doorstromen van het voortgezet onderwijs naar het middelbaar- en hoger beroepsonderwijs (MBO/HBO), en uiteindelijk naar het werkveld, is het belangrijk dat studenten met autisme vaardigheden ontwikkelen en adequaat worden begeleid om uitval te verkleinen, kansen op stages en werkplekken te vergroten en om goed te kunnen functioneren op de arbeidsmarkt. Ook de overheid wil dat het onderwijs zoveel mogelijk jongeren voorbereidt op de arbeidsmarkt. Dit geldt ook voor jongeren met een functiebeperking (Rijksoverheid, 2012). HAN Seneca wil daarom de weg inslaan naar een specifieke zelfmanagement pilottraining voor studenten uit het MBO en HBO met een autisme spectrumstoornis (ASS) (Detaille, 2011).

Het project 'Zelfmanagement voor studenten met ASS' valt onder het landelijk programma Autisme en werk en is tot stand gekomen dankzij financiering door Startfoundation en het Fonds voor Psychische Gezondheid. Verder danken wij alle studenten, maatjes en studieloopbaanbegeleiders voor hun medewerking aan de training en het evaluatieonderzoek. Tot slot danken wij de deskundigen van de begeleidingscommissie die met hun kennis en ervaring hebben bijgedragen aan dit onderzoek.

1. Korte beschrijving onderzoeksopzet

1.1. Doel van het onderzoek

Dit onderzoek is uitgevoerd ter ontwikkeling en evaluatie van de cursus 'Zelfmanagement voor studenten met ASS', een training voor MBO, HBO- en WO-studenten met een stoornis in het Autisme spectrum Stoornis. ASS komt voor bij kinderen, adolescenten en bij volwassenen. Ongeveer bij 1 % van de kinderen en volwassenen is er sprake van ASS. De training heeft als doel de arbeidsparticipatie van jongeren met een handicap of aandoening te vergroten. Het idee hierachter is dat, wanneer deze jongeren al tijdens hun opleiding leren om de regie te nemen en daarbij niet voorbij te gaan aan hun beperking, ze niet alleen een grotere kans hebben om hun studie succesvol af te ronden, maar dat ze zichzelf ook op de arbeidsmarkt veel beter staande kunnen houden. Daarnaast maken jongeren met een startkwalificatie op de arbeidsmarkt veel meer kans op het vinden van een duurzame baan. Dat geldt voor alle jongeren maar nog eens extra voor jongeren met een beperking.

Jongeren met een vorm van autisme stromen steeds vaker door vanuit het voortgezet onderwijs naar het beroepsonderwijs. Hoewel dit een positieve ontwikkeling is, kunnen problemen die studenten met autisme ondervinden, op hun weg door de studie voor vertraging en uitval zorgen (Taylor, 2005). De kernsymptomen van autisme, beperkingen in sociaal gedrag, communicatie, stereotype gedragingen en wederkerigheid in contact, bemoeilijken het succesvol doorlopen van een opleiding op diverse manieren (Frances, Pincus & First, 2000). Ook het lopen van stage en de overstap naar het werkveld blijken eveneens lastige situaties. HAN SENECA tracht in deze leemte te voorzien middels een pilottraining voor autisten in het HBO en MBO die inspeelt op autisme afhankelijke problematiek. De pilot is erop gericht om de deelnemers aan de training te ondersteunen bij het ontwikkelen, verbeteren of bijbrengen van vaardigheden welke nodig zijn om adequaat te kunnen participeren tijdens studie, stage en werk.

In 2006 werd bij het Expertisecentrum HAN SENECA een onderzoek gestart onder werknemers met verschillende chronische aandoeningen naar hun werkbeleving en knelpunten die zij op het werk ondervinden als gevolg van hun aandoening. Uit het onderzoek kwam naar voren dat werknemers behoefte hebben aan zelfmanagementvaardigheden om goed met de aandoening om te kunnen gaan en goed met de omgeving te kunnen communiceren. Op basis hiervan is een zelfmanagementtraining ontworpen voor werknemers met een chronische aandoening volgens de methode van de Chronic Disease Self-management Program (CDSMP) van de Universiteit van Stanford (Detaille et al. 2010). De bestaande training voor werknemers is met behulp van de Wajong experiment regeling 2010 van het UWV aangepast voor studenten met een chronische aandoening, aangezien verondersteld wordt dat studenten met een chronische aandoening tegen vergelijkbare problemen aanlopen tijdens hun studie en het lopen van stage als werknemers in een organisatie.

1.2. Opzet en methode

Het project heeft een overkoepelende doelstelling dat het hele project omvat. Deze is hieronder weergegeven evenals de beoogde resultaten van het project.

'Studenten met autisme in het MBO, HBO en WO in staat stellen zelfmanagementvaardigheden te ontwikkelen, verbeteren, of bijbrengen, middels een zelfmanagementtraining (gedurende acht weken), die nodig zijn om een beroepsopleiding te kunnen volgen en adequaat in stages en het werkveld te kunnen functioneren.'

Daarnaast heeft het project als doel gehad:

- draagvlak te creëren binnen de onderwijsinstelling voor studenten met autisme en het onderwerp studeren met autisme.
- Overstap van studie naar werk voor studenten in het MBO, HBO en WO met autisme optimaliseren.
- Studie-uitval en studievertraging voor studenten in het MBO, HBO en WO met autisme te beperken.
- Ontwikkeling van zelfmanagementvaardigheden die nodig zijn tijdens studie, stage en werk te stimuleren.

In het onderzoek hebben we een bestaande training voor studenten met een chronische aandoening aangepast voor studenten met ASS en van deze cursus is een eerste pilot gedraaid met studenten van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, de Regionale opleidingscentra en de Radboud Universiteit met als doel de training te evalueren en te optimaliseren door deze in de praktijk uit te zetten. Onze aanpak was kwantitatief en kwalitatief van aard. Het project bestond uit 4 fasen; fase 1 (januari t/m februari 2012) voorbereiding onderzoek, fase 2 (maart t/m april 2012) pilot ontwikkelen, fase 3 (april t/m juni 2012) pilot uitvoeren en fase 4 (juli 2012 t/m maart 2013) evaluatie en bijstellen van de interventie. We hanteerden voor het onderzoek het conceptueel kader zoals weergegeven in hoofdstuk 1.3.

De volgende deelonderzoeken zijn uitgevoerd namelijk:

Deel 1: ten behoeve van de ontwikkeling van de training:

- Literatuurstudie in binnen- en buitenland naar de doelgroep en wat al bekend is over de effecten van zelfmanagement en de hulp van maatjes voor de doelgroep. De volgende deelvragen zijn geformuleerd:
- Focusgroep interview met studenten met ASS om te inventariseren tegen welke problemen de studenten tijdens hun studie aanlopen vanwege de chronische stoornis en mogelijke oplossingen aandragen vanuit het perspectief van de student.
- Interviews met studieloopbaanbegeleiders van studenten met ASS om te inventariseren tegen welke problemen studenten met ASS aanlopen en mogelijke oplossingen aandragen vanuit het perspectief van de studieloopbaanbegeleider.
- Interviews met professionals en experts op het gebied van studeren met ASS.

Deel 2: ten behoeve van de evaluatie van de pilot:

- Er is een enquête uitgezet onder de deelnemers aan de training voor de training (T0), direct na de training (T1) en 6 maanden na afloop van de training (T2). De volgende aspecten zijn betrokken in de evaluatie:

BRIEF-A QUESTIONNAIRE

De BRIEF-A questionnaire heeft betrekking op executieve functies bij volwassenen. De BRIEF-A is een bewerking van de Amerikaanse Behavior Rating Inventory of Executive Functions-Adult Version (BRIEF-A) (Roth, Isquith & Gioia, 2005). Met behulp van de BRIEF-A kunnen executieve functies op gedragsniveau in kaart worden gebracht. Executieve functies zijn een set van onderling gerelateerde controleprocessen die zijn betrokken bij de selectie, initiatie, uitvoering en bewaking van cognitie, emotie en gedrag, en van aspecten van het motorisch en sensorisch functioneren. De BRIEF-A is een gestandaardiseerde maatstaf voor het executieve functioneren van volwassenen in hun dagelijkse omgeving. De BRIEF-A kan worden gebruikt om richting te geven aan interventie- en behandelplannen en is geschikt voor volwassenen met autismespectrum stoornissen. De vragenlijst is daarbij zeer bruikbaar voor het systematisch in kaart brengen van de aan- dan wel afwezigheid van specifieke problemen met executieve functies in het dagelijkse leven. De negen schalen zijn: inhibitie, flexibiliteit, emotieregulatie, zelfevaluatie, initiatief nemen, werkgeheugen, plannen en organiseren, taakevaluatie en ordelijkheid. De eerste vier schalen vallen onder de index 'gedragregulatie'.

De overige vijf schalen vallen onder de index 'metacognitie'. De gedragsregulatie index geeft weer in hoeverre een volwassene in staat is zijn of haar gedrag en emotionele reacties op passende wijze te reguleren. De metacognitie index geeft het vermogen weer tot probleemoplossing via planning en organisatie met behulp van het actieve werkgeheugen.

ASE-MODEL VRAGENLIJST

Voor het kunnen verklaren van beredeneerd gedrag en gedragsbehoud is er een model ontwikkeld, namelijk het ASE-model, waarvan Fishbein en Ajzen (1975) de grondleggers zijn. De verschillende onderdelen hebben betrekking op stadia die mensen doorlopen voordat gedrag zichtbaar wordt. De verschillende stadia die in het model worden gehanteerd zijn: Attitude (A), Sociale invloed (S) en Eigen effectiviteit (E). De attitude staat voor de houding van een persoon ten aanzien van het gedrag. Sociale invloed heeft betrekking op de invloeden die anderen hebben en uitoefenen op een persoon en eigen effectiviteit heeft te maken met het vertrouwen in het eigen kunnen met betrekking tot het gedrag. De attitude, sociale invloed en eigen effectiviteit worden ook wel determinanten genoemd, dit zijn de belangrijkste determinanten voor de gedragsintentie van een persoon en die de gedragsintentie het beste voorspellen ten aanzien van het uit te voeren gedrag (Kuiper, Heerkens, Balm, Bieleman & Nauta, 2005).

De vragen die gesteld zijn ten opzichte van de determinant attitude, hebben betrekking op de attitude ten aanzien van de verschillende stellingen. Een van de stellingen is bijvoorbeeld; *"Toepassen van zelfmanagement tijdens studie of stage"*. De studenten die deze vragenlijst hebben ingevuld, kunnen bij deze attitude stellingen aangeven in welke mate dit belangrijk wordt gevonden. Na het analyseren van de verkregen data wordt duidelijk hoe de houding is van de participanten ten aanzien van de verschillende stellingen. Een voorbeeld van een eigen effectiviteit stelling is de volgende; *"Het lukt me om tijdens mijn studie/stage mijn grenzen aan te geven"*. Hier kan aangegeven worden door de participanten in welke mate dit lukt (nooit, soms of vaak). Na het analyseren van de vragen over de eigen-effectiviteit kan worden geconcludeerd in hoeverre de deelnemers vertrouwen hebben in een bepaald gedrag (benoemd in de stellingen) te kunnen vertonen. De stellingen ten aanzien van de determinanten attitude en eigen effectiviteit zijn opgenomen in bijlage 5.

De stellingen die zijn geformuleerd betreffende attitude en eigen effectiviteit sluiten aan bij één van de doelstellingen binnen dit onderzoek. Met deze doelstelling wordt bedoeld het afnemen van een vragenlijst, welke zal dienen als nulmeting voor het meten van het huidige niveau wat betreft zelfmanagementvaardigheden van de deelnemende studenten aan de training. Binnen de stellingen wordt er ingegaan op specifieke vaardigheden die nodig zijn om succesvol te functioneren binnen studie, stage of werk. De resultaten uit de nulmeting beschrijven een indicatie ten opzichte van de attitude en eigen effectiviteit ten aanzien van de verschillende stellingen van verschillende deelnemers. Deze nulmeting wordt na de training vergeleken met de nameting (effectmeting).

Er zijn interviews gehouden met de deelnemers direct na de training maar ook 6 maanden na afloop van de training. De maatjes zijn direct na afloop van de training geïnterviewd. Dit deelonderzoek heeft als doel het opdoen van kwalitatieve informatie met als doel meningen en ervaringen van deelnemende studenten en de maatjes met betrekking tot de cursus te achterhalen. Er is een aselecte steekproef over de verschillende groepen gehouden. Het merendeel van de deelnemers zijn face to face geïnterviewd en een aantal telefonisch. In totaal zijn elf deelnemers en elf maatjes geïnterviewd met het oog op de volgende aspecten:

- Opzet van de training, het aantal bijeenkomsten en duur van de bijeenkomsten.
- Inhoudelijk, werkvormen en de thema's van de training.
- Het effect van de training. Wat is er tijdens de training geleerd?
- Evaluatie ten aanzien van de rol van de studieloopbaanbegeleider voor, tijdens en na de training.

Eindanalyse; hierin worden de bevindingen uit de literatuur, de interviews en enquête gecombineerd met als einddoel een training voor studenten met ASS en het maatjesproject te ontwikkelen en bij te stellen aan de hand van de resultaten van een eerste pilot.

2. Conceptueel kader project

2.1 Vaardigheden van studenten met autisme binnen het onderwijs en stage

De steeds nadrukkelijker doorstroom van studenten met autisme naar het beroepsonderwijs is een positieve ontwikkeling en zorgt ervoor dat deze studenten een opleiding kunnen volgen die aansluit bij hun intelligentieniveau. Beperkingafhankelijke problematiek kan echter op de weg door de studie voor problemen zorgen. Beperkingen in sociale interactie, organiserend vermogen en empatisch vermogen kunnen het succesvol doorlopen van een universitaire, HBO-, of MBO-opleiding bemoeilijken. De sociale intelligentie blijft sterk achter bij de cognitieve intelligentie waarbinnen bovendien ook sterke niveauverschillen zichtbaar zijn. Studenten met autisme blijken tevens niet geschikt voor moderne didactische concepten zoals probleemgestuurd onderwijs (pgo), competentiegericht leren, samenwerkend leren en het studiehuis. Dit omdat deze concepten een te groot beroep doen op integratie van informatie, taakoverzicht en planning, zelfcontrole en sociale en communicatieve vaardigheden. Studieproblemen en onbegrip zijn vaak het gevolg (Boswijk, Breetvelt & Mensink, 2007).

De problemen die studenten met autisme ervaren laten zich afleiden uit een drietal cognitieve theorieën en het onderliggend defect. Autismen is echter niet enkel een stoornis die wordt gekenmerkt door problemen en beperkingen. Autismen kent ook vele sterke kanten welke eveneens af te leiden zijn uit de drie cognitieve theorieën. Hieronder zijn de drie theorieën beschreven evenals de vaardigheden die hieruit voorkomen en als beperking of als sterke kant kunnen worden opgemerkt.

2.2 Zelfmanagement en gedragsverandering

Zelfmanagement biedt mensen met een chronische aandoening of stoornis de mogelijkheid om hun chronische ziekte in het leven te passen en een zo hoog mogelijke kwaliteit van leven te behouden (Jedloo, 2010). Actieve betrokkenheid in zelfmanagement is gunstig voor psychosociale aanpassing aan de chronische aandoening zoals zelfacceptatie en mentaal copen met de aandoening (De Ridder et al., 2008). Het betekent dat de persoon de regie over zijn eigen leven houdt en richting geeft aan de manier waarop de zorg wordt ingezet. Bij het toepassen van zelfmanagement wordt er vanuit gegaan dat de persoon weet wat de chronische aandoening of beperking inhoudt, wat de gevolgen zijn en wat hij/zij zelf kan doen om de aandoening te beheersen (NPCF-CBO, 2009). Bij zelfmanagement gaat het om gedragsveranderingen in het dagelijks leven. De persoon met een chronische aandoening moet zich elke dag kunnen aanpassen aan de situatie en het moment: weekend, werk, studie, hobby's, sport, vragen van partner of kinderen, familie en vrienden etc. Om dit te kunnen moet de persoon beschikken over voldoende kennis en vaardigheden voor het zoeken naar oplossingen en het nemen van beslissingen rondom de aandoening. Lorig et al. (2000) beschrijft het leven met een chronische aandoening of beperking in drie soorten taken. De eerste soort taken hebben betrekking op het uitvoeren van handelingen die met behandeling, revalidatie en gezond blijven te maken hebben. De tweede soort taken hebben betrekking op het uitvoeren van maatschappelijke en relationele taken, veranderen of opbouwen van nieuwe rollen. De laatste zelfmanagementtaken hebben te maken met het omgaan met emoties die door ziekte en beperkingen worden opgeroepen, maar ook omgaan met emoties die van invloed zijn op de ziekte. Zelfmanagement hangt nauw samen met het aanleren van nieuw gedrag. Om gedrag te beïnvloeden en te verklaren zijn verschillende modellen ontwikkeld. In dit onderzoek wordt het ASE-model (De Vries, 1995) en het Stages of Change model (Prochaska e.a., 1992) gehanteerd als conceptueel kader. Het ASE-model beschrijft de determinanten van gedrag. Het Stages of Change model (Prochaska e.a., 1992) benadrukt juist dat gedragsverandering begint bij de intentie om het gedrag uit te voeren.

2.3 Zelfmanagement en ASS

Zelfmanagement omschrijft het proces tot het verkrijgen van een zekere mate van autonomie. Het doel van zelfmanagement voor personen met een ontwikkelingsstoornis is om de supervisie en controle van ouders, verzorgers, coaches, werkgevers of begeleiders te verleggen naar de persoon zelf. Een succesvol zelfmanagementprogramma zorgt ervoor dat personen onafhankelijk kunnen participeren binnen het leven. Over het algemeen behelst zelfmanagement activiteiten die erop gericht zijn om het eigen gedrag te veranderen of te behouden (Wilkinson, 2008). Een van de meest opvallende kenmerken van studenten met autisme, is de afwezigheid van zelfmanagementvaardigheden als leiding, beheersing, remming en aanpassingsvermogen. Veelal reageren studenten met autisme niet optimaal op typische topdown scholing (Adreon & Stella, 2001). Een belangrijk voordeel van zelfmanagement is de focus die ligt op het ontwikkelen van vaardigheden door de student om meer onafhankelijk, zelfstandiger en meer zelfverantwoordelijk te zijn in het eigen gedrag. Door zelfmanagementvaardigheden te leren kunnen studenten meer zelf gestuurd handelen en minder afhankelijk zijn van externe controle en supervisie. Verder biedt zelfmanagement de studenten een kans om zelf deel uit te maken van de ontwikkeling van hun gedrag. Voor studenten die houden van structuur en overzicht is het essentieel dat zelfmanagement de overhand krijgt ten opzichte van docentgestuurde interventies. Zelfmanagement wordt derhalve gezien als een voornaamste middel voor studenten met autisme om autonomie te vergroten en om gedrag in de breedte van verschillende contexten te verbeteren (Wilkinson, 2008). Zelfmanagement voor deze studenten is zowel belangrijk als managementinstrument als ook om hun kwaliteit van leven te verbeteren door ze te empoweren om controle te nemen over het eigen gedrag (Wehmeyer & Schwartz, 1998; Koegel, Koegel, Harrower & Carter, 1999). Zelfmanagement is in het bijzonder bruikbaar voor studenten met beperkingen, waaronder studenten en jongeren met autisme. Zelfmanagementstrategieën empoweren studenten om hun eigen gedrag te controleren in plaats van zich te verlaten op stimulansen van ouders en leraren. Daarbij helpt zelfmanagement de studenten om aangeleerde vaardigheden te generaliseren die zij in een standaard situatie hebben geleerd (Koegel et al., 1999). Dit sluit aan bij de eerdergenoemde prothese die bij studenten met autisme veelal enkel werkt in de situatie waarin deze is aangeleerd (zie paragraaf 2.4).

2.4 Het ASE-model

Het ASE-model is een model om gedrag te verklaren. Het geeft zicht op allerlei factoren die gedrag bepalen en op de redenen waarom mensen zich op een bepaalde manier gedragen. De afkorting ASE staat voor attitude, sociale invloed en eigen effectiviteit. Deze drie gedragsdeterminanten bepalen uiteindelijk de intentie die studenten met een chronische aandoening of beperking hebben om een bepaald gedrag al dan niet te vertonen (De Vries, 1999). Binnen dit onderzoek is dan ook gekeken naar veranderingen in attitude, sociale invloed en eigen effectiviteit bij de deelnemende studenten met ASS. De vragenlijst voor het evaluatieonderzoek is ook op dit model gebaseerd. Het is van belang om inzicht te krijgen in de gedragsdeterminanten om zo te kunnen kijken waarom het project juist wel of niet de beoogde doelstelling heeft kunnen bereiken.

2.4.1 Attitude

De gedragsdeterminant attitude geeft aan welke voor- en nadelen een persoon aan bepaald gedrag verbindt. Met betrekking tot attitude kunnen drie onderdelen worden beschreven. Het cognitieve deel, dit is de kennis die een persoon heeft over de consequenties die worden gekoppeld aan bepaald gedrag. Het evaluatieve deel, dit is de evaluatie van het gedrag en de consequenties die worden gekoppeld aan het gedrag. Het cognitieve deel, dit deel gaat over de reacties die gekoppeld worden aan het gedrag (Brug, 2007).

De gedragsdeterminant attitude kan met verschillende methodieken beïnvloed worden (Brug, 2007). Kennis is een belangrijk onderdeel van attitude. Kennisoverdracht is de eerste stap om de gedragsdeterminant attitude te beïnvloeden. Naast kennisoverdracht zijn ook technieken nodig om deelnemers over de informatie te laten nadenken aangezien niet alle deelnemers geneigd zullen zijn om de aangeboden informatie uit de training te verwerken (Petty e.a., 2002). Tijdens een zelfmanagementtraining kan de attitude van een deelnemer worden beïnvloed door het toepassen van verschillende technieken. Voorbeelden van methodieken zijn actief leren, participatie en persoonlijke relevantie (Bandura, 1986).

Attitudeverandering kan verder bereikt worden door verschillende methodieken. Deze worden hieronder beschreven:

- Specifieke overwegingen: hierbij worden voor- en nadelen van een bepaald gedrag in een voorlichtingsboodschap zodanig geformuleerd dat de balans hierdoor in de gunstige richting verandert.
- Overtuigen: overtuigen is met overtuigende argumenten proberen het gedrag te veranderen. Hierbij worden veronderstellingen over voor-en nadelen op een overtuigende manier beïnvloed.
- Emoties: bij attitudevorming en – verandering zijn emotionele aspecten vaak van groot belang. Een manier om hier op in te spelen is om de voorlichtingsboodschap te associëren met een ander onderwerp dat een positieve, emotionele reactie oproept.

2.4.2 Sociale invloed

Binnen het ASE-model zijn drie vormen van sociale invloed. De eerste vorm is waargenomen gedrag, dit houdt in dat mensen een voorbeeld nemen aan het gedrag wat andere mensen vertonen. De tweede vorm is de sociale norm. Hierbij passen de studenten hun gedrag aan wat anderen verwachten dat ze zullen doen. Sociale steun is de laatste vorm. Hierbij gaat het om de directe invloeden van anderen. De studenten zullen eerder gedrag vertonen wat door hun sociale omgeving ook wordt gedaan en waarbij zij dus geen druk of tegenwerking krijgen (Brug, 2007).

Sociale invloed kan op verschillende manieren beïnvloed of gemobiliseerd worden tijdens een training. Voorbeelden hiervan zijn dat deelnemers verkeerde ideeën hebben over de opvattingen en het gedrag van anderen en daardoor zichzelf ook op een bepaalde manier gaan gedragen. Dergelijke misvattingen kunnen veranderd worden door een juist beeld te geven van de opvattingen en het gedrag van anderen. Verder kan de sociale invloed beïnvloedt worden door de neiging van mensen om zich te houden aan de normen te beïnvloeden. Het weerstaan van deze sociale druk kan worden verbeterd door bijvoorbeeld vaardigheidstraining. Als laatste kan de sociale invloed veranderd worden door het mobiliseren van sociale steun. Sociale netwerken kunnen gemobiliseerd worden om de studenten steun te geven om beter met een gezondheidsprobleem om te kunnen gaan. Bijvoorbeeld door de studieloopbaanbegeleiders te betrekken in het proces dat de studenten doorlopen gedurende de cursus. Studieloopbaanbegeleiders zullen dan beter in staat zijn om de student te begeleiden en ondersteunen tijdens dit proces (Brug, 2007).

2.4.3 Eigen effectiviteit

De eigen effectiviteit heeft betrekking op de inschattingen van de persoon of hij een bepaald gedrag wel of niet zou kunnen uitvoeren. Eigen effectiviteit is afhankelijk van het gedrag en de situatie. Wanneer een persoon schat iets niet te kunnen zal hij niet gemotiveerd zijn om het gewenste gedrag uit te voeren. Eigen verwachtingen kunnen op drie niveaus variëren. Het eerste niveau is magnitude, waarbij het gaat om de inschatting van de moeilijkheid van de vaardigheden om het gedrag uit te kunnen voeren. Het tweede niveau is generaliteit, waarbij het gaat om de inschatting van de problemen die hetzelfde gedrag in verschillende situaties met zich mee brengt. Het derde en laatste niveau is strength, waarbij het gaat om de mate waarin men zelfvertrouwen heeft om het gewenste gedrag te kunnen vertonen (Brug, 2007). De determinant eigen effectiviteit is bij veel gedrag een cruciale determinant om tot gedragsverandering te komen. Het succes van gedragsverandering is altijd afhankelijk van daadwerkelijke vaardigheden.

Methodieken om de kans op een verandering in de eigen effectiviteit te verhogen gaan dan ook vaak samen met methodieken om vaardigheden te vergroten. Voorbeelden van deze methodieken zijn:

- **Vaardigheidstraining:** gedragsverandering kan bereikt worden door observerend leren en actieve oefening (Bandura, 1986). De studenten kunnen vaardigheden aanleren waardoor ze ervaren dat zij iets kunnen waardoor hun eigen effectiviteit verwachting toeneemt. Daarnaast kunnen zij ook leren door te observeren in bijvoorbeeld rollenspellen, rolmodellen of video's. Een voorbeeld van een actieve oefening kan zijn het oefenen van spierontspanning zodat zij hierin meer ervaring opdoen waardoor eigen effectiviteit verwachting ook zal toenemen.
- **(Her)attributietraining:** wanneer de studenten ervaringen opdoen met nieuw gedrag ontwikkelen zij ook verklaringen voor eigen succes of falen. Deze verklaringen worden attributies genoemd (Graham, 1991). Er is echter een beperkte ervaring met (her)attributie training. Een voorbeeld van training zou kunnen zijn dat de studenten blootgesteld worden aan rolmodellen met een chronische aandoening of beperking.

2.5 Theorieën ASS

2.5.1 Theory of mind

Personen met autisme hebben vaak een verminderde, beschadigde of afwezige Theory of Mind (ToM). De ToM verwijst naar het inzicht dat menselijk gedrag wordt gestuurd door mentale toestanden zoals verwachtingen, wensen en intenties (Begeer, Rieffe, Meerum Terwogt & Stockmann, 2001). Door het ontbreken van een ToM of een gebrekkige ontwikkeling van een ToM lukt het studenten niet of minder anderen te doorzien, hun bedoelingen te begrijpen en daarop te anticiperen (empatisch vermogen). Dit resulteert in sociaal en communicatief inadequaat gedrag in het contact met docenten en medestudenten. Doorvragen, kennis uitwisselen met anderen, het zich verplaatsen in anderen, afspraken maken en grenzen stellen lukt onvoldoende. Samenwerking met medestudenten bij de uitvoering van opdrachten vormt een knelpunt evenals het invoeren van hulp, het kenbaar maken van de eigen knelpunten, het vragen van toelichting en advies van docenten en het kenbaar maken van eigen wensen en behoeften (assertiviteit). Tekorten in initiatief en wederkerigheid betreffende sociale interactie, nodigen andere studenten niet of minder uit tot het aangaan van duurzame relaties (sociale interactie). Steerneman, Meesters en Muris (2000) omschrijven de ToM als een vaardigheid waarmee gedachten, gevoelens, verlangens en intenties van andere mensen herkend en begrepen worden. Met deze vaardigheid is de mens in staat om betekenis te geven aan het gedrag van anderen, te voorspellen wat ze zullen gaan doen en daarop te anticiperen.

2.5.2 Executive functioning theory

Naast de ToM speelt de Executive Functioning Theory (EFT) een rol binnen de verklaring van problematiek. De EFT houdt in dat de symptomen van autisme overeenkomen met die van patiënten met een hersenbeschadiging. Het gaat dan om een defect aan een neuropsychologisch systeem dat typerend is voor beschadiging van de frontale cortex. Executieve functies betreffen vaardigheden om voor de oplossing van een bepaald probleem de geschikte strategie te kiezen, deze uit te voeren, te evalueren en daarbij optredende foute reacties te onderdrukken. Symptomen hiervan zijn slecht plannen en organiseren, een gebrek aan flexibiliteit in het denken en onvoldoende controle en bijsturing van een taakuitvoering (organiserend vermogen). Ook verklaart de theorie het vermogen van studenten tot zelfmonitoring. Vaak vinden studenten met autisme het lastig om hun eigen gedrag en handelen te beoordelen, te controleren, bij te sturen en hierop te reflecteren. Tenslotte verklaart deze theorie vooral ook stereotype gedrag en handelen van personen met autisme. Veelal zijn deze personen erg conservatief en verstandig tegen veranderingen. Vasthoudendheid, structuur en bekende patronen zijn voor studenten met autisme belangrijk en plotselinge of ingrijpende veranderingen kunnen zorgen voor paniek en stress. In paragraaf 2.2.5 worden veranderingen en transitie uitbreider beschreven.

2.5.3 Central coherence theory

De derde theorie waaruit problematiek bij studenten met autisme kan worden verklaard is de Central Coherence Theory (CCT). Deze theorie heeft betrekking op de wijze waarop informatie wordt verwerkt. Door een onvoldoende ontwikkelde centrale coherentie wordt informatie wel op detailniveau verwerkt, maar worden stimuli onvoldoende geïntegreerd tot een samenhangend en betekenisvol geheel (integratie van informatie). Er wordt analytisch waargenomen zonder voldoende betekenisvolle structuur aan te brengen vanuit context en globaal overzicht. Dit verklaart ook waarom studenten met autisme niet zozeer moeite hebben met het aanleren van vaardigheden maar wel met het generaliseren van deze aangeleerde vaardigheden naar andere situaties en naar andere contexten (generaliserend vermogen). Verder komt een gebrekkig ontwikkelde centrale coherentie neer op problematiek rondom het onvoldoende onderscheiden van hoofd- en bijzaken, overgevoeligheid voor zintuiglijke prikkels (prikkelgevoeligheid) het herkennen van emoties (emotieherkenning) en een verstoring van de concentratie. Hoewel een verminderde neiging tot centrale coherentie voor veel taken een zwakte is, is dit voor sommige taken een sterkte. Door het detailgerichte en analytische denkvermogen van studenten met autisme zijn deze vaak uiterst geschikt voor werkzaamheden als engineering en wetenschappelijk onderzoek (Boswijk et. al, 2007; Breetvelt, 2005; Schuurman, 2010). In paragraaf 2.2.6 zijn de sterke kanten van autisme weergegeven.

2.6 Buddy autisme projecten

Binnen deze benchmark zijn projecten beschreven die gelijkenis vertonen met het huidige project dat opgezet wordt binnen de HAN. Er wordt gebruik gemaakt van deze mogelijkheid om succes- en faalfactoren van eerdere projecten in kaart te brengen die gebruikt kunnen worden binnen het huidige project. Hieronder zijn een viertal projecten kort beschreven: het begeleidingsproject Amsterdam, studieondersteuning Breda, buddysysteem Leiden en het Kairo-project.

2.6.1 Vrije Universiteit van Amsterdam

Binnen de VU en de Hogeschool Amsterdam ontbrak het tot nu toe aan passende hulp voor studenten met autisme. Het begeleidingsproject had als doel; ervaring opdoen met een specifieke begeleidingsstructuur voor autistische studenten en een verbetering van de studievoortgang, waarbij de begeleidingsstructuur was ingericht in de vorm van individuele begeleiding. In totaal hadden veertien studenten zich opgegeven, welke verdeeld zijn over drie begeleidsters. De begeleidsters geven vooraf aan goed op de hoogte te zijn van autisme. Gedurende het project kwamen begeleidsters, evenals de projectleider bij elkaar voor supervisie besprekingen, waarbinnen de omgang en begeleiding van de studenten werd besproken en ervaringen werden gedeeld. Deze supervisie werd als erg zinvol ervaren. De ervaringen van de studenten zijn na het project zowel kwantitatief- als kwalitatief gemeten en geanalyseerd, wat heeft geresulteerd in een overzicht van succes- en faalfactoren van het project. De verzameling van de evaluatiegegevens zijn verkregen door zowel studenten als begeleidsters te interviewen. Succesfactoren zijn; een begeleidster als vast aanspreekpunt leidt tot verbeterde studieresultaten en meer studieplezier, een studieplanning maken leidt tot meer overzicht, het regelmatig contact van de begeleidsters met de studenten, kennis van de stand van zaken rondom de studie en het rechtstreeks in contact staan van de begeleidsters met de docenten. Faalfactoren die werden benoemd waren; het niet voldoende op de hoogte zijn van de opleidingscontext door de begeleidsters en het niet voldoende kritisch, actief of doortastend zijn van de begeleidsters. Studenten blijken tot slot problemen te hebben ondervonden tijdens het voeren van een discussie, het motiveren van anderen, het uitvoeren van een planning, het zien van samenhang en het op de voorgrond treden.

2.6.2 Studieondersteuning Avans Hogeschool

In Breda heeft dit jaar een studieondersteuningstraject gelopen op de Avans Hogeschool. Tweedejaars studenten hebben eerstejaars studenten met autisme ondersteund tijdens het eerste studiejaar. Effecten van dit traject zijn nog niet gemeten of geanalyseerd, maar wel zien de begeleiders vooruitgang in de zelfstandigheid van de student en ziet het er naar uit dat begeleiders in de toekomst steeds minder nodig zijn tijdens de studieperiode van de student.

2.6.3 Buddysysteem Universiteit van Leiden

Ook in Leiden is er een vergelijkbaar buddy- systeem gehanteerd binnen de Universiteit. Dit is ook reeds kort besproken in paragraaf 2.4. Een speerpunt hierbinnen is dat de student met autisme zelf stappen leert ondernemen onder lichte begeleiding van een buddy. Een buddy is een ouderejaars student van dezelfde opleiding, dit blijkt een succesfactor te zijn. De inzet van de buddy heeft geresulteerd in enkele positieve effecten; verbetering van studieresultaten van de eerstejaars studenten, de student voelt zich sneller thuis binnen de opleiding en er is een positieve ontwikkeling te zien op sociaal gebied. Het zelfvertrouwen is gegroeid van de student en veel studenten met autisme vinden eerder aansluiting bij medestudenten. Randvoorwaarden voor het contact tussen buddy en student zijn: periodiek contact, een prikkelarme omgeving en structuur.

2.6.4 KAIRO project

Het laatste vergelijkbare project is het KAIRO project, waarvan het centrale uitgangspunt de integrale benadering van de deelnemers is. De doelstelling van het KAIRO project is als volgt geformuleerd; "Jongeren met autisme door gezamenlijk optreden van onderwijs en zorg, in staat stellen om een beroepsopleiding te volgen". De focus van het programma ligt op de empowerment van de deelnemers zelf. Een goede samenwerking tussen scholen en studenten is een van de grote succesfactoren. Door meer integratie van de behandeling en het onderwijs, stijgt de motivatie van de deelnemers en de generalisatie van het geleerde in de trainingen. De training kent 33 participerende deelnemers, waarvan er uiteindelijk twintig gestart zijn met de opleiding binnen het ROC. De voornaamste positieve effecten van dit project zijn een grotere doorstroom naar ROC opleidingen, een groot enthousiasme van de deelnemers ten aanzien van het project, een toename van de zelfredzaamheid en een positief oordeel ten opzichte van de ontwikkeling van competenties welke noodzakelijk zijn voor deelname aan de arbeidsmarkt. Het programma van KAIRO neemt een jaar in beslag en is vooral geschikt voor deelnemers die veel begeleiding en sturing nodig hebben.

2.7 Conclusie

De literatuur is eenduidig wat betreft problematiek die studenten met autisme tegenkomen binnen de studie, het lopen van stage of het uitoefenen van werk. De kern van deze problematiek is af te leiden uit een drietal theorieën: de theory of mind, de central coherence theory en de executive functioning theory. De voornaamste problemen die studenten met autisme tijdens de studie ervaren zijn: moeite met plannen en organiseren, moeite met samenwerken, het erkennen van eigen kwaliteiten en knelpunten, het omgaan met vermoeidheid en stress, het doorzien van anderen, het herkennen van emoties en moeite hebben met veranderingen. Transities zijn risicomomenten voor verslechtering van de symptomen van de autistische persoon. Op het werk of tijdens een stage lopen studenten met autisme veelal tegen overeenkomstige problemen aan. Daarbij wijst het literatuuronderzoek uit dat werknemers met autisme moeite hebben met solliciteren en het vinden van een stageplek, het omgaan met kritiek en deadlines, het opvullen van pauzes of het sociale contact met medewerkers en leidinggevende. Het is belangrijk om deze problematiek aan te pakken om uitval tijdens studie en stage te voorkomen, en om een overstap van studie naar werk beter te faciliteren. Hiernaast hebben de autistische personen ook vele sterke kanten, te noemen; originele oplossingen, veranderingen tot in detail opmerken, uitwerkingen tot in detail, vertrouwen op structuur, doorgronden van systemen en hebben een eigen gevoel voor humor.

Een zelfmanagementtraining, zo blijkt uit de literatuur, is een effectief middel om aan deze problematiek te werken. Adequate begeleiding en trainingen die erop gericht zijn om onafhankelijk functioneren te bevorderen zijn essentieel om studenten met autisme bij te staan. Een transitie van docentgestuurde trainingen naar zelfmanagementtrainingen is de laatste jaren effectief gebleken. Ook beschrijft het literatuuronderzoek dat begeleiding in een zo vroeg mogelijk stadium tijdens studie of werk belangrijk is. Hoewel teveel begeleiding het onafhankelijk functioneren in de toekomst in de weg kan staan, hebben veel studenten met autisme behoefte aan en baat bij adequate begeleiding en trainingen.

Naast het volgen van een training bestaat er ook het 'maatjes-' of 'buddyconcept'. Afzonderlijk of als aanvulling op een training kunnen studenten met autisme worden ondersteund en begeleid door studiemaatjes. Het idee achter dit concept is reeds eerder beproefd binnen gelijksoortige projecten. Een maatje is iemand die een student met autisme ondersteunt in het volbrengen van studietaken, het realiseren van een planning of het oefenen van gespreksvaardigheden. Een dergelijk maatje of buddy blijkt een positief effect te hebben op het studieresultaat en het rendement. Ook zorgt het maatje ervoor dat de student met autisme eerder aansluiting vindt bij medestudenten. Het maatje krijgt voorafgaand aan de begeleiding van een autistische student een training en handige en praktische tips aangereikt met betrekking tot begeleiding en coaching.

3. Resultaten

Deel 1: Behoeft analyse

3.1 Samenvatting resultaten focusgroep Interviews studenten met ASS

In de voorbereidingsfase van de zelfmanagementtraining zijn focusgroep interviews gehouden onder 10 studenten met ASS van de Hogeschool van Arnhem en Nijmegen en het ROC om knelpunten en oplossingen te onderscheiden met betrekking tot het goed kunnen studeren en uitvoeren van stages ondanks het hebben van ASS. Studenten uit verschillende opleidingen en jaarlagen hebben meegedaan met het onderzoek. De studenten geven aan dat ze de volgende problemen ervaren om uitvoeren van stages als gevolg van ASS namelijk; Concentratieproblemen/ aandacht blijven houden tijdens de lessen, het volgen van hoorcolleges, het leren voor tentamens en maken van huiswerk. Vooral thuis lukt het studenten vaak niet om extra uren buiten school om aan hun studie te besteden. Ze worden thuis afgeleid door andere bezigheden zoals televisie kijken of gamen. Een aantal studenten geeft aan dat ze bijvoorbeeld elke avond de wekker moeten zetten om zich eraan te herinneren dat ze hun huiswerk moeten maken. Een ander lastig punt voor studenten met ASS is het plannen en organiseren van studie en stagetaken en deze taken combineren met het plannen van andere taken zoals vrijetijdsbesteding. Het combineren van taken binnen verschillende contexten is lastig maar vooral het uitvoeren van de planning blijft lastig. Dit met als gevolg dat studenten in de knel komen met het maken van opdrachten en pas op het laatst beginnen met leren voor hun tentamens. Het merendeel van de studenten met ASS geeft ook aan last te hebben van vermoeidheid en spanning doordat ze het lastig vinden om overzicht te houden over taken en gebeurtenissen. Omgaan met veranderingen en onvoorziene situaties tijdens de studie en stage kan ook tot vermoeidheid en spanning leiden. Voorbeelden hiervan zijn steeds wisselende projectgroepjes en wisselende docenten. Ook tijdens werkcolleges en practica vinden studententen met lastig om te oefenen met rollenspellen of fictieve casussen. Met als gevolg dat ze toetsen niet halen en studiepunten mislopen. Studenten ervaren ook problemen in de samenwerking met anderen zoals opdelen van taken voor een gezamenlijke opdracht of het op tijd afmaken van een deeltaak. In de samenwerking met anderen ontstaan vaak problemen omdat ze afspraken niet goed hebben begrepen. Problemen in de communicatie met anderen maakt studenten onzeker waardoor ze weinig vertrouwen hebben in zichzelf maar ook in anderen.

3.2 Interviews met professionals en studieloopbaanbegeleiders

Als aanvulling op de interviews van de studenten zijn interviews gehouden met professionals uit het werkveld van Autisme. De insteek van deze interviews waren de onderwerpen die reeds besproken zijn in het theoretisch kader hierboven. Om een verdieping, bevestiging of aanvulling hierop te krijgen is deze professionals om input gevraagd. Tevens is gevraagd naar randvoorwaarden voor een training voor studenten met autisme omdat hier binnen de literatuur weinig over geschreven is. Tot slot is ook gevraagd naar mogelijkheden om een nulmeting vorm te geven voor studenten met autisme. In bijlage 5 zijn de uitwerkingen van de interviews weergegeven. Er is geen verbatim uitgewerkt van deze interviews, wel is er op de topics 'probleemgebieden binnen het onderwijs en stage', 'begeleiding', 'randvoorwaarden voor training' en 'nulmeting' meegeschreven. Hieronder zijn beknopt de resultaten weergegeven op deze topics.

Probleemgebieden binnen onderwijs en stage	<ul style="list-style-type: none"> ▪ studenten willen weten waar ze aan toe zijn ▪ moeite met veranderingen ▪ leren in prikkelarme omgeving ▪ concentratieproblemen ▪ moeite met sociale contacten ▪ moeite met herkennen basis-emoties ▪ spreken en presenteren voor een groep ▪ generalisatie van het geleerde naar andere situaties 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ moeite met instructies opvolgen ▪ moeite met plannen en organiseren ▪ gebrek aan zelfstandigheid ▪ moeite met meervoudige opdrachten ▪ moeite met hulp vragen ▪ moeite met invullen van vrije tijd ▪ last bij het zien van grote lijnen ▪ moeite met veranderingen ▪ moeite met communiceren en sociaal gedrag ▪ moeite met samenwerken ▪ teveel werken en denken in details
Begeleiding	<ul style="list-style-type: none"> ▪ vaste contactpersoon is belangrijk ▪ regelmatig gesprekken voeren met studenten ▪ maatjes- concept kan effectief zijn ▪ slb- er vast contactpersoon ▪ docenten hebben niet in de gaten wanneer studenten iets nodig hebben ▪ student niet persoonafhankelijk maar structuurafhankelijk maken ▪ docenten en slb-ers hebben te weinig kennis op het gebied van autisme ▪ maatjes hebben duidelijke instructie nodig 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ bijeenkomsten periodiek en met vertrouwenspersoon ▪ begeleiding van docenten ontbreekt vaak ▪ docenten snappen niet dat studenten iets minder goed begrijpen ▪ docenten hebben weinig achtergrondkennis van autisme ▪ reflecteren en herhalen ▪ maatjes- concept ▪ vertrouwen is belangrijk om iets te bereiken ▪ maatjes en studenten kunnen het best samenkomen op school ▪ intervisiebijeenkomsten voor maatjes zijn belangrijk
Randvoorwaarden voor training	<ul style="list-style-type: none"> ▪ 's ochtends zijn studenten meer geconcentreerd ▪ stap voor stap informatie overbrengen ▪ studenten belonen bij goede resultaten ▪ iedere deelnemer als individu behandelen 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ herhaling en visualisatie van informatie ▪ duidelijk aangeven wat er gaat gebeuren ▪ kleine trainingsgroepen ▪ situaties niet nabootsen, maar in praktijksituatie oefenen ▪ visueel en auditief toelichten ▪ gebruikmaken van afvinklijst en planning ▪ reflecteren en herhalen
Nulmeting	<ul style="list-style-type: none"> ▪ door zowel student als objectieve persoon in laten vullen ▪ 1 tot 5 Likert- schaal 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ betrouwbaarheid vergroten door invulling objectief persoon ▪ bestaande vragenlijsten gebruiken

3.3 Welke thema's zien studenten, studieloopbaanbegeleiders en professionals graag terug binnen een zelfmanagementtraining?

De aanbeveling betreffende thema's die terug zouden moeten komen binnen een zelfmanagementtraining zijn gebaseerd op twee punten. Het eerste punt heeft betrekking op de problemen die studenten met autisme ervaren binnen de studie en stage. Het tweede punt heeft betrekking op de thema's welke studenten graag zouden terug zien binnen een zelfmanagementtraining. Op basis van deze twee punten zijn de volgende thema's naar voren gekomen welke worden aanbevolen om te verwerken binnen een zelfmanagementtraining gericht op studenten uit het HBO en MBO met autisme: kennismaking en basale inleiding autisme, planning en organisatie, sociale interactie, stressmanagement en concentratie, solliciteren en stage, assertiviteit en hulpvraag, omgaan met veranderingen, faciliteiten voor de beperking, open thema en terugkoppeling/afsluiting. Hierbij is er gekozen voor een bijeenkomstenaantal dat varieert tussen de acht tot tien bijeenkomsten. De thema's / onderwerpen welke zullen worden behandeld binnen de zelfmanagementtraining komen voort uit zowel het theoretisch als empirisch onderzoek. De voorkeur gaat uit naar de genoemde specifieke thema's waarbij er aandacht is voor een basale introductie wat betreft vaardigheden die bij het specifieke thema horen. Deze aanbeveling komt voort uit het feit dat studenten met autisme in kleine stapjes informatie opnemen en veelal gebaat zijn bij herhaling. Deze wetenschap pleit voor een basale introductie per thema en staat in contrast met een diepgaande en geforceerde aanhaling van thema's. Onverwachte gebeurtenissen of een bepaalde behoefte voor een thema kunnen worden opgevangen door de open bijeenkomst zoals geformuleerd. Het zou kunnen zijn dat er gaandeweg de training een thema naar voren komt of dat er gekozen wordt om één specifiek thema nogmaals of verder uit te diepen. Een open bijeenkomst voorziet in deze eventuele behoefte en kan facultatief worden opgenomen.

Deel 2: Effect en procesevaluatie

3.4 Evaluatie pilot

Van april tot en met juni 2012 zijn drie pilot trainingen gehouden met in totaal achttien studenten met ASS afkomstig van de HAN (n=10), de RU (n=1) en het ROC (n=7). Zeven vrouwen en elf mannen hebben meegedaan aan het onderzoek. De gemiddelde leeftijd van de respondenten was 22 jaar en alle drie de trainingen zijn geëvalueerd door middel van een vragenlijst en diepte-interviews onder de deelnemers en de maatjes na afloop van de training. In deze paragraaf zijn de resultaten van de vragenlijsten en interviews beschreven per thema. De vragenlijsten geven informatie over het effect van de cursus 'Zelfmanagement voor studenten met ASS'. Van de vragenlijsten zijn in totaal van dertien deelnemende studenten zowel de nulmeting als de eindmeting ontvangen. In de interviews is gekeken naar verschillende aspecten zoals inhoud, proces en effect van de cursus. De interviews zijn bij tien deelnemende studenten en 10 maatjes afgenomen meteen na afloop van de training. Zes maanden na afloop van de training zijn tevens 10 studenten geïnterviewd. De interviews geven informatie over de meningen en ervaringen van de deelnemende studenten met betrekking tot de cursus.

3.5 Vragenlijst Gedragsregulatie, Metacognitie (BRIEF), Attitude en Eigen-effectiviteit

	Gedragsregulatie index	Metacognitie index	Attitude	Eigen effectiviteit
Meting op kort termijn				
T0- meting	M = 1,66; SD = 0,29	M = 1,94; SD = 0,40	M = 1,41; SD = 0,95	M = 2,09; SD = 0,32
T1-meting	M = 1,64; SD = 0,40	M = 1,96; SD = 0,40	M = 1,37; SD = 0,93	M = 2,06; SD = 0,37
P- waarde	P = 0,70	P = 0,55	P = 0,46	P = 1,00
Meting op lang termijn				
T0-meting	M = 1,66; SD = 0,29	M = 1,94; SD = 0,40	M = 1,41; SD = 0,95	M = 2,09; SD = 0,32
T2- meting	M = 1,71; SD = 0,36	M = 1,88; SD = 0,42	M = 1,07; SD = 1,48	M = 2,09; SD = 0,32
P- waarde	P = 0,40	P = 0,81	P = 0,44	P = 0,16
Vershil lang/kort				
T1- meting	M = 1,64; SD = 0,40	M = 1,94; SD = 0,40	M = 1,37; SD = 0,93	M = 2,06; SD = 0,37
T2- meting	M = 1,71; SD = 0,36	M = 1,88; SD = 0,42	M = 1,07; SD = 1,48	M = 2,09; SD = 0,32
P- waarde	P = 0,20	P = 0,48	P = 0,69	P = 0,99
Vershil in opleiding				
<i>HBO groep</i>				
T0-meting	M = 1,63; SD = 0,30	M = 1,93; SD = 0,35	M = 1,08; SD = 0,94	M = 2,15; SD = 0,94
T1-meting	M = 1,08; SD = 0,35	M = 1,99; SD = 0,49	M = 0,98; SD = 0,84	M = 2,15; SD = 0,37
T2-meting	M = 1,69; SD = 0,47	M = 1,77; SD = 0,39	M = 1,14; SD = 0,97	M = 2,17; SD = 0,43
<i>MBO groep</i>				
T0-meting	M = 1,68; SD = 0,30	M = 1,92; SD = 0,49	M = 1,83; SD = 0,67	M = 2,05; SD = 0,67
T1-meting	M = 1,66; SD = 0,27	M = 1,99; SD = 0,49	M = 1,57; SD = 0,48	M = 1,90; SD = 2,99
T2-meting	M = 1,78; SD = 0,47	M = 1,94; SD = 0,47	M = 1,13; SD = 1,78	M = 1,94; SD = 0,28

* *Executieve functies (gedragsregulatie en metacognitie): hoe hoger de score, hoe slechter het resultaat*

* *Attitude en eigen effectiviteit: hoe te hoger de score, hoe beter het resultaat.*

3.5.1 Wat is het effect van de zelfmanagementtraining bij studenten met ASS op kort termijn (direct na de training), kijkend naar de executieve functies (gedragsregulatie en metacognitie) en de determinanten van het ASE-model (attitude en eigen effectiviteit)?

De gegevens op korte termijn zijn voor de gemiddelde gedragsregulatie, metacognitie en attitude en eigen-effectiviteit zijn geanalyseerd aan de hand van de Wilcoxon test (non-parametrisch). De gemiddelde scores, de standaarddeviaties en de p-waarde zijn opgenomen in tabel 2. Op de schaal gedragsregulatie hebben deelnemers voor de training (T0-meting) een hogere gemiddelde gescoord dan direct na de training (T1-meting). Echter het verschil is statistisch niet significant ($P = 0,70$). Op de schaal metacognitie is voor de training lager gescoord dan na de training, echter ook hier is het verschil niet significant ($P = 0,55$). Kijkend naar de determinanten van het ASE-model is op de schaal attitude voor de training hoger gescoord als direct na de training, echter is het verschil wederom statistisch niet significant ($P = 0,46$). Op de schaal eigen-effectiviteit is het gemiddelde voor de training hoger dan het gemiddelde direct na de training maar ook hier is het verschil statistisch niet significant ($P=1,00$).

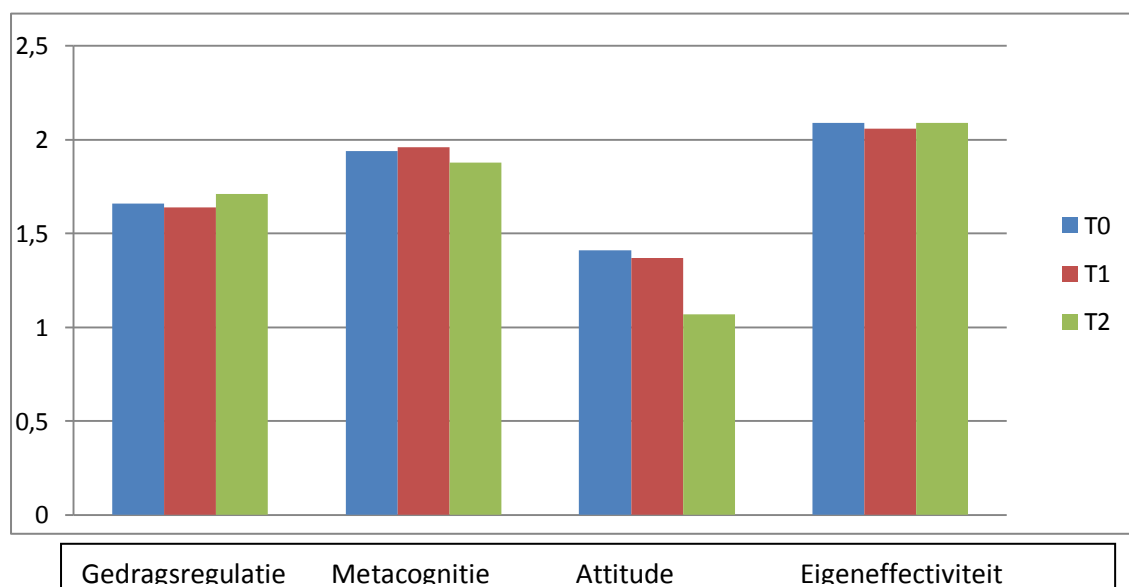
3.5.2 Wat is het effect van de training bij studenten op langer termijn (6 maanden na de training), kijkend naar de executieve functies (gedragsregulatie en Metacognitie) en de determinanten van het ASE-model (attitude en eigen effectiviteit)?

De gegevens op langere termijn zijn voor alle bovengenoemde variabelen geanalyseerd aan de hand van de Wilcoxon test (non-parametrisch). Kijkend naar de executieve functies is op gedragsregulatie voor de training (T0-meting) lager gescoord dan zes maanden na de training. Dit verschil is statistisch niet significant ($P = 0,40$). Op metacognitie is voor de training hoger gescoord dan zes maanden na de training, echter het verschil is niet significant ($P = 0,81$). Kijkend naar de determinanten van het ASE-model is op attitude voor de training hoger gescoord dan zes maanden na de training het verschil is wederom statistisch niet significant ($P = 0,44$). Kijkend naar de eigen effectiviteit is het gemiddelde gelijk gebleven ($p = 0,48$).

Resultaten T0, T1 en T2 meting weergeven in grafieken

Wanneer je de eerste drie meetmomenten samenvoegt met alle variabelen heb je een duidelijk overzicht en kun je concluderen of er een stijgende of dalende lijn in te zien is. Ook hieruit kan geconcludeerd worden dat de verschillen heel klein zijn om van een vooruitgang of achteruitgang te mogen spreken.

Grafiek 1: Resultaten kwantitatief onderzoek



Overlap en samenhang variabelen met training

De executieve functie gedragsregulatie bestaat uit de schalen; inhibitie, cognitieve flexibiliteit, emotieregulatie en initiatief nemen. Inhibitie is niet echt aan bod gekomen, flexibiliteit daarentegen heeft een grote overlap met omgaan met veranderingen en wat betreft emotieregulatie kun je een samenhang zien met omgaan met stress. Binnen gedragsregulatie zijn dus de thema's omgaan met stress en omgaan met veranderingen betrokken. De schaal initiatief nemen komt niet zozeer terug in de training.

Metacognitie bestaat uit werkgeheugen, plannen en organiseren, ordelijkheid, taakevaluatie en zelfevaluatie. De schaal werkgeheugen komt niet direct terug in de training. Plannen en organiseren komt terug in de thema's; het maken van actieplannen en time-management. Ordelijkheid is niet direct teruggekomen in de training. Taak- en zelfevaluatie is terug te zien in de thema's competentieanalyse, kwaliteiten en valkuilen en het opstellen van SMART-doelstellingen. Binnen metacognitie zijn dus de thema's; het maken van actieplannen, time-management, competentieanalyse, kwaliteiten en valkuilen en het opstellen van SMART-doelstellingen betrokken.

3.5.3 Zijn er verschillen meetbaar tussen MBO en HBO deelnemers, kijkend naar de executieve functies (gedragsregulatie en metacognitie) en de determinanten van het ASE-model (attitude en eigen effectiviteit)?

De verschillen tussen de HBO en MBO deelnemers bij de T0, T1 en T2 meting zijn beschrijvend geanalyseerd omdat de groep te klein is voor een statistische subgroep analyse. Kijkend naar de gedragsregulatie dan scoort de HBO groep gunstiger op alle metingen dan de MBO groep. Op de outcome metacognitie wordt er voor de training gunstiger gescoord door de MBO groep, direct na de training is het gemiddelde van de HBO groep en MBO groep gelijk en na de training dan heeft de HBO groep een gunstiger score. Op de outcome attitude heeft de MBO groep een gunstiger score voor de training en direct na de training. Na zes maanden heeft de HBO groep een iets gunstiger score. Op de outcome eigen effectiviteit heeft de MBO groep voor de training en direct na de training een gunstiger score. Na zes maanden heeft de HBO groep een gunstiger score ten opzichte van de MBO groep. Voor een overzicht van deze scores verwijs ik u naar tabel 2.

Tabel 2: Resultaten T0, T1 en T2 voor MBO en HBO

Outcome	T0-meting	T1-meting	T2-meting
Gedragsregulatie			
HBO	1,63	1,08	1,69
MBO	1,68	1,66	1,78
Gemiddelde totale groep	1,66	1,64	1,71
Metacognitie			
HBO	1,93	1,99	1,77
MBO	1,92	1,99	1,94
Gemiddelde totale groep	1,94	1,96	1,88
Attitude			
HBO	1,08	0,98	1,14
MBO	1,83	1,57	1,13
Gemiddelde totale groep	1,41	1,37	1,07
Eigen effectiviteit			
HBO	2,15	2,15	2,17
MBO	2,05	1,90	1,94
Gemiddelde totale groep	2,09	2,06	2,09

3.6 Procesevaluatie

3.6.1 Resultaten evaluatie op basis van de interviews met studenten:

Hoe hebben studenten de zelfmanagementtraining ervaren (inhoud, randvoorwaarden en technieken/strategieën)? En wat zijn verbeterpunten? Zowel op kort als lang termijn.

Direct na de training

In de interviews kwam naar voren dat nuttige onderdelen waren; samenwerken en communiceren, plannen en organiseren, solliciteren, herkenning van je probleem en de praktische onderwerpen. Onderdelen die als iets minder nuttig ervaren werden waren; omgaan met veranderingen en omgaan met stress. Deze onderwerpen werden als te algemeen gezien. Het maken van actieplannen werd als concreet, duidelijk en handig gezien. Echter hadden sommige wel moeite in de uitvoering, het was soms iets te betuttelend en het was alleen op toepassing als je er iets aan hebt. Het maken van de competentie analyse gaf een goed overzicht, zette de deelnemer aan het denken, gaf goede voorbeelden en als je het snapte werkte het goed. Echter was het moeilijk te maken en sloot de vorm niet altijd aan bij het probleem. De training werd als interessant en gezellig gezien, het gaf herkenning, overzicht, het was leerzaam, goede groepsgrootte, positieve sfeer en de begeleiding was goed. Echter was de training te kort, er moest meer overzicht zijn, er moest meer diepgang zijn, het resultaat kwam veelal uit de gesprekken en niet zozeer uit de thema's en het moest meer gericht worden op de toekomst van studenten met een beperking (werk). Het concept maatje werd als flexibel beoordeeld, deelnemers zaten op één lijn met het maatje, het was een goed aanspreekpunt, een stok achter de deur, ze merkte herkenning bij het maatje en de oprechte interesse werd gewaardeerd. Echter werd in de interviews aangegeven dat het soms lang duurde voordat het vertrouwen er was en hadden ze graag extra huiswerkbegeleiding gehad.

Daarnaast geven ze aan veel geleerd te hebben van de training, met name; het wennen aan een vreemde plaats, het stellen van doelen, niet altijd op de feiten afgaan, solliciteren en anders naar problemen kijken waardoor ze kleiner worden. Echter in de interviews werd aangegeven dat niet alles perfect was, er zijn ook onderdelen gemist in de training: De voorop gestelde doelen van een deelnemer konden beter behandeld worden, er miste overzicht, meer mogelijkheden toepassen betreffende de competentieanalyse, mensen stimuleren elkaar te helpen en elkaar tips geven over hun problemen en vaardigheden om goed te kunnen functioneren binnen de groep integreren als thema. Het gemiddelde cijfer voor de training was een 7,8.

Wat vonden de deelnemers van het hebben van een maatje?

Het maatje is voor de deelnemers een positieve factor geweest. Ze geven aan het fijn te vinden dat ze iemand hadden waar ze terecht konden, iemand die ook diende als stok achter de deur. In het begin was het voor sommige deelnemers wel even wennen maar uiteindelijk was het een fijne samenwerking. Een deelnemer geeft aan het net iets te veel te vinden, voor hem was een maatje eigenlijk niet nodig.

Wat voor eindcijfer zou je het maatjes project geven

Gemiddeld is het cijfer een 7,7. De deelnemers geven aan dat ze het al met al een goede training vinden maar dat ze ook begrijpen dat er nog dingen verbeterd moeten worden omdat het een pilot was. Ze geven aan dat ze het fijn vinden dat er een goede sfeer was en dat er ruimte voor diepgang was. Ze zouden het graag wel langer hebben.

Tot slot waren er ook een aantal verbeterpunten: De training moet niet in de laatste periode van het schooljaar plaatsvinden, studenten willen graag van te voren de hele trainingshandleiding ontvangen, vooraf gesprek met maatje, de training moet minder snel doorlopen worden, tabellen moeten duidelijker, er moet meer aandacht zijn voor groepsgesprekken, er moet minder in tekstboek vorm gewerkt worden en meer in gespreksvorm, er moet meer informatie gegeven worden voor het vervolgtraject en de cursus moet ook buiten Nijmegen aangeboden worden.

6 maanden na training

De focus tijdens deze meting lag op het toepassen van hetgeen wat ze geleerd hebben tijdens de training in de praktijk. Eye-openers na de training waren, het toepassen van behandelde onderwerpen in de praktijk, het stellen van persoonlijke doelen en er is iemand achter gekomen dat ze meer stress ervaart dan anderen, nu kan ze hier beter mee omgaan en spiegelen waardoor je je probleem beter kunt begrijpen en hiermee om kunt gaan.

Het maken van actieplannen werd in de praktijk niet altijd toegepast, degene die het deden vonden het wel handig als het in kleine stappen en op kort termijn gedaan werd. Door het maken van actieplannen waren studenten beter in staat te plannen en organiseren, dit leverde structuur op waardoor minder stress ervaren werd. Hierin is het volgende geleerd; jezelf presenteren, minder terughoudend zijn, terugkoppelen, stress voorkomen door de verandering voor te zijn, alles zwart op wit te zetten, jezelf zijn en het ontwikkelen van zelfkennis. Bijzonderheden waren dat de meeste studenten meer effect zagen op korte termijn dan op lang termijn. Het thema omgaan met veranderingen en stress heeft voor sommige een positief effect gehad in de praktijk. Door dit thema kunnen studenten sneller schakelen, zien ze dingen minder negatief en omdat ze de verandering een plekje geven kunnen ze er beter mee om gaan, dit levert minder stress op. Het thema samenwerken heeft voor de meesten een positief effect gehad op de praktijk (samenwerking collega's en medestudenten). Het maatje werd als een toegevoegde waarde gezien, het was handig en leerzaam. Sommige vonden het maatjestrject te kort en hadden graag een nazorgtraject met maatje gehad, de meerderheid vond het lang genoeg en hadden voor de nazorg hun eigen studieloopbaanbegeleider. Een terugkomdag werd door velen als gezellig en nuttig gezien, mits de onderwerpen na elkaar toegestuurd werden zodat iedereen zich voor kan bereiden.

Kijkend naar de opgestelde doelen die tijdens de eerste training geformuleerd zijn komt er uit de interviews naar voren dat de meeste studenten er nog mee bezig zijn maar dat er wel verbetering is te zien. Dit komt mede door de thema's die tijdens de training behandelend zijn. Ook merken ze door de training beter in staat te zijn doelen te stellen. De studenten die al stage lopen of stage gelopen hebben geven aan door de training beter in staat te zijn te functioneren in de praktijk. *Quote student: Door de training weet ik waar de behoeften zitten en durf ik vragen te stellen op mijn stage adres.*

Door de training is bij veel studenten stress en frustratie verminderd. Met name door het kunnen loslaten van de stress, het aanpassen aan de omgeving en het omgaan met (plotselinge) veranderingen. Voor velen blijft hulp vragen lastig. Ze weten niet precies op welk moment en wat iemand er van zal denken. Zelfmanagement word door sommige nog wel als lastig ervaren. Voor degene die hier beter mee om kunnen gaan is een groot leerpunt; eerst nadenken en dan pas doen.

- 'Ik heb besloten dat ik voltijd ga studeren omdat deeltijd teveel energie kost. Door de cursus weet ik dat er meer is dan alleen maar werken en studeren. Ik liet de noodzakelijke dingen, studie en werk, voor de leuke dingen gaan. Ik ben die dingen nu echt anders gaan aanpakken.'
- 'We hebben een keer yogaoefeningen gehad die ik wel van plan ben te gaan toepassen.'
- 'Na het volgen van de cursus ben ik van plan om op tijd naar bed te gaan, genoeg te slapen en studeren en uit te zoeken of ik voor Wajong in aanmerking kom. Ik wil ook meer met mensen praten en meer met anderen oplossen.'
- 'Ik heb nu duidelijk voor mezelf wat ik tegen kan komen. Ik moet proberen om, als ik problemen heb, naar mezelf te luisteren en dit aangeven bij anderen.'

De uitspraken hierboven laten zien dat de cursus bij sommige studenten en op sommige gebieden direct invloed heeft gehad op het gedrag van de deelnemers en dat ze beter in staat zijn om met bepaalde situaties om te gaan.

3.6.2 Resultaten interviews met de trainers:

Wat vonden de trainers van de pilot en wat hebben zij nodig om de training goed te kunnen uitvoeren?

Uit de interviews met de trainers blijkt dat het voor hen lastig was als de studenten aangaven met een bepaald thema niets te hebben. De studenten waren dan moeilijk te motiveren om iets met het thema te doen. Teveel pushen werkt bij deze doelgroep averechts, de studenten komen dan meer in de weerstand.

Iedere student had een aanleiding om naar de training te komen en was daarop gefocust. Ze stonden voor een probleem en wilden dat opgelost zien. Andere mogelijke problemen speelden niet voor hen en daarom waren ze moeilijk te motiveren om zich daarin te verdiepen. De training is er wel op gericht om hen daartoe te verleiden.

Soms was er een ingang via herkenning bij andere deelnemers die er wel iets mee hadden of bleek dat ze er in de week erna toch over het onderwerp hadden nagedacht waardoor er meer bewustwording tot stand was gekomen. Dat laatste laat ook zien dat je als trainer soms meer bereikt dan je denkt.

Praktische handvatten en ondersteuning

Uit de interviews met de trainers blijkt dat zij het lastig vonden om de theorie over autisme om te zetten naar de praktijk. Zij gaven aan dat ze zaken tegenkwamen die ze op basis van de theorie over autisme niet hadden verwacht. Dit speelt bijvoorbeeld bij de groepsdynamiek: een trainer verwachtte niet dat de studenten onderling veel zouden uitwisselen aangezien de theorie leert dat mensen met autisme moeite hebben met communiceren.

De trainers hadden niet verwacht dat bepaalde zaken zoveel invloed zouden hebben op de training zelf. Een voorbeeld hiervan is de detailgerichtheid en de behoefte aan structuur: de studenten hadden veel opmerkingen over ontbrekende paginanummers, onduidelijke formuleringen, protesteerden als de training wat later begon of vertrokken als de training uitliep. Er waren vragen bij invuloefeningen, als "hoe vaak is vaak?" of "Ik heb het 1 keer gedaan, dat is niet nooit en ook niet soms. Ik was toen 5 jaar oud. Dus wat moet ik nu invullen?" Een docent geeft aan advies te willen over hoe de categorieën zo te maken dat ze voor de studenten bruikbaar zijn.

Een trainer gaf in het interview aan dat ze niet had verwacht dat de studenten sommige zaken echt letterlijk zouden nemen. Ze wist dat wel uit de theorie maar was toch erg verbaasd toen het gebeurde. Een voorbeeld is de vraag of men tot drie kan tellen. "Ja hoor: 1,2,3." Die vraag was echter figuurlijk bedoeld.

Sommige trainers (en maatjes) hebben ervaring met autisme bij mensen met een verstandelijke beperking of bij jonge kinderen. Het verschil met deze doelgroepen is dat studenten met autisme terug praten, vaak (iets te) eerlijke feedback geven en in veel gevallen kunnen uitleggen wat er wel of niet werkt en waarom. Soms kunnen groepsgenoten dat ook voor elkaar doen als ze er zelf niet uitkomen.

Is er verschil tussen trainen van studenten met autisme op MBO, HBO en universitair niveau?

In de pilot van HAN SENECA was sprake van twee groepen MBO-studenten en een groep HBO-studenten waar ook één of twee studenten van de universiteit bij zaten.

Uit de interviews met de trainers blijkt dat tussen de MBO-ers en HBO-ers verschillen bestonden. De MBO-ers hadden meer moeite om een lijn te zien in de dingen die hun overkomen en er grip op te krijgen: het ontbrak hun aan zelfreflectief vermogen. Zij waren vooral gebaat bij praktische tips of praktische hulp, bijvoorbeeld om elkaar tussentijds te bellen of het gelukt was om het actieplan uit te voeren (prompting). Problemen met structuur uitte zich in het regelmatig niet op komen dagen bij de training, spullen niet bij zich hebben, het huiswerk niet af hebben en tijdens de training steeds de draad kwijt zijn met welke oefening de groep nu bezig was. Als de trainer mensen opbelde die niet naar de training waren geweest, bleek dat ze wel hadden gewild maar dat ze het bijvoorbeeld waren vergeten. Nabellen hielp om de deelnemers er weer bij te betrekken. Sommige trainers mailden iedere week een herinnering voor de volgende bijeenkomst.

De HBO-ers waren stipt in het komen opdagen. Zij kwamen niet altijd maar meldden zich wel af als ze niet kwamen. Zij hadden niet altijd hun huiswerk af (en wisten dat tijdens de training soms aardig lang te verbergen door niet over het onderwerp aan het woord te komen). Problemen met structuur uitte zich door soms teveel, soms te weinig aan het woord zijn, veelvuldig inzoomen op details of anderszins afgeleid zijn tijdens de training. De HBO-ers zijn in hun studie gewend om te moeten reflecteren en zijn daartoe vaak in enige mate toe in staat. Zij kregen gaandeweg de training meer overzicht over en inzicht in hun problemen.

3.6.3 Resultaten interviews met de maatjes:

Welke informatie hebben de maatjes nodig om studenten goed te kunnen begeleiden?

Bij de vragen over het eerste contact ging het vooral om onwennigheid. Zij vonden het moment voor het eerste contact spannend. Hoe maak je het eerste contact met een autist? Welke verwachtingen heeft de ander van je en kun je daar wel aan voldoen? In de praktijk viel de eerste afspraak het maatje uiteindelijk erg mee. Hier speelt mee dat het eerste contact door het maatje zelf geregeld werd en dus buiten een formele setting plaatsvond. Uit de interviews met de maatjes bleek dat het vaak lastig was om afspraken te maken. Studenten mailden bijvoorbeeld niet terug of de agenda's pasten niet bij elkaar.

Als het ging om communicatie dan hadden de maatjes vaak te maken met het thema afstand-nabijheid. Het ene maatje noemde in het interview het contact "zakelijk", het andere was verrast door de openheid van de student. Het derde maatje had moeite om aan te sluiten bij de behoeften van de student en het vierde maatje was zo bezig met hoe ze over kwam dat ze dacht dat ze iets fout had gedaan toen ze de non-verbale signalen niet goed kon duiden. Het vijfde maatje wist niet wat te doen toen ze een tijdje geen contact kon krijgen met de student.

Wat hebben de maatjes nodig om studenten goed te kunnen begeleiden?

In de interviews “Hoe kun je communiceren met studenten met autisme?” en “Hoe sluit je aan bij hun behoeften?” kwam naar voren:

- Hoe houd je je eigen grenzen in de gaten? Het omgaan met de student met autisme confronteerde de maatjes ook met zichzelf.
- Hoe ga je ermee om als de student erg gefocust is op iets, terwijl je het idee hebt dat er wel meer issues zijn? Hoe zorg je er dan voor dat ook andere thema's aan bod komen?
- Maatjes hadden ook meer behoefte aan informatie vooraf: wat is de inhoud van de training, wat is het huiswerk van de training per bijeenkomst, wanneer zijn de intervisiemomenten. Omdat het hier een pilot betrof was deze informatie niet altijd op tijd aanwezig. Vooral informatie over het waarom, hoe en wat van de afzonderlijke huiswerkopdrachten stelt het maatje in staat om de student daar beter bij te begeleiden.
- De maatjes gaven aan dat ze veel profijt hadden van de intervisiebijeenkomsten om de zaken waar ze tegenaan liepen het hoofd te bieden. Hier leerden ze vooral om hun eigen reacties en emoties te her- en erkennen zodat ze hun rol beter konden vervullen.

Hoe hebben de maatjes bijgedragen aan het behalen van de doelen van de deelnemers?

Wat vaak terugkomt in de interviews is dat de maatjes het gevoel hebben dat ze de deelnemer die ze hebben begeleid meer inzicht hebben kunnen geven. Het gaat hier dan over inzicht in hun problemen. Ook wordt er vaak aangegeven dat de deelnemers heel oppervlakkig blijven en dat je door middel van doorvragen wat dieper komt. In die diepere laag worden vaak oplossingen gevonden. De maatjes hebben geprobeerd om op een oplossingsgerichte wijze te werk te gaan. Dus om de deelnemers zelf een oplossing te laten zoeken. De maatjes zagen zichzelf meer als iemand die kon bijspringen als het dreigde fout te gaan.

Waardering maatjes project:

Het gemiddelde wat de maatjes geven is een 7,5. Over het algemeen waren de maatjes erg tevreden over het project. Er zijn natuurlijk verbeterpunten, maar de maatjes geven allemaal aan te begrijpen dat nog niet alles perfect is omdat het een pilot is. De maatjes waren erg tevreden over de organisatie en zien een meerwaarde in de implementatie van het project. De maatjes geven in de interviews aan dat ze meer over autisme hebben geleerd en ook hoe ze met iemand met autisme om moeten gaan. Ook hebben ze geleerd om via de ogen van iemand met autisme naar de wereld te kijken. Er moest natuurlijk gewerkt worden met open vragen en doorvragen. Ook moest er oplossingsgericht gewerkt worden. Dit was ook heel leerzaam voor de maatjes. Ze weten nu dat als je maar lang genoeg doorvraagt, je de deelnemers meer inzicht kunt geven. De maatjes die participeerde binnen het traject doen vooral sociale studies, dit betekend dat de kennis over autisme van pas komt omdat autisme een onderwerp is dat aan bod komt tijdens de studie.

4. Implementatie van de training

Op basis van de bevindingen uit de praktijk die in hoofdstuk drie zijn beschreven, komen we tot een advies voor de deskundigheidsbevordering voor de trainers en maatjes die betrokken zijn bij de zelfmanagementtraining voor studenten met autisme. Omdat de zelfmanagementtraining voor studenten met autisme niet alleen bij HAN SENECA wordt gegeven maar ook elders in het land door reguliere docenten van de MBO- of HBO-opleidingen, is het nodig dat aan deskundigheidsbevordering wordt gedaan.

4.1 Deskundigheid trainers:

Om de zelfmanagementtraining goed te kunnen uitvoeren heeft de trainer (in het dagelijks leven docent op de desbetreffende MBO of HBO opleiding) het volgende nodig:

- een zelfmanagementtrainingsmap die voor de doelgroep zo duidelijk mogelijk is zodat er minder uitgelegd hoeft te worden en de map letterlijk gevolgd kan worden.
- een trainershandleiding met daarin:
 - informatie over zelfmanagement en studeren met autisme
 - informatie over het begeleiden van een groep studenten met een vorm van autisme (waaronder het belang van structuur).
 - uitgebreide informatie en instructie over de uitvoering van de training en over het voor- en natraject, met name over de (vaak subtiele maar niet onbelangrijke) aanpassingen aan de doelgroep.
 - voorafgaand aan de training een workshop van twee dagdelen waarin de trainer de kneepjes van het vak meekrijgt en vragen kan stellen.
 - indien mogelijk intervisie met andere trainers van deze training.

4.2 Deskundigheid Maatjes

Om de taak van maatje goed te kunnen uitvoeren heeft het maatje (HBO student in een sociale richting met enige ervaring met coachen) het volgende nodig:

- 1) Een workshop van een dagdeel met daarin:
 - Informatie over het begeleiden van studenten met autisme
 - Informatie over de zelfmanagementtraining
 - Informatie over de rol van het maatje
- 2) Kennismaking met de student tijdens de eerste bijeenkomst van de zelfmanagementtraining, hier ook samen kennismaken met het huiswerk
- 3) Korte lijnen met de trainer van de zelfmanagementtraining: weten dat die bij vragen binnen twee dagen terug mailt
- 4) De trainingsmap van de zelfmanagementtraining met daarin:
 - de inhoud van de training die de student volgt
 - informatie over het huiswerk.
 - een hand-out met tips die je specifiek aan mensen met autisme kunt geven
- 5) Tijdens de periode van de zelfmanagementtraining wekelijks verplichte intervisie met de andere maatjes; dit is nodig om het maatje te ondersteunen en bij te sturen. Verplicht om verdieping in de groep mogelijk te maken.

4.3 Deskundigheid deelnemers:

- 1) Een intakegesprek met de trainer waarin de verwachtingen worden besproken ten aanzien van de training.
- 2) De trainingsmap van de zelfmanagementtraining met daarin:
 - de inhoud van de training die de student volgt
 - informatie over het huiswerk.
 - een hand-out met tips die je specifiek aan mensen met autisme kunt geven

4.4 Plan voor verspreiding van het product

Doelgroep: onderwijsinstellingen in HBO en MBO zijn de afnemers van de zelfmanagementtraining; m.n. de afdeling handicap en studie binnen een instelling, het decanaat, studieadviseurs, senior studieloopbaanbegeleiders, of andere functionarissen die betrokken zijn bij studentbegeleiding. De doelgroep deelnemers van de zelfmanagementtraining zijn: studenten met een ASS in MBO en HBO. Relevante betrokkenen binnen MBO- en HBO instellingen nemen kennis van de zelfmanagementtraining voor studenten met een ASS, de zelfmanagementtraining wordt ingebed in de studentbegeleidingsstructuur van de instelling.

Plan van aanpak:

Op basis van een SWOT-analyse (zie bijlage 6) is een plan van aanpak gemaakt voor de verspreiding van de zelfmanagementtraining. De training wordt aangeboden via de website van HAN maar ook via social media en de website van tussen organisaties die contact hebben met de doelgroep zoals: de Nederlandse Vereniging voor Autisme (NVA), Landelijk Netwerk Autisme, Handicap & Studie, MBO-raad, HBO-raad. In de communicatie wordt expliciet aandacht besteed aan het feit dat onderwijsinstellingen tijdens de accreditatie aan moeten tonen dat zij voldoende (effectieve) actie ondernemen om hun opleiding voor studenten met een beperking toegankelijk te maken, en deze studenten succesvol de opleiding te laten doorlopen. Ook zal aandacht worden besteed in de communicatie aan de nieuwe regeling 'Passend leren'. Vanaf 1 augustus 2014 zijn scholen verplicht een passende onderwijsplek te bieden aan leerlingen die extra ondersteuning nodig hebben. De communicatie naar MBO- en HBO-raad over de zelfmanagementtraining vindt ook plaats vanuit het thema accreditatie en Passend leren. In de communicatie wordt de expertise van HAN Seneca mbt het doen van onderzoek naar de effectiviteit van zelfmanagementinterventies beschreven. Om de kwaliteit van de training en de uitvoer van de training te kunnen waarborgen wordt de training verder uitgerold door middel van een train de trainer cursus. Tevens bieden we ook een training en begeleidingstraject voor de maatjes. Instellingen en/of docenten betalen voor de contact- en voorbereidingsuren van de training. De producten zijn inbegrepen bij de training. Tevens is aan te raden om een congres/ expertmeeting te organiseren na afloop van het project om het product kenbaar te maken bij de doelgroep, namelijk docenten van

4.5 Voorstel opzet workshop *train de trainer*

Om de kwaliteit van de training en de uitvoer van de training te kunnen waarborgen wordt de training verder uitgerold door middel van een train de trainer cursus. Tevens bieden we ook een training voor de maatjes. Tijdens de training van twee dagdelen ontvangen de toekomstige trainers informatie over de uitgangspunten van de training en leren deelnemers om de training aan te bieden aan studenten van hun eigen opleidingsinstituut.

Bij de training is inbegrepen:

- Handleiding voor studenten
- Handleiding voor trainers
- Handleiding en training maatjes

Programma dagtraining trainers

Deel 1: 9.00-12.00

Inhoud:

- Kenmerken doelgroep
- Uitgangspunten zelfmanagementtraining:
 - focus niet op aandoening en behandeling maar op hoe student daarmee omgaat
 - rol en positie trainer in de groep
- Gedragsbeïnvloeding (ASE-model) in relatie tot training en technieken voor zelfmanagement.

Deel 2: 13.00-16.00

Inhoud:

- Training doornemen en oefenen, highlights van elke bijeenkomst belichten en stil staan bij:
 - Enkele opdrachten uit de bijeenkomsten
 - Oefenen met het formuleren van actieplannen
 - Oefenen met het oplossen van problemen
 - Oefenen met doorvragen en coachen aan de hand van determinanten ASE-model
- Implementeren van de zelfmanagementtraining en het maatjesproject
 - Rol van samenwerking en communicatie tussen verschillende betrokken disciplines

Terugkomdag: intervisie

Programma dagtraining Maatjes

Dagdeel: 9.00-12.00

Inhoud:

- Kenmerken doelgroep
- Uitgangspunten zelfmanagementtraining: conceptueel kader
- Programma training
- Rol van de maatjes binnen het programma
- Best practices/ bad-practices
- Ervaringen van een maatje
- Intervisiebijeenkomsten

4.6 Stand van zaken uitrol training

De volgende partijen hebben aangegeven interesse te hebben te hebben in de zelfmanagementtraining en het maatjes programma:

-Radboud Universiteit, Nijmegen.

-ROC Nijmegen (afd. Middelbaar Laboratorium Onderzoek), Nijmegen.

-ROC Rijn IJssel (afdeling Techniek), Arnhem.

-Hogeschool van Arnhem en Nijmegen, Instituut voor Sport en Bewegingstudies, Hoger laboratorium Onderwijs, Nijmegen.

-Fontys Hogeschool, afdeling Techniek, Eindhoven.

-Middelbaar Beroepsonderwijs, De Pelt, Utrecht.

Literatuurlijst

- Brug, J., Van Asserma, P., & Lecher, L., (2007) Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering, een planmatige aanpak. Assen: Uitgeverij van Gorcum.
- Dettaille, S.I., van der Gulden, J.W.J. Engels, J.A., Heerkens, Y.F & van Dijk, F.J.H. (2010) Using intervention mapping (IM) to develop a self-management programme for employees with a chronic disease in the Netherlands BMC Public Health; 10: 353.
- Foster, G., Taylor, S.J.C., Eldridge, S., Ramsay, J., & Griffiths, C.J., (2007) Self-management education programmes by lay leaders for people with chronic conditions. Cochrane Database of Systematic Reviews, Issue 4.
- Grypdonck, M., de Jonge, R., van der Bijl, J., Kappen, M., Duijnste, M., & Van Vliet, M., (2003) Zelfmanagement van adolescenten met een chronische ziekte; een kritische analyse van de literatuur. State-of-the-art studie Verpleging en Verzorging, ZonMw.
- Lorig, K.R., & Holman, H.R. (2003) Self-management education: history, definition, outcomes, and mechanisms. Ann Behav Med.; 26(1):1-7.
- Gorter, K., Broenink, N (2001) Studeren met een handicap. Belemmeringen van studenten met een lichamelijke beperking, psychische klachten of dyslexie in het hoger onderwijs. Utrecht, Verwey Jonker Instituut
- Lorig, K.R., Ritter, P., Stewart, A.L., Sobel, D.S., Brown, B.W., Bandura, A., Gonzalez, V.M., Laurent, D.D. & Holman H.R. (2001) Chronic disease self-management program: 2-year health status and health care utilization outcomes. Med Care; 39(11):1217-23.
- Norris, S. L. (2002). Effectiveness of self-management training in type 2 diabetes. Diabetic care.
- Plemper, E. (2005). Studeren met een handicap in 2005. Belemmeringen van studenten met een lichamelijke beperking, psychische klachten of dyslexie in het hoger onderwijs. Utrecht, Verwey Jonker Instituut.
- De Ridder, D., Geenen, R., Kuijter, R.G., & Van Middendorp (2008). Psychological adjustment to chronic disease. The Lancet **372**, 246-255
- Studentenmonitor (2007), Resultaten van de SSA-enquête 2006, Hanzehogeschool Groningen, Stafbureau Onderwijszaken.
- Severiens, S., S. Rezai, R. Wolff, J. de Koning, J. Gravesteijn, O. Tanis en T. Beretty (2009). Studeren met een functiebeperking. Resultaten van een onderzoek onder eerstejaarsstudenten. RISBO/SEOR in opdracht van Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
- Timmers, T. & Steenkamp, F. (2008). Gebruikerstoets 'Studeren met een handicap 2007'. Leiden: CHOICE.
- Timmers, T. & Steenkamp, F. (2010). Gebruikerstoets 'Studeren met een handicap 2010' De oordelen van studenten met een functiebeperking over hun opleiding en instelling. Leiden: CHOICE.
- NPCF-CBO (2009). Werkplan programma zelfmanagement NPCF –CBO. Afkomstig van <http://www.zelfmanagement.com/Downloads/43/Werkplan%20Landelijk%20Actieprogramma%20Zelfmgt.pdf> opgevraagd op 9 september 2011.
- Olsson, C.A, Boyce, M., Toumbourou J.W., & Sawyer S.M. (2005). Chronic illness in adolescents: the role of peer support groups. Clin Child Psychol Psychiatry:10: 78-87.
- De Vries, H. & Backbier, E. (1995). Verklaring en verandering van gedrag: een beschouwing van het transtheoretisch model. Tijdschrift Gezondheidsbevordering, 16, 26-34
- Wagemaker, J., Jedeloo, S., Uitewaai, I. (2009) Succesvol zelfmanagement bij jongeren met diabetes mellitus type I: literatuurstudie naar interventies, EADV-Magazine, 4e kwartaal.

Bijlage 1: Stellingen ASE-model vragenlijst

Attitudestellingen

1. toepassen van zelfmanagement tijdens de studie of stage
2. bespreken met mijn Slb-er wat ik nodig heb om mijn studie of stage vol te houden
3. problemen tijdens studie helder krijgen
4. aanpassingen krijgen tijdens studie of stage om studie en stage vol te houden
5. dagindeling tijdens studie of stage afstemmen op autisme
6. grenzen aangeven tijdens studie of stage
7. studeren of stage lopen zonder gestrest te raken
8. studie of stage zo uitvoeren dat er 's avonds energie over is voor andere zaken
9. hulp vragen aan anderen tijdens mijn studie of stage om studie of stage vol te houden
10. op de hoogte zijn van voorzieningen rondom het lopen van stage met een beperking
11. klachten van autisme beheersen door spierontspanning, visualisatie en ademhalingstechnieken
12. studie zelf kunnen vergemakkelijken als dat nodig is
13. omgeving vertellen wat autisme inhoudt om ondersteuning en begrip te krijgen
14. vinden van een stageorganisatie waar ik met autisme goed kan functioneren

Eigen effectiviteit stellingen

1. het lukt me om met mijn Slb-er of stagebegeleider te bespreken wat ik nodig heb om mijn studie of stage vol te houden
2. het lukt me om mezelf helder te krijgen welke problemen ik ervaar tijdens studie of stage
3. het lukt me om tijdens mijn studie of stage mijn grenzen aan te geven
4. het lukt me om als ik een aanpassing nodig heb tijdens mijn studie of stage goed duidelijk te maken wat ik nodig heb
5. het lukt me om te vertellen aan anderen tijdens studie of stage wat mijn aandoening inhoudt
6. het lukt me om uit te zoeken welke werkaanpassingen er voor mij bestaan
7. het lukt me om uit te zoeken hoe de wet en regelgeving in elkaar zit
8. het lukt me om bij de juiste mensen hulp te zoeken als ik er niet alleen uitkom
9. het lukt me om mijn studie of stage zo in te delen dat ik er niet gestrest van wordt
10. het lukt me om met mijn begeleider te onderhandelen over mijn taken
11. het lukt me om goed om te gaan met negatieve reacties op mijn aandoening tijdens mijn studie of stage
12. het lukt me om mijn studie of stage zo in te delen dat ik 's avonds niet doodmoe thuiskom
13. het lukt me om mijn studiegenoten of collega's om hulp te vragen als iets niet lukt
14. het lukt me om vermoeidheid zodanig te beheersen dat ik hierdoor niet gehinderd word
15. het lukt me om gevoelens van neerslachtigheid zodanig te beheersen dat ik hierdoor niet gehinderd word
16. het lukt me om een passende stageorganisatie te vinden waar ik met mijn aandoening kan functioneren

Bijlage 2: Toelichting indexschalen BRIEF-A

Gedragsregulatie

index

De index geeft inzicht in hoe bepaalde vaardigheden en gebieden worden aangepakt. Het gaat om de acties en stappen die worden doorlopen welke uiteindelijk het gedrag bepalen en reguleren

Inhibitie

De schaal inhibitie meet de remmende controle van de volwassene: het vermogen om impulsen af te remmen, te weerstaan of er geen actie aan te koppelen en het vermogen om bepaald gedrag op het juiste moment te staken. Voorbeelden van vragen bij deze schaal zijn: 'ik ben impulsief' en 'ik vind het moeilijk om op mijn beurt te wachten'.

Cognitieve Flexibiliteit

De cognitieve flexibiliteit meet in hoeverre een persoon moeite heeft met veranderingen. Dit kan een verandering zijn van situatie of activiteit maar ook een verandering van aanpak, denkwijze of onderwerp.

Emotieregulatie

De gedragsbeschrijvingen binnen de schaal Emotieregulatie zijn ontwikkeld om te meten in hoeverre een persoon in staat is om zijn/haar emoties in goede banen te leiden. De regulatieprocessen binnen executieve functies zijn niet alleen van belang voor de organisatie en aansturing van cognitieve activiteit, maar zijn ook essentieel voor sociaal aangepast gedrag.

Metacognitie

index

De index meet in hoeverre verworven kennis kan worden toegepast binnen een bepaalde leer- of praktijksituatie.

Initiatief nemen

De schaal initiatief nemen bevat items die te maken hebben met het uit zichzelf beginnen met een taak of activiteit. Daarnaast meet deze schaal in hoeverre een persoon in staat is om met nieuwe ideeën te komen, zelf antwoorden te bedenken of alternatieve oplossingen te verzinnen voor een probleem.

Werkgeheugen

Binnen het executief functioneren is het werkgeheugen een belangrijke component voor het voltooien van een taak of activiteit. Het werkgeheugen is een vorm van geheugen waarbij informatie tijdelijk wordt opgeslagen of bewerkt.

Plannen en organiseren

De planningscomponent meet in hoeverre een persoon in staat is om vooruit te denken, doelen te stellen en te anticiperen op wat er gaat gebeuren. De organisatiecomponent bevat items met behulp waarvan gemeten kan worden in hoeverre een persoon in staat is om informatie te structureren en hoofdlijnen te bepalen.

Ordelijkheid

Deze schaal meet in hoeverre iemand netjes is wat betreft het volbrengen van taken of het opruimen en ordenen van spullen.

Taakevaluatie

Deze schaal meet in hoeverre een persoon zijn eigen handelen kan beoordelen en stapsgewijs kan nagaan wat er heeft plaatsgevonden om een taak te volbrengen.

Zelfevaluatie

Binnen het executief functioneren wordt binnen deze schaal gemeten in hoeverre een persoon inzicht heeft in zijn eigen kunnen, doen en laten. Een reflectie op het eigen handelen wordt gemeten.

Bijlage 3: Vragen voor de deelnemers (direct na de training)

- Wat was je motivatie om aan de training deel te nemen?
- Welk doel heb je jezelf gesteld aan het begin van de training?
- Welke onderwerpen heb je tijdens de training als nuttig ervaren en kan je voorbeelden geven van waarom je ze als nuttig hebt ervaren?
- Welke onderwerpen heb je als niet nuttig ervaren en waarom?
- Wat vond je van het maken van de actieplannen?
- Wat vond je van het maken van de competentieanalyse?
- Hoe heb jij de trainingen ervaren?
- Hoe heb jij het contact met je maatje ervaren?
- Wat is volgens jou de meerwaarde van de training?
- Wat is volgens jou de meerwaarde van het hebben van een maatje?
- Wat heb je tijdens de training geleerd?
- Wat is jou eindcijfer voor het project? Kun je dit toelichten?
- Heb jij het doel dat je in het begin hebt gesteld bereikt?
- Welke onderwerpen heb je tijdens de training gemist?
- Heb je verbeterpunten voor het programma (training en maatjesproject)?

Bijlage 4: Vragen voor maatjes (direct na de training)

- Kan je in het kort beschrijven hoe het contact met je deelnemer is ontstaan en verlopen?
- Kan je in het kort beschrijven wat de hulpvraag is van je maatje?
- Welke doelen heeft je deelnemer voor zichzelf gesteld tijdens de training?
- Hoe denk jij dat je hebt bijgedragen aan het behalen van de doelen van de deelnemer?
- Graag toelichten met concrete voorbeelden.
- Wat heb je, in jouw ogen, betekend voor je deelnemer? Toelichten met voorbeelden.
- Merk je verschil bij je deelnemer aan het begin van het traject, en aan het eind? Zo ja, wat voor verschil?
- Merk je verschil bij jezelf met het omgaan met je maatje aan het begin van het traject, en aan het eind? Zo ja, welk verschil?
- Kan je een voorbeeld geven van een situatie dat je dacht dat je echt iets hebt betekend voor je maatje?
- Welke nazorg heeft je deelnemer nodig na afloop van het project?
- Wat heb jij als professional geleerd tijdens dit project?
- Hoe ga je de opgedane ervaringen binnen het maatjesproject toepassen/ gebruiken binnen de studie?
- Zijn er ook momenten dat je niet wist wat je moest doen?
- Wat heeft de intervisie voor jou bijgedragen?
- Zou je dit project aanraden aan een studiegenoot? Zo ja, wat is de reden daarvoor?
- Wat zijn de positieve kanten van het maatjes project?
- Wat zijn verbeterpunten voor het maatjes project?
- Wat is het eindcijfer voor het maatjes traject? Kan je dit toelichten?
- Zou je de HAN aanraden om het maatjes project verder te implementeren binnen de HAN?

Bijlage 5: Interviewtopics en vragen

Doelstelling

1) Aan het begin van de zelfmanagementtraining heb je een doel gesteld. (veel studenten gaven tijdens de T1-meting aan dat ze nog met het doel bezig waren) Wat was je doen toen? In hoeverre heb je deze behaald of bijgesteld?

2) Heeft de training er voor gezorgd dat je beter in staat bent doelen te stellen en deze te behalen? Zou je een voorbeeld kunnen geven waaruit dat blijkt?

Eyeopeners

3) Wat zijn eyeopeners die je in de training hebt geleerd? Of wat heb je in de training geleerd?

Thema's Zelfmanagementtraining

4) Hoe gaat het plannen en organiseren (maken van actieplannen) momenteel? En in hoeverre heeft de training je geholpen om beter te plannen en organiseren? Waar blijkt dit uit?

5) In hoeverre ben je nu in staat om voor jezelf een actieplan te maken? En welke voordelen haal je hieruit?

6) In hoeverre heeft de training je geholpen om goede stage te lopen? Waar blijkt dit uit? Kun je een voorbeeld benoemen?

7) Ben je momenteel stage aan het lopen? Zo ja, in hoeverre heeft de training jou in staat gesteld een sollicitatiegesprek te voeren?

8) Ervaar je momenteel nog (veel) stress en/of frustratie? Waardoor komt dit en hoe ga je hier mee om? In hoeverre heeft de training hierin geholpen?

9) Heb je andere thema's gemist tijdens de training en zo ja welke?

10) Wat vond u van de technieken herhaling en visualisatie tijdens de training? En in hoeverre heeft u daar nog baar bij?

11) Hoe ervaar je het omgaan met veranderingen? In hoeverre heeft de training je geholpen met het thema omgaan met veranderingen?

Sociale interactie

12) Hoe gaat het momenteel met de samenwerking met medestudenten? In hoeverre heeft de training je geholpen beter te communiceren?

13) Ervaar je een drempel bij het vragen van hulp of steun? In hoeverre heeft de training hierin mee-gespeeld?

14) Ben je door de training beter in staat afspraken te maken? En in hoeverre kun je, je hier aan houden?

Attitude

15) In hoeverre is je houding veranderd ter ondersteuning van het managen van je eigen leveren en de dingen die je daarin tegenkomt (zelfmanagement/zelfsturing).

Sociale invoelden

16) Hoe ervaar je het om zonder maatje je doelen te behalen? En in hoeverre vindt je dat het maatje in het vervolgproces een rol had moeten spelen?

17) Nu je geen maatje aan je zij meer hebt, heeft iemand anders uit je sociale omgng jouw gesteund of geholpen om je doelen te behalen (sociale steun/sociale druk)

18) Heeft iemand jouw hierin belemmerd?

Eigen effectiviteit

19) Heb je het gevoel dat je meer zelfvertrouwen hebt in je eigen kunnen m.b.t. de vaardigheden die tijdens de training aan bod zijn gekomen?

Intentie en barrières

20) In hoeverre ben je daadwerkelijk van plan om je doelen te behalen en 'gedragsverandering' (verbetering in

vaardigheden) te bewerkstelligen?

21) Zijn er factoren/beperkingen geweest die je ervoor gezorgd hebben dat je, je intentie niet hebt kunnen omzetten in bepaald gedrag? En zo ja waar blijkt dat uit?

Vaardigheden en kennis

22) Is er bepaalde kennis of zijn er vaardigheden die het voor jouw vergemakkelijken om je intentie om te zetten in gedrag?

Terugkomdag

23) In hoeverre zou een terugkomdag jouw beter in staat stellen je doelen te behalen?

Aanbevelingen voor de toekomst

24) Wat zou je ons nog aanbevelen om het project te verbeteren (randvoorwaarden, strategieën).

Bijlage 6: SWOT analyse

Een sterkte-zwakte analyse (SWOT) wordt gemaakt om de interne sterktes en zwaktes (van het product en de organisatie) in beeld te brengen, alsmede de kansen en bedreigingen in de omgeving. Op basis daarvan worden conclusies getrokken en wordt vervolgens een plan van aanpak gemaakt met daarin de strategie om een product op de markt te brengen.

Het plan van aanpak om de zelfmanagementtraining aan te bieden is gebaseerd op onderstaande sterkte-zwakte analyse van HAN Seneca in combinatie met de zelfmanagementtraining voor studenten met een ASS.

Sterktes (intern)	Zwaktes (intern)
<ul style="list-style-type: none">◦ Onderzoek naar effectiviteit van gezondheidsinterventies vormt speerpunt van HAN Seneca◦ Bij HAN Seneca is veel expertise aanwezig mbt het opzetten, uitvoeren en implementeren van interventies in organisaties, ook mbt specifieke doelgroepen	<ul style="list-style-type: none">◦ HAN Seneca is geen sterke merknaam, daaraan gekoppeld: er is nog geen duidelijke marketingstrategie ontwikkeld◦ Er wordt relatief weinig aandacht besteed aan PR

Kansen (extern)	Bedreigingen (extern)
<ul style="list-style-type: none">◦ Opleidingsinstellingen moeten in accreditatie aangeven dat ze voldoende doen om hun opleidingsprogramma's toegankelijk te maken voor studenten met een beperking; hierbij geldt ook dat studenten met een beperking de opleiding succesvol moeten kunnen doorlopen en dat de opleiding hen hierin moet faciliteren.	<ul style="list-style-type: none">◦ Het succes van de zelfmanagementtraining hangt voor een belangrijk deel af van de samenwerking tussen studenten en verschillende disciplines (docenten, studieloopbaanbegeleiders, enz). Voor studenten met ASS is dit een lastig knelpunt, en binnen opleidingsinstellingen blijkt dit ook een niet eenvoudig beïnvloedbaar punt.

Conclusies:

- Communiceer naar de juiste mensen binnen opleidingsinstellingen, nl de mensen die zich ook bezig houden met de accreditatie van opleidingen
- Leg de nadruk op de expertise van HAN Seneca als kenniscentrum voor het ontwikkelen, uitvoeren en implementeren van interventies, in relatie tot de ontwikkelde zelfmanagementtraining
- Maak gebruik van organisaties die de communicatie naar de doelgroep kunnen versterken
- Besteed bij de communicatie over implementatie van de zelfmanagementtraining expliciet aandacht aan de kritische succesfactor: NL samenwerking binnen de organisatie m.b.t. de student en zijn thema.

Bijlage 7: Aanvullende informatie over deelnemers

Casus 1, deelnemer Zoë Vrouw 22 jaar zelfmanagementtraining Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Uitgangssituatie

Zoë is door haar studieloopbaanbegeleider van de HAN op de hoogte gebracht van de zelfmanagementtraining voor studenten met ASS. In het intakegesprek gaf zij aan dat het redelijk goed ging op school maar dat ze graag beter zou willen communiceren met klasgenootjes om misverstanden in de samenwerking te voorkomen. Dit zou haar meer zelfvertrouwen geven! Daarnaast gaf Zoë in de intake aan dat ze moeite had om rust in te plannen voor haar zelf.

Deelname/proces tijdens training

Zij is een spontane, vlotte en sociale meid. Ze studeert aan de HAN. Ze was altijd vriendelijk en gaf vaak tips aan medecursisten. Haar deelname aan de training was dan ook erg positief. Ze wilde het graag goed doen. Soms merkte je aan haar dat ze zichzelf wel overbelastte. Ze zag er dan moe uit en ze gaf ook aan dat ze moeite had om rust in te plannen voor haar zelf. Dit werd dan ook een aandachtspunt voor haar gedurende de cursus (en daarna). Verder merkte je aan haar verhalen dat ze vaak moeite had met samenwerken en communiceren met andere studenten, vooral als ze samen moest werken aan een opdracht met een groepje. Ze vatte vaak de dingen anders op dan haar medestudenten, waardoor dingen langs elkaar heen liepen of waardoor ze dingen niet mee kreeg. Hierdoor ontstonden misverstanden. Dit veroorzaakte dan stress bij Zoë. Je merkte wel dat als we dit bespraken tijdens de cursus, dat Zoë ook oorzaken bij zichzelf ging zoeken. Ze zocht hier (in het samenwerken met de studenten) naar evenwicht in zich aanpassen aan de medestudenten, zonder zichzelf daarin te verliezen, om stress te voorkomen. Tot slot was Zoë degene die geïnitieerd heeft om na de cursus af te spreken met de groep cursisten om iets leuks te gaan doen. Dit doen ze nog steeds af en toe. Zoe neemt hierin de leidende rol op zich.

Actieplan voor vraag

Ze had als doel om meer rust te nemen en zich meer bewust te worden van de momenten dat dat nodig was.

Afronding

Zoë geeft in het afrondende gesprek aan dat de competentieanalyse goed inzicht gaf en dat je naar aanleiding van die analyse goed doelen kon formuleren.

De actieplannen bevatten onderwerpen waar ze iets aan had. Verder heeft ze goede, concrete tips gekregen over communicatie en samenwerken. Ze heeft meer inzicht gekregen in waar het 'm concreet in zit als de communicatie niet loopt. Ze heeft meer inzicht gekregen over hoe ze haar energie moet verdelen. Ze heeft hier veel steun bij gehad van haar maatje. Ze geeft aan dat ze haar doel, momenten van rust nemen, deels heeft bereikt.

Tot slot geeft ze aan dat ze het fijn vond om de verhalen van anderen te horen en om na te gaan welke overeenkomsten en verschillen er waren met medecursisten.

In de toekomst wil ze nog verder werken aan een goede communicatie en minder achter de feiten aanlopen door eerder aan de bel te trekken. Ze geeft hierbij aan dat ze het prettig heeft als ze een persoon heeft waar ze op terug kan vallen.

Casus 2: Deelnemer zelfmanagementtraining ROC Rijn IJssel, Pascal, man 18 jaar.

Uitgangssituatie

Pascal was door de ambulant begeleider van het ROC op de hoogte gebracht van de zelfmanagementtraining voor studenten met ASS. In het intakegesprek gaf hij aan dat het niet heel goed ging op school en dat zijn ambulant begeleider hem had aangeraden om de training te volgen. De ambulant begeleider gaf aan dat Pascal moeite heeft met het aanbrengen van structuur in zijn werk op school en zijn huiswerk. Ook was hij moeilijk te motiveren en kwam hij afspraken vaker niet na dan wel. Zijn schoolprestaties leden daaronder dusdanig dat het de vraag was of Pascal over zou kunnen gaan naar het volgend leerjaar.

Zelf gaf Pascal aan dat hij geen planning kon maken en dat het daarom niet goed ging op school. Ook was voor hem duidelijk dat, naast plannen, het samenwerken en communiceren met anderen niet zijn sterkste punt was en dat dit ook invloed had op zijn schoolprestaties. Hij was heel duidelijk over het doel van de training voor hem, nl: leren om een planning te maken.

Deelname aan de training

Pascal is een jongen van weinig woorden, zo is hij in de klas en zo was hij ook tijdens de trainingsbijeenkomsten. Tijdens de wekelijkse bijeenkomsten bracht hij zelden iets uit zichzelf in. Ook in zijn houding toonde hij weinig betrokkenheid, maakte nauwelijks (oog)contact met de andere groepsleden en met de trainer. Toch bleek steeds weer heel duidelijk dat hem niets ontging van wat er in de groep werd besproken. Als hem iets werd gevraagd, of als hij 'aan de beurt was' om iets te vertellen reageerde hij in zijn antwoord op wat er door de anderen of de trainer was verteld. Hoe spaarzaam de tekst ook was, het was altijd to the point. Maar waar de anderen echt meer contact met elkaar kregen door de dingen waar ze tegenaan liepen met elkaar te bespreken en elkaar daarbij te helpen, bleef Pascal een buitenstaander in de groep: wel geaccepteerd en gezien door de anderen maar zelf geen betrokkenheid tonend.

Zijn focus lag vanaf het begin heel duidelijk bij het leren maken van een planning. Tijdens de bijeenkomst waarbij dit thema centraal stond kon Pascal heel goed aangeven wat hij zou gaan doen met de informatie die tijdens de training werd besproken: hij zou zijn taken in kleine stukjes hakken en deze gedetailleerd over een weekoverzicht per uur verspreiden. En dat zou hij doen op zondagavond om 19.00u voor de rest van de week. Dat leek een grote stap voor iemand waarvan van te voren bekend was dat hij niet kon plannen. Maar de week erna bleek dat hij, precies op het geplande tijdstip, de planning had gemaakt en dat hij het heel prettig vond dat hij nu precies wist wat hij elk uur op de dag moest doen. Tijdens het afrondende gesprek na afloop van alle bijeenkomsten van de training gaf hij aan nog steeds volgens deze planningsmethode te werken: hij maakt een gedetailleerde planning per uur en houdt zich er ook aan. Dit geeft hem overzicht en daardoor veel rust.

Tijdens de andere bijeenkomsten gaf hij regelmatig aan dat het thema niet relevant was voor hem, maar hij vond het geen probleem om erbij aanwezig te zijn. Ook al was meer dan duidelijk dat een aantal thema's zeker zinnig voor hem zouden zijn, het was niet bespreekbaar dat hij hier iets mee zou kunnen doen. Zijn maatje schetst eenzelfde beeld van de afspraken die ze met hem had: hij heeft zijn focus totaal op het leren plannen gericht. Het was voor haar onduidelijk in hoeverre hij het maatjescontact waardeert, omdat hij daar niets over zegt of laat zien. Maar zelf zegt hij: "het contact met mijn maatje was goed". Op de vraag wat hij goed vond aan dit contact geeft hij aan: "wat het me heeft opgeleverd, het resultaat. Het plannen lukt nu goed, het is een stok achter de deur".

Het is onduidelijk wat er precies voor heeft gezorgd dat het Pascal nu wel lukt om een planning te maken en zich eraan te houden, terwijl hij tijdens de begeleidingssessies op school met de ambulante begeleider zo moeilijk te motiveren was. Zijn het de groepsbijeenkomsten, de concrete tips, het feit dat de actie de week erop besproken zou worden? Of misschien het

feit dat hij zich van te voren een heel duidelijk doel had gesteld en daar volledig op gefocust was? Duidelijk is wel dat zijn maat je hierin ook een belangrijke rol heeft gespeeld. Zelf zegt hij: “het was mijn doel om een planning te maken en dat heb ik gedaan. Mijn maatje heeft met daartoe aangezet en ze gaf me tips.”

Afronding

Pascal geeft in het afrondende gesprek aan dat hij volgend jaar een nieuwe studieloopbaanbegeleider krijgt en dat hij deze gaat vertellen dat hij graag hulp wil bij het in stukjes verdelen van taken, bij het maken van een planning. Dat hij behoefte heeft aan duidelijkheid over hoe lang hij aan bepaalde taken/opdrachten kan werken. Hij heeft nu geleerd hoe hij het aan moet pakken, maar het is niet altijd gemakkelijk om opdrachten in kleine taken te verdelen. Hij wil graag terug kunnen vallen op zijn studieloopbaanbegeleider als hij hier niet uitkomt.

Casus 3, deelnemer Roel, Man 18 jaar ROC, zelfmanagementtraining Hogeschool van Arnhem en Nijmegen.

Uitgangssituatie

Roel was door zijn studieadviseur van het ROC op de hoogte gebracht van de zelfmanagementtraining voor studenten met ASS. In het intakegesprek gaf Roel aan dat hij zich zorgen maakte over het vinden van een passende stage voor dat jaar omdat hij moeite heeft om zijn kwaliteiten onder woorden te brengen. Ook gaf Roel aan dat hij moeite heeft het plannen en organiseren van schoolactiviteiten en vooral met het aanbrengen van structuur bij het maken van huiswerk thuis. Verder gaf Roel aan dat hij altijd moe is en dat hij zich niet goed kon concentreren op school. Zijn doel voor de training is, succesvol stage lopen en leren om een planning te maken en zich aan de planning te houden.

Deelname/proces tijdens training

Roel studeert aan het ROC Rijnijssel. Hij is een vrolijk, vriendelijk type en maakt zich zelden zorgen over zijn studie en autisme want alles komt uiteindelijk toch goed. Tijdens de training had Roel moeite om zich drie kwartier aan een gesloten te concentreren. Hij nam de klapper van de training nooit mee naar de les, hij vergat om de aantekeningen van zijn huiswerk mee te nemen en hij had nooit een pen bij zich. Tijdens de training deed hij zijn best om de opdrachten tijdens de les te maken en hij was altijd bereid om de andere cursisten te helpen met het maken van de opdrachten. Zijn focus lag vanaf het begin heel duidelijk bij het leren maken van een planning. Na afloop van de bijeenkomst over Timemanagement heeft Roel een aantal actieplannen bedacht voor zichzelf om beter te leren plannen. Hij zou de alarmfunctie van zijn i-phone vaker gaan gebruiken om hem te helpen herinneren dat hij thuis van 19.30-20.30 huiswerk moet maken in plaats van de hele avond spelletjes op zijn computer te spelen of inslaap te vallen op de bank. Ook zou hij zijn planning in kleine stukjes opdelen en deze gedetailleerd over een weekoverzicht per uur verspreiden. Verder zou hij elke vrijdag een planning maken samen met zijn maatje voor de rest van de week. Met behulp van de training en de steun van zijn maatje is het Roel gelukt om zijn planningsvaardigheden te verbeteren. Met betrekking tot zijn sollicitatie vaardigheden, tijdens de training gaf Roel aan dat hij moeite had om zijn kwaliteiten onder woorden te brengen tijdens een sollicitatiegesprek. Tijdens de training heeft hij geleerd om tijdens een sollicitatiegesprek gebruik te maken van een checklist waarbij hij de belangrijkste kwaliteiten en valkuilen over zichzelf heeft aangekruist waardoor hij tijdens een sollicitatiegesprek de checklist als geheugensteuntje kan gebruiken.

Afronding

Tijdens het afrondende gesprek na afloop van alle bijeenkomsten van de training gaf Roel aan dat hij tijdens de training heeft geleerd om thuis zijn huiswerk te maken door ritme te krijgen en te behouden doormiddel van een planning. Verder heeft hij overzicht voor zichzelf gecreëerd door belangrijke taken voor die week te plaatsen op zijn bureaublad en de alarmfunctie van zijn i-phone te gebruiken. Verder heeft hij geleerd om minder vaak opdrachten uit te stellen om te voorkomen dat hij zou vergeten wat hij alweer precies moest doen. Tijdens de training heeft Roel een geschikte stageplek gevonden en tijdens zijn sollicitatiegesprek is het hem gelukt om zijn kwaliteiten en valkuilen zichtbaar te maken waardoor hij stage kan gaan lopen. Verder gaf Roel aan dat hij doormiddel van de opdrachten en het contact met zijn maatje heeft geleerd om zaken voor zichzelf op te schrijven waardoor hij zelf meer moet nadenken.

Tabel 1: Achtergrond informatie deelnemers

	N
Geslacht	
Vrouw	8
Man	10
Ouders	10
Alleen/ op kamers	8
Vooropleiding	
VMBO	3
MBO	3
HAVO	8
VWO	2
WO	1
Praktijkonderwijs	1
Wajong uitkering	
Nee	4
Ja	13
Onbekend	2
Studievoortgang: geslaagd voor het schooljaar 2011-2012	
Ja	11
Nee	1
Onbekend	6
Studievoortgang: geslaagd voor het schooljaar 2012-2013	
Ja	11
Nee	1
Onbekend	6