



# **Jeugdhulpverlening in de school: Samen praten en vooral samen doen**

**Eindrapportage maart 2022  
Langlopend onderwijsonderzoek 2018 – 2022  
Projectnummer: 40.5,18540,L84 / 7024**

**Mariette Haasen (Projectleider)**  
Hélène Leenders, Karin Diemel, Marc Delsing en Linda van den Bergh

## Projectleiding



## Praktijkpartners in het PO



## Praktijkpartners in het VO/ MBO



## Praktijkpartners in het (V) SO



## Onderzoekspartner



Radboud Universiteit

## Inhoud

Samenvatting.....	5
1. Inleiding .....	7
1.1    Aanleiding en probleemstelling.....	7
1.2    Maatschappelijke context.....	8
1.3    Preventie.....	9
1.4    Onderzoeken tijdens de coronacrisis .....	9
1.5    Focus van onderzoek .....	10
2. Theoretisch kader .....	11
2.1    Jeugdhulpverlening in de school.....	11
2.2    Sociaal en emotioneel leren.....	14
2.3    (Inter-)professioneel leren .....	15
2.4    Welbevinden in Coronatijd .....	17
2.5    Onderzoeksvraag en model.....	18
3. Designlijn: gezamenlijk ontwerp van interventies.....	22
3.1    Onderzoeksdesign .....	22
3.2    De drie onderzoekspraktijken .....	22
3.3    Probleemschets .....	23
3.4    Thema's van onderzoek .....	24
3.5    Behoeftenanalyse .....	24
3.4    Ontwerpen en uitvoeren.....	26
3.6    Resultaten.....	29
4. Evaluatielijn: sociaal-emotioneel leren van leerlingen, samenwerken en competentieontwikkeling van professionals .....	33
4.1    Onderzoeksvragen .....	33
4.2    Onderzoeksmethoden.....	33
4.3    Methoden en instrumenten.....	34
4.4    Resultaten.....	37
4.5    Conclusies .....	53
5. Trainingslijn: professionalisering voor leraren en jeugdhulpverleners .....	55
5.1    Onderzoeksopzet .....	55
5.2    Kansen en belemmeringen voor professionalisering: In gesprek met masterstudenten en opleiders.....	56
5.3    Ervaringen in de onderzoekspraktijken van de designlijn .....	60
5.4    Ontwerp en uitvoer van scholingsactiviteiten .....	63
5.5    Overzicht van ontworpen activiteiten .....	69

6. Conclusies en discussie .....	72
Literatuur .....	77
Lijst met publicaties/ opbrengsten.....	81
Bijlagen .....	82
Bijlage 1: Vragenlijst voor leerlingen.....	82
Bijlage 2: Vragenlijst samenwerken tussen leraren en jeugdhulpverleners (ISJO) .....	83
Bijlage 3: Vragenlijst competentieontwikkeling leraren.....	85
Bijlage 4: Interviewleidraad leraren en jeugdhulpverleners.....	86
Bijlage 5: Interviewleidraad leerlingen.....	87
Bijlage 6: Beschrijvende statistieken 2019, 2020, 2021.....	88

## Samenvatting

In deze studie is in drie onderzoeklijnen onderzocht hoe leerlingen zich succesvol kunnen ontwikkelen door het aanbieden van een geïntegreerde preventieve aanpak door leraren en jeugdhulpverleners in de klas. In de *designlijn* is door drie onderwijspraktijken een interventie gericht op sociaal- en emotioneel leren voor leerlingen ontworpen en uitgevoerd door leraren en jeugdhulpverleners samen. De interventies zijn systematisch uitgevoerd, gemonitord en verder geoptimaliseerd. In het basisonderwijs is de reeds bestaande methode WisH, waarin de leraren en jeugdhulpverleners in de klas de weerbaarheid van leerlingen stimuleren, geoptimaliseerd door ouders meer bij de training te betrekken. In het voortgezet- en middelbaar beroepsonderwijs zijn jeugdhulpverleners aangesloten tijdens de mentorlessen en hebben samen lessen over het thema Respect ontwikkeld en uitgevoerd. In het (voortgezet) speciaal onderwijs hebben jeugdhulpverleners en leraren de ontwikkeling van hechting bij de leerlingen gestimuleerd met de lessen "Bouwen aan vertrouwen". Ondanks dat de coronacrisis invloed had op de uitvoering van de interventies in de klas, zijn de leraren en de jeugdhulpverleners in de onderzoekspraktijken intensiever gaan samenwerken aan preventieve interventies.

In de *evaluatielijn* zijn de uitwerking van de gezamenlijk ontworpen en uitgevoerde interventies onderzocht. Dit betrof ontwikkeling in de tijd op het welbevinden van de leerlingen, op de pedagogische competenties van de leraren en op het interprofessioneel samenwerken op zich. We zien in 2021 bij de leerlingen een toename in welbevinden met leerkrachten en met klasgenoten en we zien een toename van het cognitief zelfvertrouwen vergeleken met de situatie in 2019. Deze toename is met name zichtbaar in de basisscholen die deelnamen aan de studie. In de scholen voor speciaal- en voortgezet/ middelbaar onderwijs die meededen blijven de scores over het algemeen stabiel. Toch zijn ook deze bevindingen opvallend, omdat de landelijke cijfers over het welbevinden van leerlingen tijdens de coronacrisis veelal een negatieve ontwikkeling laten zien. Bij de basisschoolleraars uit ons onderzoek vonden we een toename van hun pedagogische competenties na de periode van meer intensieve samenwerking. Uit de metingen blijkt dat deze leraren, door samen te werken met jeugdhulpverlening, beter leren omgaan met complexe gedragsituaties in de klas. Tenslotte zien we dat de leraren en jeugdhulpverleners door samenwerken ook beter met elkaar kunnen samenwerken. We zien een toename in onderlinge afhankelijkheid en flexibiliteit, wat betekent dat ze elkaar meer nodig hebben om doelen te bereiken en dat ze hun eigen professe iets meer los durven te laten om over de grenzen van hun eigen professionaliteit actief te worden.

In de *trainingslijn* onderzochten we hoe de bevindingen uit ons onderzoek vertaald kunnen worden naar professionaliseringsactiviteiten voor professionals en (master-)studenten in het hoger beroepsonderwijs. Op basis van vooronderzoek onder studenten, lerarenopleiders en de deelnemende professionals uit de onderzoekspraktijken zijn verschillende tools en activiteiten ontworpen. Deze zijn voor iedereen beschikbaar op de website *Jeugdhulpverlening in de school* ([Jeugdhulpverlening in de school \(fontys.nl\)](https://fontys.nl)). Door de langdurige lockdowns van het hbo waren de mogelijkheden om de activiteiten goed uit te voeren beperkt. Uit kleinschalige trials blijkt dat de tools en activiteiten kansrijke hulpmiddelen zijn om met leraren en andere professionals te werken aan bewustzijn van het eigen perspectief met aandacht voor de meerwaarde van andermans perspectieven bij het samenwerken aan ontwikkelingskansen voor leerlingen.

Samenwerken in de klas blijkt, in tegenstelling tot samen praten, een positieve invloed te hebben op het samenwerken op zich, het welbevinden van leerlingen en de pedagogische

competentieontwikkeling van leraren. Het is de moeite waard om deze vorm van samenwerken aan aankomend professionals te leren.

Dit onderzoek werd mogelijk gemaakt door een subsidie van NRO voor langlopend onderwijsonderzoek (40.5.18540.184), de onderzoeksscholen, Fontys Hogescholen en de Radboud Universiteit Nijmegen.

# 1. Inleiding

## 1.1 Aanleiding en probleemstelling

Voor u ligt de eindrapportage 'Jeugdhulpverlening in de school, samen praten en vooral samen doen'. Het doel van ons onderzoek was om jeugdhulpverleners en leraren met elkaar te laten samenwerken aan preventieve interventies, gericht op het sociaal-emotioneel leren van *alle* leerlingen. Dit in tegenstelling tot een beperkte samenwerking, alleen rondom leerlingen met een specifieke behandelvraag. Sociaal-emotioneel leren is een belangrijk doel van alle sectoren van het onderwijs, voor alle leerlingen. Wanneer leerlingen zich hierin onvoldoende ontwikkelen, vergroot dit de kans op gedragsproblematiek. De overgrote meerderheid van de leraren vindt het niet gemakkelijk om in de klas te werken met leerlingen met gedragsproblemen. In alle onderwijssectoren geven leraren aan dat zij behoefte hebben aan ondersteuning hierbij. Aan jeugdhulpverlening worden echter nog weinig vragen gesteld gericht op preventie van probleemgedrag en het stimuleren van positief gedrag in de klas, terwijl zij sinds de wet Passend Onderwijs de ideale partner met expertise op dit gebied kunnen zijn. Van jeugdhulpverleners wordt verwacht dat expertise op probleemgedrag de kern van hun professie is en dat zij hun kennis kunnen delen, in samenwerking, zodat dit leidt tot professionalisering op het gebied van pedagogisch handelen bij leraren. Jeugdhulpverlening wordt in de praktijk echter vooral gevraagd voor hulp aan individuele leerlingen. Dit is een traditionele rol, terwijl jeugdhulpverlening juist ook een goede uitwerking kan laten zien met preventieve interventies in klassensituaties.

Samenwerken tussen onderwijs en jeugdhulpverlening blijkt echter niet zo gemakkelijk. In de praktijk is er nog sprake van strakke schotten en gescheiden werelden (Van der Grinten, 2018), zo ook op verschillende van onze onderzoeksscholen. Ondanks dat sommige scholen al langer samenwerken met jeugdhulpverlening blijft dit in het s(v)o en vo/mbo beperkt tot curatieve interventies. Jeugdhulp wordt ingeschakeld als er al problemen zijn. De samenwerking is niet vanzelfsprekend en ook niet bestuurlijk georganiseerd. Scholen lopen tegen de vraag aan hoe zij het samenwerken met jeugdhulpverlening op een goede manier kunnen organiseren en vormgeven teneinde leerlingen optimale ontwikkelingskansen te bieden. In de wetgeving staat helaas niets beschreven over wat men wil bereiken met een verbinding tussen onderwijs en jeugdhulp. Wel zijn er veel raakvlakken tussen de doelen van passend onderwijs en jeugdhulp (Ledoux & Waslander, 2020) en dat geeft inzicht in waar de meerwaarde van een goede verbinding kan liggen. Een van die doelen is om meer in te zetten op preventie en minder nadruk te leggen op het labelen van problematiek.

Het doel en de werkwijze van dit project komt voort uit onze eerdere ervaring met het WISH project (Weerbaarheid In 's-Hertogenbosch) in het lectoraat Leerkracht in Samenwerken (2015- 2019) van Jacqueline van Swet. Het WISH project is een langlopend project waarin jeugdhulpverlening met leraren preventief samenwerkt in de klas aan het bevorderen van weerbaarheid van basisschoolleerlingen. De wijze waarop het samenwerken door leraren en jeugdhulpverleners in het WISH project geoptimaliseerd kon worden werd eerder onderzocht. Omdat preventiesamenwerken in de klas door leraren en jeugdhulpverleners nog relatief nieuw is en direct aansluit bij de opdracht van Passend Onderwijs en de Jeugdwet om meer samen te werken aan preventie, sprak het WISH project andere onderwijspraktijken ook aan.

De aanleiding voor dit onderzoek is daarom tweeledig en gelegen in een behoefte van de bestaande en de nieuwe onderzoeksscholen om op een meer onderzoeksmatige wijze vorm te geven aan samenwerken tussen onderwijs en jeugdhulpverlening en om dit zo effectief mogelijk te kunnen doen. Daarnaast is er de behoefte van Fontys Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (OSO) om

meer zicht te krijgen op de vraag hoe zij het interprofessioneel handelen, één van de vier pijlers van de professionele masterstandaard (Vereniging Hogescholen, 2019), beter kunnen implementeren in het curriculum van de Master EN opleiding en in de voortgezette professionalisering in scholen. Het onderzoek werd vanuit deze behoeftes met verschillende scholen en verschillende instanties voor jeugdhulpverlening en gezondheidszorg georganiseerd. Voor het basisonderwijs waren betrokken: basisschool De Duizendpoot te 's Hertogenbosch, Jenaplanschool Antonius Abt te 's Hertogenbosch, Kindcentrum De Sprong te Rosmalen met als partner de GGD Hart van Brabant te 's Hertogenbosch. Voor het VO en MBO waren betrokken: het Raaylandcollege te Venray en de Gilde Opleidingen te Venray met als partner Boei Limburg. En voor het speciaal en voortgezet speciaal onderwijs: De Rungraaf te Eindhoven, Widdonckschool en Ortolaan te Heibloem met als partner Combinatie Jeugdzorg te Eindhoven. In elke sector (po, vo/mbo en so/vso) werd door ontwerpgericht onderzoek interventies ontworpen voor samenwerken aan het sociaal- en emotioneel leren in de klas. Voor de uitvoering van het onderzoek was er één projectleider die eveneens verantwoordelijk was voor de designlijn. De evaluatielijn en trainingslijn hadden eigen deelprojectleiders. Onder leiding van deze drie projectleiders lag de uitvoering van het onderzoek bij Fontys OSO in samenwerking met Fontys Pedagogiek. De Radboud Universiteit werd betrokken bij, met name, de methodologische kwesties van het onderzoek.

## 1.2 Maatschappelijke context

In 2014 is de Wet Passend Onderwijs ingevoerd, met het doel om ieder kind thuis nabij onderwijs te bieden dat past bij de eigen ontwikkelingsperspectieven en individuele leerbehoeften. Eén van de ambities was om het aantal kinderen in het speciaal (basis) onderwijs te verminderen. In 2015 werd de nieuw Jeugdwet ingevoerd. De organisatie van de hulpverlening werd overgedragen naar de gemeenten, omdat zij dicht bij de gezinnen uit hun regio staan. Een belangrijke opdracht was om meer preventief te werken om intensieve zorgverbruik te voorkomen. Het overheidsbeleid is met de invoering van de wet op het Passend Onderwijs en de Jeugdwet gericht op een goede aansluiting tussen beide stelsels, zodat het aantal doorverwijzingen vermindert. Het tegenovergestelde bleek te ontstaan. Inmiddels krijgt twaalf procent van de kinderen en jongeren tot 18 jaar een vorm van jeugdzorg (CBS, 2020). Het leerlingaantal in het speciaal onderwijs is de laatste twee jaar weer toegenomen (Inspectie voor het Onderwijs, 2020) en uit recent onderzoek (Luijten e.a.; 2020) blijkt dat kinderen en jongeren tijdens de verschillende lockdowns door de coronacrisis fors meer angstklachten en somberheid ervaren dan daarvoor. Uit de eindevaluatie Passend Onderwijs blijkt dat het samenwerken veel afstemmingsproblemen oplevert (Ledoux & Waslander, 2020) en dat de doelen voor het verminderen van verwijzingen niet gehaald worden.

Het onderwijs loopt tegen zijn grenzen aan als het gaat om het omgaan met gedragsvraagstukken. De huidige situatie leidt tot wachtlijsten bij de jeugdhulpverlening, financiële tekorten bij gemeenten en druk op de samenwerkingsverbanden en het speciaal onderwijs. Naast deze problemen in de uitvoering rijst de vraag of kinderen beter af zijn met steeds meer zorggebruik. Minister Slob (2020) kondigde aan dat er een wettelijke verplichting komt voor alle samenwerkingsverbanden en gemeenten om een regionale doorbraakaanpak voor het samenwerken te organiseren. Dit is nodig, want we weten dat samenwerken helpt. Samenwerken is 'working with others to do things that you cannot do by yourself' (Sennett, 2012). Dit vraagt van professionals om als het ware over de grenzen van het eigen beroep heen te stappen (Van Swet, 2017) en vanuit een gedeelde verantwoordelijkheid en met gedeelde expertise uitvoering te geven aan de dagelijkse onderwijspraktijk. Er is een heel scala aan interventies, strategieën en programma's waarop samen



wordt gewerkt om dat doel te bereiken. Het gaat vaak om behandeling, herstel en zorg van jeugdigen die deze steun langdurig of voor korte tijd nodig hebben, zoals bijvoorbeeld ambulante hulp, of specialistische hulp bij ggz-problematiek. Er wordt veel minder samengewerkt aan preventie. Ook komt de continuïteit van het samenwerken binnen de bestaande aanpak in een aantal gevallen in het geding, vanwege bijvoorbeeld te veel of te vaag overleg, overleg met te veel of te weinig mensen of overleg met te weinig concreet effect op het oplossen van de hulpvraag (Jonkman, Brock, Britt & De Winter-Koçak, 2021). Er is winst te boeken als er een betere afstemming met elkaar komt rond de resultaten. Een dergelijke werkwijze is steeds meer gericht op een verschuiving van (specialistisch) onderwijs en/of hulpverlening naar een meer preventieve aanpak die is bedoeld voor alle leerlingen. Een doorlopende lijn van interventies, strategieën en programma's. Het is duidelijk dat er niet één manier is om de ontwikkeling van jeugdigen te bevorderen.

### 1.3 Preventie

Samen werken is niet hetzelfde als samen praten. Onderwijs- en jeugdhulpprofessionals zijn geneigd om hun onderlinge contact te richten op het bespreken van specifieke leerlingcasussen (Van Yperen et al., 2019) en dat is lang niet altijd tot tevredenheid van de betrokkenen. Dergelijke gesprekken, waar de focus ligt op het behandelen van problemen en of stoornissen, worden ook wel curatieve interventies genoemd. Wanneer de aandacht juist ligt op het voorkomen van problemen, is er sprake van preventie (Walker & Shinn, 2002). Preventief werken kan ook vertaald worden met samenwerken in de basisondersteuning. Dit betekent dat samenwerken vooral gericht is op het "gewone" opgroeien en opvoeden en niet op problemen van individuele leerlingen. De nadruk ligt op het bevorderen van het welbevinden. Schaufeli & van Rhenen (2010) noemen dit ook wel amplitie. Het resultaat van een dergelijke preventieve interventie zou bijvoorbeeld betere prestaties, een goede sfeer en meer welbevinden zijn (Boerefijn, 2018).

In dit onderzoeksproject zijn leraren en jeugdhulpverleners daadwerkelijk samen aan de slag gegaan, niet alleen samen praten, maar juist vooral samen doen. Niet rondom een vergadertafel of aan de telefoon, maar in de klas. Sommige scholen uit ons consortium werkten al met duo's van leraar en jeugdhulpverlener in de klas, op andere scholen werkten professionals soms naast elkaar met dezelfde kinderen en weer andere scholen wilden graag starten met meer samenwerken.

In dit project gaat het om samenwerken met een specifiek doel: het bevorderen van het sociaal en emotioneel leren van leerlingen ter bevordering van het welbevinden. Die keuze is bewust gemaakt, vanuit de verwachting dat een dergelijke manier van samenwerken eraan kan bijdragen dat passend onderwijs een hanteerbaar doel wordt, zeker als het erom gaat de prevalentie en de intensiteit van gedragsproblemen in de klas te verminderen. Wij verwachten dat deze manier van samenwerken leidt tot een zo optimaal mogelijk aanbod voor het sociaal- en emotioneel leren. Bovendien verwachten we dat het plezierig is om samen te werken en dat het energie geeft en niet neemt. Tenslotte verwachten we ook dat door samenwerken in de klas, met alle leerlingen, ingepast in het reguliere curriculum, er meer preventief wordt gewerkt, zonder het nadelige bijeffect van labelen.

### 1.4 Onderzoeken tijdens de coronacrisis

Het onderzoek werd uitgevoerd in de periode december 2019 tot en met maart 2022. Door de coronacrisis kregen we te maken met meerdere lockdowns, uitval van leerlingen en leraren door quarantaine met hoge werkdruk van de leraren en jeugdhulpverleners als gevolg. Dit heeft de uitvoering van het onderzoek belemmerd. In 2020 kon slechts ten dele uitvoering gegeven worden aan het onderzoek, omdat de scholen gesloten bleven of niet toegankelijk waren voor de

jeugdhulpverleners en ouders. In deze periode is besloten het onderzoek vier maanden stil te leggen. Wel is er toen een beperkt onderzoek naar Samenwerken binnen het VO in corona tijd uitgevoerd. Uit landelijk onderzoek werd duidelijk dat leerlingen in de coronatijd sociale en vooral emotionele klachten ontwikkelden. Ook op onze onderzoeksscholen raakten leerlingen geïsoleerd en kregen les vanuit thuis. Opvallend was dat duo's van leraren en jeugdhulpverleners die al samenwerkten, dit bleven doen. Zo waren er op het vo/mbo duo's die samen online les bleven geven, en ook taken verdeelden als het ging om gespreksvoering. De jeugdhulpverlener kreeg op deze scholen een grotere rol dan verwacht, de samenwerking en afstemming breidde zich uit en men maakte nadrukkelijk gebruik van elkaars expertise. Publicaties over samenwerking in deze moeilijke tijd zijn te vinden op de website ([Publicaties, eindrapportage en externe publicaties \(fontys.nl\)](#))

### 1.5 Focus van onderzoek

In deze studie richten we ons op het (verder) ontwikkelen van werkwijzen voor samenwerken in de klas tussen onderwijs en jeugdhulpverlening. In verschillende schoolcontexten (po, vo/mbo, s(v)o) wordt groepsgewijs en vanuit een preventieve insteek gewerkt aan sociaal- en emotioneel leren. Het samenwerken wordt vormgegeven met (voor de school reeds bestaande) partners voor jeugdhulpverlening. Onderzocht wordt:

- (1) hoe deze interventies ontwikkeld en geoptimaliseerd kunnen worden;
  - (2) welke factoren de samenwerking tussen leraren en jeugdprofessionals bevorderen;
  - (3) of samenwerkingsrelaties gericht op preventie bijdragen aan het vergroten van de competenties van leraren bij het begeleiden van het sociaal-emotioneel leren en
  - (4) aan het bevorderen van sociaal-emotionele vaardigheden en het welbevinden van leerlingen.
- De bevindingen worden vertaald naar professionaliseringsactiviteiten voor professionals en (master-) studenten in het hoger beroepsonderwijs.

## 2. Theoretisch kader

### 2.1 Jeugdhulpverlening in de school

Onderwijs en jeugdhulpverlening zijn basisvoorzieningen voor kinderen om gezond en veilig te kunnen opgroeien. Inzet van jeugdhulpverlening in het onderwijs is dan ook noodzakelijk om de ontwikkeling en ontplooiing van kinderen met een extra zorg- of ondersteuningsbehoefte te waarborgen (Jonkman, Brock, Britt & De Winter-Koçak, 2021). Het overheidsbeleid is met de invoering van de wet op het Passend Onderwijs (2014) en de Jeugdwet (2015) gericht op een goede aansluiting tussen het onderwijs en de jeugdhulp, zodat het aantal doorverwijzingen vermindert. Uit de eindevaluatie Passend Onderwijs blijkt echter dat het samenwerken veel afstemmingsproblemen oplevert (Ledoux & Waslander, 2020) en dat de doelen voor het verminderen van verwijzingen niet gehaald worden. De evaluatie maakt duidelijk dat de samenwerking over het algemeen nog erg moeizaam verloopt. Interprofessioneel samenwerken is echter een voorwaarde om alle leerlingen in staat te stellen zich succesvol te ontwikkelen (Barrett, Eber, Perales & Pohlman, 2018) en om leerlingen met complexe problematiek in het regulier onderwijs voldoende te kunnen ondersteunen, zodat leraren minder handelingsverlegenheid ervaren (Hesjedal, Hetland & Iversen, 2015).

Smeets en Van Veen (2018) presenteren succesfactoren voor succesvolle samenwerking:

- een gezamenlijke visie, gericht op een domeinoverstijgend doel (bijvoorbeeld preventie), die als basis dient voor initiatieven en activiteiten;
- helderheid over verantwoordelijkheden en rollen en betrokkenen die het mandaat hebben om besluiten te nemen;
- deskundigheid en gezamenlijke professionalisering;
- communicatie, overleg en het delen van relevante informatie;
- kennis hebben van elkaars mogelijkheden en werkwijze, vertrouwen in elkaar hebben en realistische verwachtingen over elkaars bijdrage hebben;
- zicht op kwaliteit hebben, periodieke evaluatie uitvoeren en zo nodig aanpassen van organisatie en werkwijze op basis daarvan;
- voortbouwen op eerdere samenwerking en aansluiten bij bestaande netwerken;
- praktische randvoorwaarden, zoals voldoende budget en tijd.

Opvallend is dat veel studies naar samenwerken óf vanuit het onderwijs óf vanuit de jeugdhulp zijn opgezet en dat deze zich vaak richten op het beleids- en bestuursniveau. Over de wijze waarop onderwijs en jeugdhulpverlening daadwerkelijk in de praktijk samen kunnen werken, is nog weinig vastgelegd (Heim & Weijers, 2018). Op uitvoeringsniveau weten we nog te weinig wat effectief is. Zo weten we in het algemeen hoe tevreden onderwijsprofessionals zijn over de samenwerking met jeugdhulp, maar ontbreekt dit aan de kant van de jeugdhulpprofessionals. Ook zijn er allerlei voorbeelden van de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp in de uitvoering bekend, maar zijn deze vaak niet geëvalueerd of op effectiviteit onderzocht. Er is nog geen onderzoek gedaan naar de samenhang tussen verschillende samenwerkingsmodellen en opbrengsten voor professionals, ouders en leerlingen. Er wordt wel geëxperimenteerd met bijvoorbeeld integrale financiering van onderwijs en zorg, maar er is weinig zicht op de opbrengsten daarvan (Bomhof & Grinten, 2020). Fafieanie en Van de Grinten (2019) concluderen dat dit gebrek aan kennis veel discussie oproept, maar dat het anderzijds ook veel ruimte biedt om te pionieren. Vanuit dit pionieren zijn landelijk bouwstenen

vastgesteld die hebben geleid tot het samen creëren van de Aanpak Met Andere Ogen, waar veel professionals in Nederland zich toe verhouden. Als we over de grenzen van Nederland heen kijken, zien we dat in Amerika ook een veelbelovende aanpak voor samenwerken tussen onderwijs en jeugdhulpverlening wordt gebruikt, namelijk het Interconnected Systems Framework (ISF) dat door Barrett en collega's werd ontwikkeld (2013). Dit framework laat zien hoe de jeugdhulpverlening in de Amerikaanse scholen voor alle leerlingen toegankelijk is gemaakt. ISF kent een viertal uitgangspunten die voor samenwerken van belang zijn en die we ook in Nederland zouden kunnen toepassen. Het ISF model integreert onderwijs en jeugdhulpverlening in één efficiënte organisatie waar onderwijs en jeugdhulp als het ware natuurlijk op elkaar aansluiten op het dagritme van de school. In het ISF model werkt men met één team bestaande uit leraren en jeugdhulpverleners. Zij zijn gezamenlijk verantwoordelijk voor het signaleren van (gedrags-) problemen en het inzetten van werkzame strategieën om deze problemen op te lossen.

Het tweede uitgangspunt is van belang voor het welbevinden van de leerlingen. Het behelst een gezonde emotionele-, cognitieve- en gedragsmatige ontwikkeling, wat bijdraagt aan schoolsucces (Lester & Cross, 2015). Dit betekent dat leren en gedrag in de basisondersteuning aan elkaar verbonden zijn. Het is van belang dat het welbevinden van alle leerlingen in de school regelmatig wordt gemonitord. Als er stress of somberheid wordt gemeten, is dat voor de leraren en de jeugdhulpverleners reden om in de basisondersteuning gezamenlijk oplossingen te zoeken. Dit kan bijvoorbeeld met lessen over omgaan met stress of omgaan met negatieve gevoelens. In plaats van leerlingen te selecteren voor speciale programma's, wordt de basisondersteuning door leraren en jeugdhulpverleners gezamenlijk versterkt, zodat problemen niet escaleren.

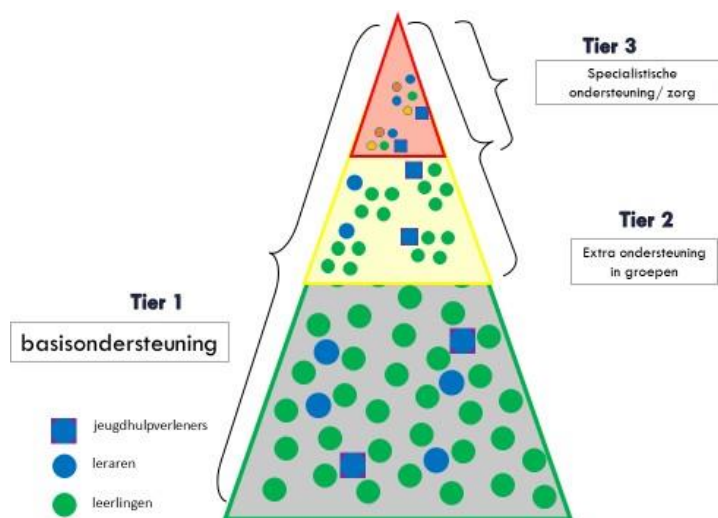
Het derde uitgangspunt is het belang dat leerlingen kortdurende interventies aangeboden krijgen, zowel individueel als in de groep, die van goede kwaliteit zijn en goed werken, ongeacht degene die het uitvoert. Interventies moeten helpen om zo spoedig mogelijk problemen te verminderen of moeten helpen deze op te lossen. Om te kunnen constateren of interventies goed werken, is het noodzakelijk om praktijkgericht onderzoek in de school uit te voeren, zodat zicht ontstaat op werkzame factoren die het welbevinden van individuele leerlingen en van de groep positief beïnvloeden. Een schoolbreed gedragen systeem van interventies vergroot de effectiviteit. Als groepsinterventies voor alle leerlingen worden ingezet (bijvoorbeeld het bevorderen van respectvol gedrag), zijn alle medewerkers in de school (leraren en jeugdhulpverleners, ondersteunend personeel, et cetera) hiervan op de hoogte en hebben een taak om de sfeer in de school positief te beïnvloeden. Het welbevinden van leerlingen is een gezamenlijke verantwoordelijkheid van de jeugdhulpverlening, de leraren, het ondersteunend personeel en de ouders.

Een onderwijszorgcontinuüm is een brede en gelaagde structuur waarin het onderwijs op verschillende niveaus wordt uitgevoerd. Dit wordt sinds de invoering van passend onderwijs ook wel de zorgpiramide van het onderwijs genoemd. Een eenvoudig model voor deze piramide is weergegeven in figuur 2.1.



*Figuur 2.1: Het meergelaagdmodel voor onderwijsondersteuning (Haasen, 2020)*

Het ISF model kent ook een gelaagd systeem van organiseren en sluit juist daarom zo goed aan bij Passend Onderwijs. In dit model (zie figuur 2.2) wordt zichtbaar dat zowel leraren als jeugdhulpverleners in de basisondersteuning (samen)werken en niet, zoals traditioneel gebeurt, alleen in de specifieke interventies voor enkele leerlingen.



*Figuur 2.2: Het model ISF naar Barrett e.a. (2018)*

Door de gerichtheid op preventie in het samenwerken wordt het steeds duidelijker dat het feitelijke werk van de jeugdhulpprofessional ten dienste zou moeten staan van de leerling en diens schoolgang en daarmee ook ten dienste van de leerkrachten en de school (Ledoux & Waslander, 2020). Door samen te werken in de school en van en met elkaar te leren hoe om te gaan met de diversiteit wordt duidelijk dat er verschillen zijn tussen klassen en leerlingen. Door verschillen te waarderen en deze te zien als kansen in plaats van als problemen (De Bruïne & Smeets, 2010), kan het aanbod in de klas zich richten op de ontwikkeling van het sociaal- en emotioneel leren binnen de diversiteit van alle leerlingen in plaats van zich te richten op het behandelen van verschillen. In de praktijk blijkt echter dat leraren, die verschillen constateren tussen leerlingen, dit bestempelen als problemen en denken

aan individuele interventies of doorverwijzing. Daarmee wordt de belasting op de onderwijszorg hoog, door de vele individuele arrangementen.

Jeugdhulpverleners worden in de huidige praktijk pas om hulp gevraagd nadat de problemen eerst door onderwijspecialisten zijn aangepakt of als oplossingen in het onderwijs niet werken. Jeugdhulpverlening wordt nog nauwelijks ingezet om problemen te voorkomen, dus ten behoeve van preventie van gedragsproblemen. Met de huidige werkwijze van verwijzen en exclusie wordt de werkbelasting op leraren vergroot en worden doelen voor inclusief onderwijs niet behaald. Bovenstaande werkwijzen, waarbij de taak van leraren wordt verzwaaard door individuele arrangementen blijkt, uit internationale studies, een herkenbaar probleem (Hargreaves, 2000). Met de ISF aanpak wordt gedacht vanuit eigen kracht van de school in samenwerking met de jeugdhulpverlening en ouders om tot samenwerken te komen (Heath & McLaughlin, 1987). Eén enkele discipline kan geen oplossingen bedenken voor complexe onderwijs- en opvoedsituaties, maar door samenwerken wordt meer kracht gebundeld en wordt er meer bereikt in passend onderwijzen en ondersteunen voor alle leerlingen (Warren, 2005).

Ondanks dat het interprofessioneel samenwerken zinvol is, wordt het ook als moeilijk ervaren (Weist et al. 2012). Verschillende professionals hebben hun eigen taal en cultuur wat soms een mis-match oplevert en samenwerken belemmert (Michael et al., 2014). Interprofessioneel samenwerken vraagt van professionals, zeker als er nog geen relatie bestaat, een zorgvuldig proces van opstarten (Van Swet, 2017). Het vraagt om de bereidheid om over de grenzen van de eigen professionaliteit te stappen (Snoek, 2013). Ondanks dat er al veel onderzoek is gedaan naar het samenwerken op zich, is er nog weinig onderzoek gedaan naar de mechanismen die van belang zijn bij het samenwerken in het onderwijs (Mellin, 2009; Lockhart 2017). Opleidingen bieden studenten nog onvoldoende voorbereiding op interprofessioneel samenwerken, waardoor leraren en jeugdhulpverleners zijn aangewezen op hun eigen vaardigheden (Michael, Bernstein, Owens, Albright, & Anderson-Butcher, 2014). Om effectief te kunnen samenwerken is het van belang dat ze hun eigen professie en die van de jeugdhulpverlening beter leren kennen en deze leren waarderen. Ook is het van belang dat opleidingen competenties voor interprofessioneel handelen, één van de vier master standaarden, opneemt in de curricula (Onderwijscoöperatie, 2014) en weten hoe interprofessionele connectie tot stand komt.

## 2.2 Sociaal en emotioneel leren

Sociaal en emotioneel leren (SEL) wordt in ons onderzoek als een integraal onderdeel van onderwijs gezien. Op zich vormt het geen kerndoel voor het onderwijs, maar burgerschapsvorming in het VO en het thema "Ik en de wereld" in het PO zijn dat wel. Net zoals rekenen/ wiskunde en Nederlandse taal is SEL nodig. SEL is het proces waarmee alle jongeren en volwassenen de kennis, vaardigheden en attitudes verwerven en toepassen om gezonde identiteiten te ontwikkelen, emoties te beheersen en persoonlijke en collectieve doelen te bereiken, empathie voor anderen te voelen en te tonen, ondersteunende relaties aan te gaan en te onderhouden en verantwoordelijke en zorgzame beslissingen te nemen (CASEL website, z.d.). Het sociaal emotioneel leren vindt voor leerlingen in het dagelijks leven en dus ook op school plaats. Als dit leren binnen de klas of school bewust wordt aangeleerd, spreekt men van basisondersteuning gedrag. Dit is bedoeld voor alle leerlingen, zodat ze zich gezond kunnen ontwikkelen en om te voorkomen dat er gedragsproblemen ontstaan. Het gaat over het ontwikkelen van sociaal- en emotioneel gedrag, het bevorderen van het welbevinden, het

ontwikkelen van taakgedrag en om het invoegen in de culturele context van de school en de buurt (Haasen, 2020). Daarnaast is er ook veel ongepland leren in de school. Leraren die bijvoorbeeld in de klas een warm pedagogisch klimaat creëren en in positieve relatie staan met de leerlingen leggen de basis voor verdiepend leren en voor een positieve sociale- en emotionele ontwikkeling tussen leerlingen. Omdat het leraarsvak vaak stressvol is, zeker bij gedragsproblemen in de klas, kan de leraar zelf een belemmerende factor zijn voor de sociaal- en emotionele ontwikkeling van de leerlingen. Vertrouwen in eigen leraar competenties en het hebben van ondersteuning beïnvloeden niet alleen het gedrag van de leraar, maar ook dat van de leerlingen positief (Schonert-Reichl, 2017).

### 2.3 (Inter-)professioneel leren

Voor een leraar is samenwerken in de klas met andere leraren, onderwijsondersteuners en ouders soms al ingewikkeld, omdat ieder vanuit zijn opvattingen en betrokkenheid een eigen perspectief heeft op hoe om te gaan met leerlingen als groep en als individuen en met hun verschillende ontwikkelingsgebieden en hun diversiteit. Samenwerken met professionals uit andere vakgebieden, zoals jeugdhulpverleners, is dat des te meer, omdat iedere professional in zijn vakgebied een eigen professionele cultuur en werkwijze heeft, die niet altijd op een ander vakgebied aansluit. Binnen het vakgebied van de opvoeding en zorg worden kerneigenschappen van de 'ideale' integrale pedagogisch medewerker door Schwartz en collega's (2019) in hun onderzoek omschreven als: ontwikkelingsgericht, samenwerkingsgericht, omgevingssensitief, ondernemend, flexibel, creatief, onderzoekende houding en moreel ethisch handelend.

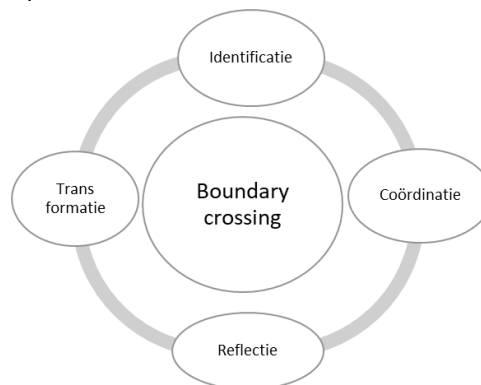
Als professionals met elkaar samenwerken en zoals in dit project, aan basisondersteuning bij gedrag in de klas, dan moeten zij niet alleen kennis en expertise hebben binnen hun eigen vakgebied, maar ook enige basiskennis over dat van elkaar, om bijvoorbeeld te begrijpen waarom bepaalde keuzes gemaakt worden en om ruimte te bieden aan de expertise van de ander. Guest (1991) introduceerde in dit kader binnen het vakgebied van het human resource management het begrip van de T-shaped professional. In de onderstaande weergave hiervan staat de verticale poot staat voor de expertise binnen het eigen vakgebied (onderwijs of zorg en welbevinden) van de professional, terwijl de horizontale poot staat voor meer generieke kennis en vaardigheden die nodig zijn voor het samenwerken met professionals van andere disciplines.



*Figuur 2.3 T-shaped professional naar Guest (1991)*

Doornenbal en Leve (2014) noemen vier aspecten van deskundigheid die T-shaped professionals moeten verwerven en inzetten bij het interprofessioneel samenwerken in teams, namelijk: 1) kennis verwerven over elkaars vakgebieden om te kunnen samenwerken; elkaars taal leren begrijpen en ook leren gebruiken als nodig, 2) samen ervaring opdoen door als team casuïstiek te bespreken, 3) met elkaar praktijkkennis opbouwen, en 4) ervaringskennis van de betrokkenen uit het sociaal netwerk rondom leerlingen erkennen en benutten als gelijkwaardige bron van kennis, naast wetenschappelijke en professionele kennis. Bij interprofessioneel samenwerken van onderwijs en

jeugdzorg wordt dus verwacht dat de leraren en hulpverleners grensverleggend handelen, ook wel 'boundary crossing' genoemd (Akkerman & Bruining, 2016). Bij deze samenwerking staat een gezamenlijk doel en gemeenschappelijke aanpak en taal centraal en Ieders kwaliteiten en perspectieven zijn waardevol en kunnen elkaar aanvullen. Het kan betekenen dat een professional een stukje eigen autonomie of status inlevert, om een ander ruimte te geven. Boundary crossing (zie figuur 2.4) vraagt van professionals in de samenwerking een aantal inzichten en vaardigheden, te weten: *identificatie*, zich verdiepen in hoe te verhouden tot andere disciplines vanuit inzicht in de eigen beroepspraktijk), *coördinatie*, overwegen hoe de praktijken zich met elkaar kunnen verbinden, *kritische reflectie*, bespiegelen over hoe de praktijken van elkaar kunnen leren, en *transformatie*, in praktijk brengen van inzichten over interprofessioneel samenwerken (Akkerman & Bruining, 2016; Dijkers-Van Loon & Brock, 2021).



Figuur 2.4 Boundary crossing, o.a. naar Akkerman & Bruining (2016) en Bakker & Akkerman (2019)

Volgens Bronstein (2003) blijkt de kwaliteit van interprofessioneel samenwerken, naast een gezamenlijke visie op het domein overstijgende doel, afhankelijk van nog een aantal werkingsmechanismen:

- Wederzijdse afhankelijkheid: het inzicht dat samenwerken nodig is om de doelen en taken te bewerkstelligen, waarbij respect voor elkaar is dat zich uit in de wederzijdse communicatie;
- Nieuw gecreëerde professionele activiteiten: door samenwerkingsafspraken en -structuren, ontstaan, gebruik makend van ieders expertise, nieuwe activiteiten, programma's of aanpak;
- Flexibiliteit: bereid zijn om compromissen te sluiten bij het samenwerken en de eigen rol daarop af te stemmen;
- Collectief eigenaarschap van doelen: gedeelde verantwoordelijkheid voor het gehele proces om gezamenlijke doelen te bereiken;
- Reflectie op het proces: het proces van samenwerken, de werkrelaties zijn onderwerp van gesprek en feedback, teneinde de relatie en de effectiviteit van het samenwerken te versterken.

Minnaert (2019) merkt over het laatste op: 'We staan veel te weinig stil bij waar we mee bezig zijn. We denderen door en vergeten te leren van elkaar en van processen. [...] Praat over wat wel en juist niet werkt, overleg met elkaar en stuur bij waar nodig'.

De toenemende urgentie voor interprofessioneel samenwerken in de complexe hedendaagse werkcontext en de snijvlakken van disciplines in onderwijs en zorg vraagt aandacht voor dit thema in de professionalisering van professionals. De ontwikkeling en beheersing van bovenstaande professionele inzichten en vaardigheden vragen gerichte interventies binnen initiële beroepsopleidingen op middelbaar en hoger beroepsniveau en in de voortgezette professionalisering en nascholing van professionals.



Samengevat zijn vanuit bovenstaande een aantal op de theorie gebaseerde principes en werkingsmechanismen van belang voor professionalisering in interprofessionele samenwerking van professionals werkzaam in de disciplines van opvoeding en onderwijs:

- Kennis hebben over het eigen vakgebied en bereid zijn zich te verdiepen in de kennis, taal en cultuur van de vakgebieden waarmee wordt samengewerkt;
- In interprofessionele teams samen met andere professionals inzicht kunnen verwerven in het multiperspectief van casuïstiek;
- Zichzelf in de samenwerking willen zien als een schakel waarbij, waar nodig, ruimte gemaakt wordt voor andere professionals om tot een zo holistisch mogelijk perspectief voor ondersteuning te komen en van daaruit gezamenlijke doelen kunnen opstellen;
- Kundig zijn om vanuit een interprofessioneel perspectief wetenschappelijke en praktijkkennis van betrokkenen te integreren in de planning en uitvoer van geïntegreerde en voor het beroepenveld innoverende, creatieve interventies;
- Kunnen evalueren van de interventies en het inhoudelijk proces. Kunnen reflecteren op het proces van samenwerken.

Onderzoek van onder andere Van Noort (2019) geeft aan dat in de hedendaagse complexe snijvlakken tussen opvoeding en onderwijs professionele teams nodig zijn die pedagogisch, didactisch en sociaal werk kunnen integreren. In initiële en voortgezette opleidingen en nascholing moet er dan ook voor (aankomende) professionals uit maatschappelijke, zorg en onderwijs disciplines een expliciete plaats zijn voor deskundigheidsbevordering op het gebied van samenwerken aan geïntegreerde ondersteuning. Deskundigheid van de professionals is een belangrijke succesfactor voor de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp (Laemers & Schoonhoven, 2014; Ridder, Nitert & Keuning 2021). Door al in de initiële opleidingen interprofessionele verbindingen te leggen in de scholing vanuit bovenstaande uitgangspunten, leren studenten op een andere manier te kijken naar de praktijk. Zij kunnen de andere perspectieven bij voorbaat al inbrengen in praktijkorganisaties wanneer ze het werkveld in gaan.

Ook voor bestaande leraren en professionals kan scholing vanuit bovenstaande uitgangspunten bijdragen aan versterking van de professionaliteit bij interprofessionele samenwerking. Uit onderzoek blijken effectieve kenmerken voor professionalisering van leraren onder andere kwalitatief hoogstaande inhoud, vakgerichtheid en inbedding in de eigen praktijk, leren vanuit een actieve en onderzoekende houding, collectief leren, en eigenaarschap bij de professional zelf (o.a. Van Veen et al., 2010). Daarbij blijken in tegenstelling tot wat algemeen wordt aangenomen, meer vernieuwende vormen van professionalisering (zoals een toolkit) niet beter te werken dan traditionele vormen van professionalisering als cursussen en workshops (IVA, 2012). Het gebruikmaken van verschillende werkvormen blijkt van belang.

## 2.4 Welbevinden in Coronatijd

De coronacrisis heeft het belang van sociaal – en emotioneel leren extra benadrukt. Meerdere onderzoeken en peilingen laten zien dat het mentaal welbevinden van leerlingen in het primair, voortgezet, praktijk en hoger onderwijs tijdens de sluiting van scholen is afgenomen en dat kinderen en jongeren met bestaande mentale problemen in coronatijd meer klachten ervaarden. Luijten en collega's (2020) laten zien dat kinderen en jongeren tijdens de lockdown 15 procent meer angstklachten, 8 procent meer somberheid en 7 procent meer boosheid ervoeren dan in 2018. Het

percentage kinderen en jongeren met ernstige angstklachten verdubbelde van 8 procent naar 16 procent. Van der Velde en collega's (2021) laten vergelijkbare resultaten zien van het onderzoek naar het mentaal welbevinden van diverse leeftijdsgroepen voor en na corona. Diverse peilingen lijken aanwijzingen te geven dat het mentaal welbevinden en leerlingen in het primair en voortgezet, praktijk en hoger onderwijs tijdens de sluiting van scholen is afgenomen (Achterberg et al., 2021)

## 2.5 Onderzoeksvraag en model

De hoofdvraag voor deze studie is: Op welke wijze kunnen professionals in onderwijs en jeugdhulpverlening samenwerken aan groepsgerichte, preventieve interventies die de het sociaal- en emotioneel leren van leerlingen bevorderen?

Om deze onderzoeksvraag te beantwoorden, wordt onderzoek gedaan in drie onderzoeklijnen. De ontwikkeling van interventies in de drie onderzoekspraktijken van 1) het primair, 2) het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs en 3) (voortgezet) speciaal onderwijs is onderzocht in de *designlijn*. In de *evaluatielijn* wordt de uitwerking van de gezamenlijke interventies op het welbevinden van de leerlingen, de competenties van de professionals en de ontwikkeling van het samenwerken onderzocht. De *trainingslijn* volgt het onderzoek van de designlijn en de evaluatielijn en vertaalt de onderzoeksresultaten voor de opleiding en voortgezette professionalisering van leraren en jeugdhulpverleners.

### *Designlijn*

De algemene doelen voor het onderzoek in de designlijn zijn: (1) Begripsvorming over de processen die bij samenwerken van belang zijn en (2) die het samenwerken bevorderen. Per onderzoekspraktijk zijn meer specifieke onderzoeksvragen geformuleerd die passend zijn bij de context van de onderwijsinstelling.

- Primair onderwijs

1) Hoe kunnen ouders meer betrokken worden bij de training Weerbaarheid in 's Hertogenbosch (WiSH)?

2) Hoe kan WiSH beter geborgd worden binnen de gehele school en binnen de leerlijn voor het sociaal en emotioneel leren van de school?

3) Wat kan de rol van de externe WiSH trainer (jeugdhulpverlener) hierbij zijn?

- Voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs

Hoe kunnen de leraren en de jeugdhulpverleners gezamenlijk interventies ontwikkelen ter bevordering van het sociaal en emotioneel leren?

- (Voortgezet) speciaal onderwijs

Hoe kunnen leraren en jeugdhulpverleners beter samenwerken in de school aan relationele vaardigheden bij leerlingen met hechtingsproblematiek?

### *Evaluatielijn*

De onderzoeksvragen voor de evaluatielijn zijn:

1) Wat is de bijdrage van de interventie aan het sociaal-emotioneel leren van leerlingen?

2) Op welke wijze en in welke mate wordt de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulpverlening tijdens het project versterkt?

- 3) Welke competenties ontwikkelen leraren door de samenwerking met de jeugdhulpverleners?
- 4) In hoeverre zijn samenwerkingsaspecten gerelateerd aan de feitelijke en wenselijke competenties van leerkrachten ten aanzien van leerlingen en het netwerk?

### *Trainingslijn*

Het doel van de trainingslijn is het ontwikkelen van professionaliseringsactiviteiten voor leraren en jeugdhulpverleners via een ontwerpgerichte benadering. De onderzoeksvraag voor de trainingslijn luidt:

Op welke manier kan de kennis en het begrip van mechanismen die ondersteunend zijn voor de samenwerking in de klas en de onderzoeksresultaten van de design- en de evaluatielijn, gebruikt worden voor het ontwerpen van opleidingsmaterialen voor interprofessioneel samenwerken voor leraren en jeugdhulpverleners?

In figuur 2.5 wordt het onderzoeksmodel schematisch weergegeven:



*Figuur 2.5* Schematische weergave van het onderzoeksmodel

Naast de teams van onderzoekers per onderzoekslijn was er een projectteam en een stuurgroep. In het projectteam zijn de onderzoeksresultaten gedurende de onderzoeksperiode drie keer jaarlijks samengebracht door de projectleiders om het onderzoek te monitoren. De stuurgroep heeft het onderzoeksproject met bestuurlijke en financiële aandacht jaarlijks gevolgd.

De uitvoering van het onderzoeksproject is opgesplitst in vier fasen. In de *eerste fase* zijn de drie onderzoeksprojecten in de designlijn gestart met het ontwerpen van interventies voor samenwerken in de klas. In hoofdstuk 3 wordt hiervan verslag gedaan. Voor het onderzoek zijn in het primair onderwijs 20 klassen geselecteerd op drie onderzoeksscholen. Het onderzoek in het vo/mbo is uitgevoerd in 20 klassen in de onderbouw van beide scholen en in het (v)so zijn 14 klassen geselecteerd die deelnemen aan het onderzoek. In elke onderzoekspraktijk is een behoefteanalyse uitgevoerd, op basis waarvan een opzet voor de interventie is gemaakt.

In deze fase zijn tevens de onderzoeksinstrumenten ontwikkeld door het projectteam.

In de evaluatielijn is in de eerste fase een vragenlijstonderzoek uitgevoerd bij alle leerlingen en leraren die lesgeven aan de klassen die deelnemen aan het onderzoek, op de acht onderzoeksscholen: drie scholen voor primair onderwijs (met de groepen 4, 5, 6), één school voor voortgezet onderwijs en één school voor middelbaar beroepsonderwijs (met de klassen 1, 2, 3), twee scholen voor speciaal basisonderwijs (met de groepen leerlingen van 8 tot en met 12 jaar), en één school voor voortgezet speciaal onderwijs (met de klassen 1, 2, 3). De eerste meting werd uitgevoerd in het voorjaar van 2019. In hoofdstuk 4 wordt verslag gedaan van de evaluatielijn.

In de trainingslijn zijn in de eerste fase, na de uitwerking van een theoretisch kader, data verzameld bij professionals uit onderwijs en zorg over wat behoeftes zijn van professionals en wat essentiële vaardigheden en werkingsmechanismen zijn bij interprofessioneel samenwerken. In hoofdstuk 5 wordt verslag gedaan van de trainingslijn.

In de *tweede en derde fase* van het onderzoek brak de coronacrisis uit. Daardoor zijn fase twee en fase drie van het onderzoek in elkaar geschoven. De praktijken hebben de interventies niet of slechts gedeeltelijk kunnen uitvoeren. Het projectteam is in deze fase van het onderzoek 6 keer bij elkaar gekomen om de voortgang van de verschillende onderzoekslijnen te monitoren en de data uit de evaluatielijn te analyseren.

In de evaluatielijn is in het najaar van 2019 een interviewstudie uitgevoerd met leraren en jeugdhulpverleners die in de praktijk met elkaar samenwerken. In de zomer van 2020 is de tweede meting van het vragenlijstonderzoek uitgevoerd. In de trainingslijn zijn de bevindingen met betrekking tot werkingsmechanismen van interprofessioneel samenwerken uit de genoemde interviews met professionals ingezet in het ontwerp en uitvoer voor scholingsactiviteiten. Op basis van de resultaten uit fase 1 is in juni 2020 een themanummer van een onderwijsvakblad geschreven over de ontwikkelingen in het onderzoek tot dan toe (*Onderwijs en Zorg*, Themanummer Onderwijs en Jeugdzorg: Samen in de klas; [Publicaties, eindrapportage en externe publicaties \(fontys.nl\)](#)).

In januari 2021 besloot de stuurgroep om het onderzoek vier maanden stil te leggen, van februari tot en met juni 2021. In deze periode is een onderzoek naar samenwerken in coronatijd uitgevoerd door M Haasen en J van Swet. De publicaties hiervan zijn op de website van het project te vinden. [Publicaties, eindrapportage en externe publicaties \(fontys.nl\)](#)

In de *vierde fase* van het onderzoek zijn in de designlijn de drie interventies voor de onderwijspraktijken nogmaals uitgevoerd. De doorontwikkelde interventies werden beschreven en van elke praktijk is een promotiefilm gemaakt. Deze films zijn te vinden op de website. In de evaluatielijn is, nadat de interventies waren uitgevoerd, een derde meting van het vragenlijstonderzoek uitgevoerd (najaar 2021), gevolgd door groepsinterviews met leerlingen op alle acht deelnemende scholen, 31 leerlingen in totaal (november- december). In januari 2022 is een onderzoek artikel ingediend in een Nederlandstalig wetenschappelijk tijdschrift: Leenders, H., Delsing, M. Haasen, M., & Scholte, R. Werkzame factoren in de samenwerking tussen leraren en jeugdhulpverleners in scholen en de relatie met leraar competenties. Een verkenning. *Pedagogiek* (ingediend).

De trainingslijn heeft door de volledige en langdurige lockdown op de Hogescholen over het geheel beperkt uitvoering kunnen hebben in het opleidingsonderwijs. De onderzoeksgegevens van de designlijn en de evaluatielijn zijn wel benut als basis voor het ontwerpgericht onderzoek.

In de volgende tabel wordt een overzicht gegeven van de activiteiten in het onderzoek.

Tabel 2.1 Onderzoeksactiviteiten

	Fase 1 Dec 18-Aug 19	Fase 2 en 3 samengevoegd Sept 19- juni 21	Fase 4 Juni 21 – maart 22
<b>Algemeen Projectleider</b> <b>M. Haasen</b>	2 x projectteam bijeenkomsten  April: Startbijeenkomst met de onderwijspraktijken	Januari 2020 : 1e Bijeenkomst van de stuurgroep	Maart : Presentatie onderzoeksresultaten online

		<p>Januari 2021: stuurgroep beslist om het onderzoek 4 maanden stil te leggen.</p> <p>5 x projectteam</p>	<p>Mei 2022 Afsluitende bijeenkomsten</p>
<b>Onderzoeks-activiteiten</b>	<p>Opzet en uitwerking onderzoeksmiddelen</p>	<p>Prototype uitproberen, onderzoeken en bijstellen</p> <p>2e interventiereeks werd gedeeltelijk, of online of niet uitgevoerd in verband met de coronacrisis.</p>	<p>Ontwikkelen website: A. van Zon</p>
<p><b>Coördinator Designlijn</b></p> <p><b>M. Haasen</b></p> <p><b>Project goals 1+2</b></p>	<p>Opzet van de onderzoeksbijeenkomsten met de onderzoekers uit de praktijk: P. Jansen, M.de Werd en J. Slabbers</p> <p>Ontwerpgericht onderzoek: Ontwerpcriteria in de praktijk ophalen</p> <p>Contextanalyse en ontwerpcriteria vaststellen</p> <p>Ontwikkelen van onderzoeksinstrumenten voor de designlijn : logboek, vragenlijst focusgroepinterviews</p> <p>Ontwikkelen van de eerste opzet van de interventie</p>	<p>Continuering van de onderzoeksbijeenkomsten</p> <p>Uitproberen en testen van de interventies, dataverzameling en analyse van de data</p> <p>Bijstellen van de interventies</p> <p>Presentatie op de Velon conferentie</p>	<p>2<sup>e</sup> interventiereeks in september opnieuw volledig uitgevoerd</p> <p>Materialen voor disseminatie worden gemaakt of afgerond: Instructiefilms, handboeken met interventies, onderzoeksverslagen, artikelen</p> <p>Presentatie van de drie praktijken op de EAPRIL conferentie</p>
<p><b>Evaluatielijn</b></p> <p><b>Coördinator H. Leenders</b></p> <p><b>Project goals 3+4</b></p>	<p>Instrument ontwikkeling en planning van uitvoering</p> <p>1<sup>e</sup> meting vragenlijstonderzoek (COOL, ISJO en competentielijst leraren)</p> <p>Data analyse</p>	<p>Focusgroep interviews professionals</p> <p>2<sup>e</sup> en 3<sup>e</sup> meting vragenlijstonderzoek</p> <p>Data analyse</p> <p>Ingediend: Artikel Nederlandstalig wetenschappelijk tijdschrift</p>	<p>3<sup>e</sup> meting vragenlijstonderzoek</p> <p>Leerling interviews</p> <p>Data analyse</p> <p>Rapportage</p>
<p><b>Trainingslijn</b></p> <p><b>Coördinator K. Diemel</b></p>	<p>Theoretisch kader competenties professionals</p> <p>Dataverzameling behoeften en competenties professionals aan de hand van focusgroepen en interviews en het bijwonen overleg designlijn</p>	<p>Pilot bijeenkomst voor Pabo studenten</p> <p>Ontwikkeling van modulematerialen</p>	<p>Oplevering van opleidingsmaterialen, onderzoeksverslag</p>

### 3. Designlijn: gezamenlijk ontwerp van interventies

Om het samenwerken tussen leraren en jeugdhulpverleners in de praktijk mogelijk te maken, is gekozen voor ontwerpgericht onderzoek, waarmee scholen hun eigen methodiek voor samenwerken ontwikkelden binnen de drie onderwijspraktijken. Daarmee kunnen de onderwijsprofessionals en de jeugdhulpverleners in relatief korte tijd vanuit onderzoekend vermogen, samenwerken aan gezamenlijke interventies in de klas en ontstaat (onderwijs)innovatie. De drie onderzoeksprojecten hebben ieder een eigen onderzoeksverslag geschreven.

#### 3.1 Onderzoeksdesign

Het onderzoek is geïmplementeerd in die onderzoekspraktijken. De onderzoekers en de professionals uit het onderwijs en de jeugdhulpverlening hebben multidisciplinaire onderzoeksteams gevormd. Iedere onderzoekspraktijk had een professional uit die praktijk als projectleider. Dit waren allen jeugdhulpverleners. Eerst heeft iedere praktijk de complexiteit van de situaties onderzocht, waardoor inzicht in het onderwijsprobleem ontstond. Oplossingsrichtingen werden geïnventariseerd. Aan het einde van de eerste fase van het onderzoek waren het probleem en mogelijke oplossingen verhelderd. Daarna volgde er in iedere praktijk een literatuurstudie die uitmondde in het theoretisch kader op het eigen thema van onderzoek; ouderbetrokkenheid en doorwerking, respect en hechting. Door behoefteanalyses werd inzicht verkregen in de behoeften van betrokkenen en werden de ontwerpcriteria voor de interventies opgesteld. De praktijken hebben hun interventies als prototype in de klassen uitgevoerd, daarna bijgesteld en nogmaals uitgevoerd. Tenslotte is de invloed van het groepsgericht en preventief handelen op de ontwikkeling van de leerlingen en de professionals onderzoeksmatig geëvalueerd in de evaluatielijnen. Binnen alle praktijken is hiervoor onderzoek gedaan middels vragenlijsten en focusgroepinterviews met leraren en jeugdhulpverleners en leerlingen (zie hoofdstuk 4). De designlijn richtte zich op de bruikbaarheid van de interventies. Er zijn gedurende de drie jaar van onderzoek maandelijks bijeenkomsten georganiseerd waarin de projectleiders begeleid zijn door onderzoekers van Fontys.

#### 3.2 De drie onderzoekspraktijken

Praktijken	Het thema	Korte beschrijving	Onderzoeksresultaten
Po = WIsH Weerbaarheid in 's hertogenbosch	Ouderbetrokkenheid en doorwerking.	Ouders betrekken bij de bestaande WIsH training en de WIsH training borgen in het curriculum van de school.	Er zijn online ouderactiviteiten ontwikkeld die ook buiten coronatijd zeer goed bruikbaar blijven. De online ouderavonden waren minder succesvol. Het borgen van de methodiek WIsH in het curriculum van de school is niet voldoende onderzocht vanwege de gevolgen van de coronacrisis

Vo/mbo  Het JSP gaat de klas in	Respect	Samenwerken aan het bevorderen van respectvol gedrag door een interventiereeks te ontwikkelen die door duo's van docenten en jeugdhulpverleners in de klassen werd uitgevoerd	Er is door meerdere hulpverleningsorganisaties in de klassen met leraren samengewerkt. De lessenreeks was bruikbaar door een gedifferentieerd aanbod voor zowel het VO als MBO. Het samenwerken is zowel in de klas als online uitgevoerd.
(v)so  Samenwerken aan hechtingsissues	Hechting	Er zijn interventies ontwikkeld en de duo's van leraar en jeugdhulpverlener hebben dezen uitgevoerd in de praktijk van het (V)SO waar veel leerlingen te maken hebben met hechtingsproblematiek.	De interventie is in duo's uitgevoerd in de klassen. In het SO werkt men beter samen met de groep maar evalueert ook de individuele voortgang van de leerlingen.

### 3.3 Probleemschets

#### *Primair onderwijs: Het WIsH project*

Sinds 2014 wordt op vrijwel alle (43) basisscholen in Den Bosch het programma “Weerbaarheid In 's-Hertogenbosch” (WIsH) uitgevoerd in de groepen 6. Dit programma wordt beleidsmatig en financieel ondersteund door de gemeente. Kenmerkend is gezamenlijk uitvoeren van een (sociale) weerbaarheidstraining in de klas door de leerkracht (interne WIsH trainers) samen met een weerbaarheidsspecialist (veelal afkomstig uit de jeugdhulpverlening), gericht op preventie én vroeg-signalering van gedragsproblemen. Bij de WIsH training vindt het aanleren van weerbaarheid in gezamenlijkheid plaats, teneinde eraan bij te dragen gedragsproblemen bij kinderen te voorkomen. Door samen de training uit te voeren, kennis en speciale professionaliteit van de weerbaarheidsspecialisten (dit zijn veelal getrainde jeugdhulpverleners) en onderwijs te delen, kunnen professionals hun eigen vaardigheden verbeteren.

Het WIsH programma bestaat uit een lessencyclus van acht theoretische en acht praktijklessen. De methode WIsH is ontwikkeld vanuit verschillende bestaande programma's op het gebied van de sociale weerbaarheid, zoals het project Marietje Kessels en de methode Rots en Water. Het samenwerkingsverband De Meierij coördineert het WIsH programma en organiseert de intervisie en scholing van de leerkrachten en de externe professionals. Het doel van het onderzoek in het primair onderwijs is om ouders meer bij het programma WIsH te betrekken en om de implementatie van WIsH beter te borgen in de gehele schoolorganisatie en binnen de leerlijn voor sociaal en emotioneel leren.

#### *Voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs: Het Jongeren Service Punt*

Sinds de start (september 2018) van het Jongeren Service Punt Venray binnen het Raayland college en het ROC Gilde wordt, door zowel de hulpverleners als de docenten, het belang van samenwerken onderschreven. Een constructieve samenwerking tussen beide is nog een zoektocht. Een centrale vraag is op welke manier professionals van het Jongeren Service Punt en docenten sneller gebruik kunnen maken van elkaars expertise. Het Jongeren Service Punt is een plek waar jongeren terecht kunnen met al hun vragen op het gebied van stage, werk, school en wonen, maar ook over thema's

als geld, gezondheid, drugs, relaties, seksualiteit, vrije tijd, religie en zingeving. In een JSP staat een team van ervaren jeugdhulpverleners klaar om jongeren te helpen. Naast het verder ontwikkelen van het JSP als voorziening in de school, wilden de JSP-medewerkers ook de klas in. Zij willen meer samenwerken met docenten om het onderwijs in de basis te leren kennen.

#### *(Voortgezet) speciaal onderwijs: Samenwerken aan Hechting*

Het onderzoek Samenwerken aan Hechting heeft plaatsgevonden op drie scholen van de Aloysiusstichting. Dit zijn scholen voor Speciaal Onderwijs (so) en Voortgezet Speciaal Onderwijs (vso). Het gaat om de Widdonckschool (so) en de Ortolaan (vso) in Heibloem en De Rungraaf (so) in Eindhoven. Het onderzoek heeft plaatsgevonden in 20 klassen en de leeftijd van de deelnemende leerlingen ligt tussen 8 en 11 jaar in het so en in het vso in de groepen met leerlingen tussen de 12 en 15 jaar. Combinatie Jeugdzorg, een specialistische Jeugdhulpverleningsorganisatie actief in met name Zuid Oost Brabant en Noord Limburg, heeft zich voor 2018 de opdracht gesteld de verbinding met het onderwijs vanuit onderwijs-zorg trajecten te versterken. De Aloysiusstichting is voor Combinatie Jeugdzorg een natuurlijke onderwijspartner. Het s(v)o en Combinatie Jeugdzorg werken op de locatie in Heibloem steeds intensiever samen. Vanaf de start krijgen kinderen en jongeren één plan voor onderwijs en zorg (als dit geïndiceerd is). Nieuwe (onderwijs)zorgarrangementen zijn constant in ontwikkeling, omdat ieder kind anders is en men maatwerk wil bieden. Om de samenwerking niet alleen buiten de klas vorm te geven, is besloten tot deelname aan het onderzoeksproject 'Jeugd hulpverlening in de school – samen praten en vooral samen doen.' Doel is optimalisatie van de samenwerking tussen de professionals van beide organisaties, met focus op de bevordering van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen in relatie tot het thema hechting.

### 3.4 Thema's van onderzoek

De drie praktijken hebben op hun eigen thema van onderzoek een literatuurstudie uitgevoerd. Daarin hebben zij respectievelijk de theoretische basis van de thema's uderbetrokkenheid en doorwerking (po), respect (vo/mbo) en hechting (so/vso) nader geëxpliciteerd. Zij hebben gebruik gemaakt van recente (wetenschappelijke) literatuur en hebben onder andere hieruit de criteria voor het ontwerp van hun interventie geselecteerd. Op deze manier hebben zij de theoretische uitgangspunten van het project beschreven. De theoretische kaders van de drie studies zijn terug te lezen in de onderzoeksverslagen die via de website te vinden zijn.

### 3.5 Behoeftenanalyse

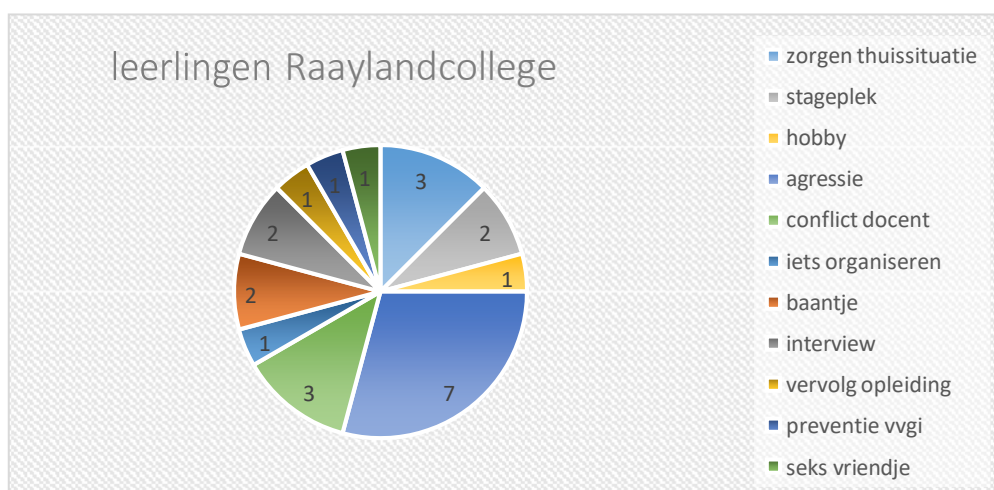
Om de interventies zo goed mogelijk aan te laten sluiten bij het onderwijs, is er binnen de drie onderwijspraktijken behoefte-onderzoek uitgevoerd. Er is daarvoor aan betrokkenen gevraagd wat voor hen de gewenste situatie is voor samenwerken in de klas. Er is nadrukkelijk gevraagd richting te geven aan de ontwerpcriteria.

Bij het WIsH project in *het primair onderwijs* zijn niet alleen de leraren gevraagd naar hun behoefte voor ontwikkeling, maar is er ook, met de afname van een vragenlijst, onderzoek gedaan bij de ouders om te onderzoeken hoe zij meer betrokken willen worden bij de WIsH training. Van de respondenten zou 70% graag meer betrokken willen worden en geeft aan meer behoefte te hebben aan terugkoppeling over de inhoud van het programma en tussentijdse informatie. Om te meten hoe WIsH geborgd is in de school, is een vragenlijst bij de interne en externe WIsH leerkrachten uitgezet. Hieruit blijkt dat het samenwerken tussen de interne medewerkers van de school (leraren) en de externe trainers (jeugdhulpverleners) goed tot zeer goed verloopt. Het hebben van een gezamenlijk doel, voldoende tijd hebben om door middel van een open communicatie het samenwerken vorm te geven en de gemeenschappelijke uitvoering zijn succesfactoren. Sinds 2019 worden op een aantal scholen in groep 7 en 8 herhalingslessen WIsH aangeboden. Uit het onderzoek komt naar voren dat



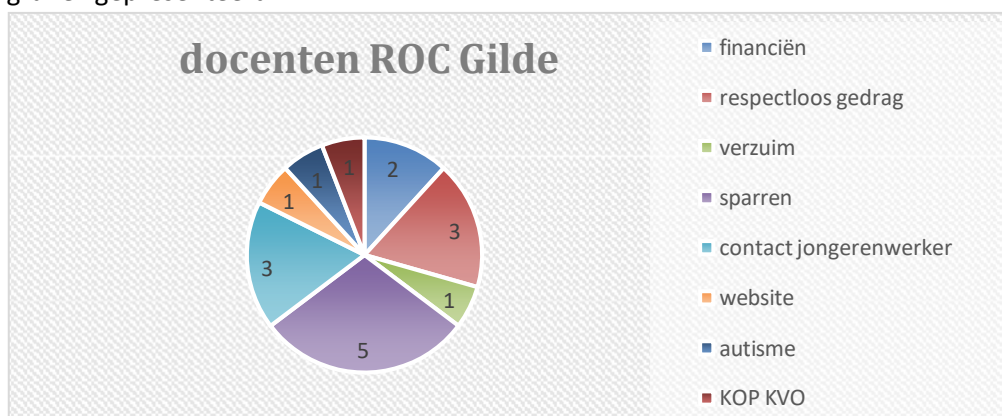
ze voor alle klassen zouden willen streven naar dezelfde werkwijze, omdat dit eenduidigheid voor de leerlingen geeft en een doorgaande lijn in het aanbod voor sociaal en emotioneel leren.

Binnen *het vo en mbo* is tijdens een kernteamoverleg benoemd dat er bij leerlingen van sommige klassen een gevoel van onveiligheid is. Dit is een thema waar docenten mee worstelen en de vraag om hier groepsgericht samen met de mentor iets in betekenen komt in het kernteamoverleg naar voren. Met name de jongerenwerkers valt het ook op dat, op het moment dat zij aanwezig zijn op school, leerlingen vragen hebben die betrekking hebben op het thema respectvol omgaan met elkaar. De vragen die de leerlingen op het Raayland stellen binnen het JSP zijn geïnventariseerd en zichtbaar gemaakt in onderstaande figuren 3.1 en 3.2.



*Figuur 3.1 Thema's van gestelde vragen door leerlingen in de periode september 2018 t/m april 2019*

Ook de vragen die docenten hebben gesteld zijn geïnventariseerd. Deze worden in onderstaande grafiek gepresenteerd



*Figuur 3.2 Thema's van gestelde vragen door docenten in de periode november 2018 t/m april 2019*

Naar aanleiding van de bovenstaande inventarisaties zijn individuele interviews bij docenten en jeugdhulpverleners afgenomen om meer zicht te krijgen op de ontwikkelbehoefte voor het thema van samenwerken. Uit de interviews komt het thema respect voor het mbo naar voren. Er wordt bijvoorbeeld benoemd dat er ongrijpbaar gedrag is, zoals mimiek en negatief non verbaal contact tussen de studenten. Docent zien dingen gebeuren, maar kunnen er niet adequaat op reageren. Een docent is, aan de hand van citaten uit de schoolgids betreffende respect, in gesprek gegaan met 10 studenten. De leerlingen brengen de volgende signalen naar voren die ook te maken hebben met

respectvol gedrag van docenten en leerlingen zoals roddelen (direct en via social media), iemand belachelijk maken, je buitengesloten voelen, haat uitstralen, spreken op een toon die minachtend is, de sfeer van geweld met emoties en gevoelens, lachen om anderen zonder verkeerde bedoelingen, direct naar de docent stappen als iemand het gevoel heeft dat deze onheus bejegend is. Tijdens het overleg van de docent met de betreffende studenten werden de verbeterpunten genoemd die eveneens betrekking hebben op respectvol gedrag.

Binnen *het (v)so* zijn er inspiratiebijeenkomsten met leerkrachten en jeugdhulpverleners georganiseerd om meer inzicht te krijgen in de impact van hechtingsproblematiek op professionals. Gezamenlijk kwamen leerkrachten en hulpverleners tot de conclusie dat er problemen zijn die gerelateerd zijn aan de leerling, bijvoorbeeld vanuit het gedrag dat voortkomt uit de hechtingsproblematiek. Daarnaast geven de professionals aan dat er problemen zijn in de samenwerking. Zij noemen dat de school en behandelgroep onvoldoende op de hoogte van elkaars werkwijze en geen gezamenlijke verantwoordelijkheid dragen. Ook de gebrekkige communicatie tussen school en behandelgroep en onduidelijkheid die hieruit voortkomen worden als probleem ervaren. Er is motivatie om bij hechtingsproblemen een meer eenduidig benadering te hanteren en om de samenwerking te optimaliseren.

### 3.4 Ontwerpen en uitvoeren

Voor de onderzoeksprojecten zijn gezamenlijke ontwerpcriteria geformuleerd en daarnaast heeft ieder project eigen ontwerpcriteria voor de interventies ontwikkeld. De gezamenlijke criteria:

- De interventie is gericht op het opgroeien en opvoeden van alle leerlingen, oftewel op de basisondersteuning gedrag.
- Er vindt gezamenlijke uitvoering in de school/ klas/ groep plaats door leraren en jeugdhulpverleners
- De leefwereld van de leerlingen wordt betrokken, bijvoorbeeld hun ouders.

Als algemene richtlijn is er gekozen voor het ontwikkelen van interventies van ongeveer zeven lessen. De algemene en eigen ontwerpcriteria zijn uitgangspunt geweest voor de opzet van de interventies. De uitvoering van de interventies heeft twee keer tijdens de looptijd van het onderzoek plaatsgevonden. De eerste interventie is in sommige praktijken volledig uitgevoerd, of ten dele, of ten dele live en ten dele online. De tweede interventie is op alle schooltypen volledig uitgevoerd. Voor de uitvoering zijn er steeds duo's gevormd van een leraar met een jeugdhulpverlener. Door de coronacrisis en de lockdowns op de scholen verliep het proces van onderzoeken en uitvoeren van de interventies niet zoals verwacht. Het was de bedoeling om met behulp van de ontwerpcriteria tot passende prototypes te komen. De interventies zouden geëvalueerd worden om daarna met een definitief ontwerp afgerond te worden. Er is door de onderzoekers steeds afgestemd op de op dat moment geldende coronamaatregelen, waardoor de projecten soms verschillen in uitvoering. Voor het mbo betekende dit een lange en volledige lockdown, terwijl op de andere schooltypen soms meer mogelijk was. Het proces van ontwerpen en bijstellen is op verschillende scholen gecomprimeerd, maar de laatste interventie, die in de verlenging van het onderzoeksproject is uitgevoerd, is op alle scholen volledig uitgevoerd.

De scholen voor (v)so, vo en mbo, waar de interventies nieuw opgezet en georganiseerd werden, bleek het inzetten van jeugdhulpverleners in de school minder eenvoudig dan vooraf bedacht. Het vrijmaken van jeugdhulpverleners was voor de instelling moeilijk te organiseren. Jeugdhulpverleners hebben geplande behandelwerkzaamheden in hun eigen organisaties en afspraken met de

gemeente. Tijd vrijmaken, in organisaties die toch al overbelast zijn en wachtlijstproblematiek kennen, is moeilijk, omdat ze daardoor voor prioritering en keuzes worden gesteld. Met hulp van de gemeentes en de positieve inzet van de deelnemende organisaties is het uiteindelijk wel gelukt om jeugdhulpverleners in te zetten. Het blijkt vooral van belang om de inzet tijdig in te plannen. Alle betrokken functionarissen zijn positief over de preventieve inzet van de jeugdhulpverleners in de klas. De wil is er, maar daadwerkelijk keuzes maken en het budget op een andere manier besteden, blijkt lastig.

Voor de leraren in het vo en mbo zijn de interventies ingeroosterd. Samenwerken blijkt voor leraren niet lastig in te passen, zij voeren immers al lessen uit waarbinnen samenwerken mogelijk is, bijvoorbeeld in mentorlessen in het vo. Het blijkt voor leraren op alle schooltypes wel lastig om met de duo partner gezamenlijke tijd vrij te maken om de lessen goed voor te bereiden. Diverse leraren geven aan dat zij bij de start van het schooljaar voor een grote opgave staan om de groepen te leren kennen en vormen. Het gevoel dat er door samenwerken weer iets bijkomt in plaats van dat het samenwerken iets op gaat leveren, ervaren leraren, die nog geen ervaring hebben met samenwerken in de klas, als verhoging van de werkdruk. Leraren die al langer samenwerken en de kracht van hun duo jeugdhulpverlener hebben ervaren, zijn veel positiever over de tijdsinvestering die samenwerken kost. Zij zien de overlegtijd als een noodzakelijke en kleine investering ten opzichte van de tijd die het oplevert als zowel de jeugdhulpverlener als de leerkracht verantwoordelijkheid voor de groep dragen.

Binnen het WIsH project zijn er ontwerpcriteria voor de ouderbijeenkomsten en voor borging geformuleerd. De ontwerpcriteria voor ouderbijeenkomsten zijn:

- Ouders informeren en de taak van school en ouders te benoemen;
- Gericht op het leren in de thuissituatie en het geven van een educatieve taken aan ouders, zodat zij thuis aan de slag gaan met onderwerpen uit de WIsH training.

Op basis van de ontwerpcriteria zijn ontwerpeisen beschreven en deze zijn uitgangspunt voor de interventies voor ouderbetrokkenheid. De bestaande ouderbijeenkomst wordt aangevuld met de introductie van de ouderactiviteiten. Het accent van de opzet van de nieuwe bijeenkomst ligt vooral op de dialoog tussen de ouders, de leraar, de weerbaarheidsspecialist en de eigen jeugdhulpverlener van de school over doelen en verwachtingen van de training. Belangrijke vragen voor uitwisseling zijn: Hoe zien ouders hun kind in de groep als het gaat om weerbaarheid, wat is voor ouders van belang in wat hun kind daarin leert en hoe zien zij de bijdrage van de ouderactiviteiten. De dialoog is bedoeld om elkaar te informeren. De richtlijnen voor het voeren van een dergelijke dialoog is passend gemaakt voor de context van de school. De WIsH training bevat al een afsluitende bijeenkomst met ouders. Tijdens deze bijeenkomst is het vooral de bedoeling dat de leerlingen aan ouders laten zien wat ze geleerd hebben tijdens de WIsH training. In de nieuwe opzet van deze afsluitende bijeenkomst is ook de jeugdhulpverlener van de school aanwezig, zodat ouders die vragen hebben over de specifieke ontwikkeling van hun kind, na afloop van de bijeenkomst een laagdrempelig ingang hebben om hierover in gesprek te gaan of vervolgspraken te maken. De kern van de zeven ouderactiviteiten thuis zijn zeven filmpjes die de leerlingen in de klas maken en waarin zij uitleg geven over de WIsH training. In ieder filmpje geven de leerlingen aan wat ze geleerd hebben en wordt er een vraag voor de ouderactiviteit gesteld waarmee de ouders en hun kinderen thuis verder kunnen oefenen. Dit alles om het leren in de thuissituatie te stimuleren en ouders een educatieve taak bij WIsH te geven. De filmpjes worden verspreid via Socialscools, een digitaal communicatiesysteem dat door de scholen en de ouders al gebruikt wordt.

De ontwerpcriteria voor borging van WIsH zijn:

- Afstemmen op de werkprocessen
- Bestemd voor alle teamleden
- De uitgangspunten van WIsH opnemen in het beleid van de school ten aanzien van het sociaal emotioneel leren.

Op de onderzoeksscholen zijn teambijeenkomsten georganiseerd. De thema's voor deze bijeenkomsten waren: 1) de resultaten van de evaluatielijn, 2) de leerlijn voor weerbaarheid in de school. Teambreed wordt de school dus geïnformeerd over inhoud van de training en wordt er met elkaar gesproken hoe ze ervoor kunnen zorgen dat WIsH uitgedragen wordt binnen alle lessen voor sociaal en emotioneel leren binnen school, binnen alle groepen en binnen het beleid.

Tijdens diverse bijeenkomsten op zowel het Raayland college (vo) als Gilde opleidingen (mbo) geven zowel docenten als hulpverleners aan dat het thema Respect passend kan zijn voor de interventie. Zij geven er de voorkeur aan om, voor de ontwikkeling van het prototype, enige mate van flexibiliteit te hanteren in de uitvoering. Hiermee wordt bedoeld dat, de rode draad voor iedereen gelijk is, maar dat de docent en de hulpverlener enige mate van vrijheid hebben in het invullen van de bijeenkomsten. Hiermee kan men inspelen op de behoefte en dynamiek in de klas. Vanuit de MBO opleiding is de behoefte uitgesproken om in een lessenreeks tevens een koppeling naar de beroepspraktijk van de student te maken: "Onze studenten worden opgeleid om werkzaam te zijn in het sociale domein. Het zou een meerwaarde zijn om vanuit deze lessenreeks respect ook een koppeling te maken naar hun beroepspraktijk. Bijvoorbeeld: welke vaardigheden rondom het thema respect heb je nodig als beroepsprofessional".

In het vo/mbo project werden de lessen ontwikkeld door de jeugdhulpverleners in samenwerking met een kleine groep leraren als meelezers. Er is een lessenbundel voor de duo's ontwikkeld en is er voor de leraren een e-learning programma over diversiteit en verschillen ter voorbereiding op de uitvoering van de interventie. Vanuit het project Respect On in de gemeente Venray was een diversity consultant betrokken. In de Gemeente Venray op het Raayland college werd het project Respect On verzorgd en dit project bevond zich in de laatste fase van de uitvoering. Het lag voor de hand om samen met de projectleiders van Respect On het gemeenschappelijk thema respect verder vorm te geven en het materiaal op elkaar af te stemmen. De duo's zijn positief over de inhoud van de interventie, omdat de lessen bijdragen aan het vormgeven van beroepshouding en bewustwording bij studenten in het MBO. Het project heeft de ambitie om ouders deelgenoot te maken van het thema respect, middels bijvoorbeeld een Webinar. Op die manier kunnen ouders geïnformeerd worden en ontstaat er voor ouders de mogelijkheid om met hun kind over de lessen op school te praten.

De onderwijsprofessionals van het (v)so hebben een lessenreeks met als thema "Bouwen aan vertrouwen" ontwikkeld. Het ontwikkelen van de interventie en het opstarten van het onderzoeksproject verliep in het (v)so niet als vanzelf. In de speciaal onderwijs scholen was veel drukte en hectiek, waardoor het samenwerken soms door externe factoren belemmerd werd. Daarom hebben de intern begeleider en een gedragswetenschapper van de scholen een eerste versie van de interventie geschreven vanuit hun kennis en ervaring op de scholen over hechtingsproblematiek en het ontwikkelingsniveau van de leerlingen. In vervolg hierop heeft de onderzoeker, met achtergrond in de jeugdhulpverlening, het prototype van de interventie nog doorontwikkeld vanuit feedback van de duo's leraren en jeugdhulpverleners. Dit was de best haalbare optie, maar niet de meest wenselijke. Het is aan te bevelen om met ook in de

ontwikkelfase van een dergelijk traject elkaars expertise optimaal te benutten bij het ontwerpen. De jeugdhulpverleners kunnen vanuit hun perspectief aanvullen op wat leraren vanuit hun expertise inbrengen. Samenwerken start bij samen ontwikkelen.

In de lessenreeks “Bouwen aan vertrouwen” leren de leerlingen leren hoe ze zichzelf en de ander beter leren kennen. Door met de leerlingen te werken aan thema’s als veiligheid en vertrouwen kunnen leerlingen bouwen aan de hechtingsrelatie met medeleerlingen, de leraar en de jeugdhulpverlener. De lessenreeks is gebaseerd op de Cirkel van Veiligheid (Cooper et al., 1999). Vanuit dit model wordt duidelijk wat een kind/leerling nodig heeft om een gevoel van veiligheid en vertrouwen te kunnen verkrijgen en uit te bouwen. Hoe kan de ander een hulpbron worden voor de leerling en/of de leerling een hulpbron voor de ander.

Tijdens de coronatijd werd de aanwezigheid van de jeugdhulpverlening in de school steeds moeilijker. Daar waar het kon zijn de lessen nog fysiek uitgevoerd maar soms ook online of alleen door de leerkracht. In het (v)so zijn tijdens de inspiratiebijeenkomst door de leerkrachten en jeugdhulpverleners ontwerpeisen genoemd voor samenwerken en voor het werken aan de interventie. Voor het samenwerken zijn ontwerpeisen opgesteld die betrekking hebben op de wijze waarop men met elkaar wil samenwerken. Deze ontwerpeisen zijn positief geformuleerd, wat de gewenste richting voor samenwerken aangeeft, zoals bijvoorbeeld, interesse tonen in elkaar of elkaar complimenteren.

De drie interventies zijn terug te vinden op onze website: [Jeugdhulpverlening in de school \(fontys.nl\)](https://fontys.nl)

### 3.6 Resultaten

Op de drie onderzoekspraktijken zijn interventies ontwikkeld, onderzocht, uitgevoerd en bijgesteld. Dit heeft geresulteerd in uitgewerkte interventies die bruikbaar zijn gebleken. De algemene doelen voor het onderzoek in de designlijn waren: (1) Begripsvorming over de processen die bij samenwerken van belang zijn en (2) die het samenwerken bevorderen.

#### *Uitvoering*

Op de drie projecten verliep de uitvoering verschillend. Scholen uit het basisonderwijs, waar al langer wordt samengewerkt, rapporteren dat ze overlegtijd missen, maar dat de uitvoering van de WIsH training goed verloopt. In het (v)so kwamen in enkele gevallen negatieve ervaringen uit het verleden boven die de samenwerking in het heden belemmeren. Ook is er vanuit het (v)so angst om met andere professionals te werken, omdat veranderingen in de dagelijkse routine van de groep voor leerlingen in het speciaal onderwijs tot gedragsproblemen kunnen leiden. Vooral de (v)so scholen die ook organisatieproblemen op schoolniveau ervaarden, bijvoorbeeld een lerarentekort, hadden meer moeite om aan het onderzoek en de uitvoering deel te nemen, wat begrijpelijk is. Over het algemeen wordt echter op alle schooltypes door de duo’s aangegeven dat ze een professionele klik ervaren. Enkele duo’s geven aan dat ze in dezelfde samenstelling willen verder werken om vanuit vertrouwen en bekendheid bij volgende interventies tijd te besparen die wel ingezet moet worden bij de uitvoering met een nieuwe duo partner.

#### *Samenwerken*

Zowel de docenten als de jeugdhulpverleners evalueren het samenwerken in de klas positief. Men geeft aan dat expertise van de andere professional aanvullend is op de eigen kennis en vaardigheden. Goede voorbereiding vraagt tijd, maar is wel noodzakelijk om tot gezamenlijke uitvoering te komen. Docenten zijn in de lessen geneigd om zich aan de lesvoorbereiding te houden,

orde te bewaren en tempo te maken. De Jeugdhulpverleners volgen aanvankelijk de docent. Jeugdhulpverleners hebben tijd nodig om zich naast gast ook uitvoerder te voelen in de les. De leraren moeten hen uitnodigen om deel te nemen en regie te pakken in de uitvoering. Als jeugdhulpverleners hun rol krijgen, zijn ze, naar hun eigen mening, sterker dan leraren geneigd om af te stemmen op de behoefte van de klas en wijken daardoor van de voorbereidingen af. In het VO en MBO komt naar voren dat de jeugdhulpverleners expertise toevoegen als het om gespreksvoering over 'spannende' onderwerpen gaat. Bij de ouderavonden in het basisonderwijs zijn de jeugdhulpverleners gepositioneerd als vraagbaak. Op die manier kunnen alle ouders opvoedingsvragen stellen en met elkaar in uitwisseling komen.

*Gezamenlijk eigenaarschap van doelen: gedeelde verantwoordelijkheid voor het gehele proces om de doelen te bereiken*

In de drie deelprojecten (samenwerken aan weerbaarheid, aan hechting, aan respectvolle omgang) werden er door de leraren en hulpverleners gezamenlijke doelen voor uitvoering gesteld. Uit de vragenlijsten en interviews blijkt dat de deelnemers zich gezamenlijk verantwoordelijk voelden. Dit leek de deelnemers helderheid te verschaffen, maar roept in het algemeen ook een vraag op. Als een leraar en de hulpverlener zich gezamenlijk verantwoordelijk voelen voor het proces in een project, hoe verdelen ze dit dan gelijkwaardig binnen een project? Wat zegt dit over de rolopvatting van een professional? Moet iemand de leiding hebben of heb je die samen, ieder vanuit een perspectief? Dat de leraar de leerlingen en de routines in de klas goed kent kan een reden zijn om deze het voortouw te laten nemen. Daartegenover zou ook een hulpverlener een fris inzicht kunnen geven in een klascultuur en om deze reden het initiatief nemen. Beide partijen kunnen elkaar dus aanvullen en verrijken in leiding nemen. Dit is iets wat niet automatisch gebeurt in samenwerkingsprocessen in het onderwijs. Ruimte geven aan elkaars expertise kan een gevoel geven van autonomie- of statusverlies, terwijl gezamenlijke verantwoordelijkheid ook een sterker gevoel kan geven van er samen voor staan. Dit vraagt wel in gesprek gaan met elkaar over deze gevoeligheden en vertrouwen krijgen van elkaar. Een hulpverlener oppert: 'een open relatie, respect, waardering, vertrouwen in en naar elkaar toe dat telt; je zit namelijk op dezelfde weg'.

Voor de designlijn zijn per onderwijspraktijk onderzoeksvragen geformuleerd die hieronder beantwoord worden.

*Primair onderwijs:*

1) Hoe kunnen ouders betrokken worden bij de training Weerbaarheid in de school (WIsH). 2) Hoe kan WIsH beter geborgd worden binnen de gehele school en binnen de leerlijn voor het sociaal en emotioneel leren van de school. 3) Wat kan de rol van de externe WIsH trainer (jeugdhulpverlener) hierbij zijn?

Door Corona zijn de omstandigheden voor uitvoering van WIsH veranderd. De ontwerpeisen voor de ouderactiviteiten van WIsH zijn bijvoorbeeld aangepast. Fysieke ouderactiviteiten hebben niet plaatsgevonden. In plaats hiervan hebben kinderen bij de start hun ouders geïnterviewd. Er werden geen teambijeenkomsten gepland voor het thema borging van WIsH, omdat de scholen hun prioritering hadden liggen bij het vormgeven van online onderwijs en het wegwerken van achterstanden van kinderen. Door Corona is het WIsH programma niet volledig uitgevoerd. Om de bruikbaarheid van de ouderactiviteiten te meten is ee vragenlijst naar 25 ouders (digitaal) toegestuurd. De respons was 32%. Ouders die de vragenlijst wel hebben ingevuld zijn zeer tevreden over het startgesprek en de filmpjes. De ouders geven aan dat ze hierdoor thuis over WIsH zijn gaan praten en een beter beeld hebben gekregen van WIsH. In een kort online evaluatiegesprek met de

drie WIsH leerkrachten en hun externe WIsH trainers van de betrokken scholen werden ervaringen gedeeld over het startgesprek en de filmpjes. Uit het vragenlijstonderzoek is gebleken dat er tijdens corona-periode, waarin ouders niet op school mochten komen, het prototype wat ontwikkeld is (per bijeenkomst een filmpje maken) een fijne manier was om contact te blijven houden met ouders en hen te betrekken bij de ontwikkelingsstimulering van hun kind. In de 9 klassen met gemiddeld 25 kinderen waar de filmpjes (deels) zijn opgenomen werden de filmpjes veelvuldig bekeken en werden ze meerdere keren geliked.

*Voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs:*

De onderzoeksvraag was: Hoe kunnen de leraren en de jeugdhulpverleners gezamenlijk interventies ontwikkelen ter bevordering van het sociaal en emotioneel leren?

Het JSP is de klas ingegaan en de jeugdhulpverleners hebben daadwerkelijk samengewerkt met leraren op de werkvloer. Het was voor de leraren en de jeugdhulpverleners anders, maar het samenwerken verliep over het algemeen bijzonder goed. Ook tijdens de coronatijd hebben de duo's elkaar weten te vinden en is online les gegeven of hebben de duo's leerlingen uit een groep samen begeleid. Uit logboekantekeningen van de duo's blijkt dat de interventies duidelijk en makkelijk toepasbaar zijn. Ook het aanvullende materiaal van Respect On is zeer bruikbaar, het geeft tempo en interactie. De afwisseling in de werkvormen is noodzakelijk, lang luisteren is in het VO niet haalbaar. De interventie heeft differentiatiemogelijkheid. Er staan verschillende werkvormen in de lessenbundel, waardoor de duo's passende werkvormen kunnen kiezen voor iedere klas. De werkvorm "Over de streep" is vooral in het mbo goed geëvalueerd. In het mbo was er ook een klas die weerstand had tegen vervolg van de lessenreeks. Ze vonden het te weinig interactief en te veel luisteren. De klas is mede verantwoordelijk gemaakt voor de inhoud en dat werkte goed. Door de uitvoering van de respectlessen is er bij leerlingen meer bewustzijn; "leerlingen en studenten zijn aan het denken gezet en komen van daaruit tot afgewogen oordeelsvorming". Onderlinge dialoog tussen leerlingen, docenten en jeugdhulpverleners kwam goed op gang en verliep in een open sfeer. Sommige thema's als sexting hebben meer tijd dan één les nodig, omdat er eerst toch lacherig over wordt gedaan alvorens leerlingen er serieus over in dialoog kunnen gaan.

De vragen voor individuele hulpverlening bij het JSP namen in de periode van samenwerken in de klas wel toe. Er kwamen meer aanvragen van leerlingen voor de jeugdhulpverlening, vooral op de Gilde opleidingen (mbo). Docenten zoeken ook sneller contact met de jeugdhulpverlener. Er ontstaan kortere lijnen waardoor onderwijs en jeugdhulpverlening dicht bij elkaar staan in de school.

*(Voortgezet) speciaal onderwijs*

De onderzoeksvraag voor het (v)so was: Hoe kunnen leraren en jeugdhulpverleners beter samenwerken in de school aan relationele vaardigheden bij leerlingen met hechtingsproblematiek.

Door de coronatijd heeft de uitvoering van de interventies de nodige problemen gekend. Op sommige scholen konden de jeugdhulpverleners niet meer in de klas komen, maar ook in de periodes dat er geen lockdowns waren en uitvoering mogelijk was, waren er meerdere externe factoren die het samenwerken negatief beïnvloedde. Een van de scholen had veel last van het lerarentekort, en moest na de zomer beginnen met nieuwe leraren die een start op de school maakten. Dit bleek niet de beste uitgangspositie voor samenwerken. Het lukte niet om de extra expertise die de jeugdhulpverlener meebrengt in de klas, om te zetten naar hulp voor de startende leerkrachten. Er was ook een verhuizing van één van de scholen, wat een negatieve invloed had op de rust in de school en de ruimte om samen te werken. Naast externe factoren spelen ook persoonlijke aspecten

een rol bij het succesvol samenwerken. Er moet een soort klik tussen professionals ontstaan. Leraren die samenwerkten met jeugdhulpverleners die ze elke dag al zagen, hadden daar een positief gevoel bij. Het samenwerken liep in deze school aanzienlijk beter dan in de school met onbekende jeugdhulpverleners.

Er zijn bij het samenwerken veel hobbels te overwinnen, maar als het loopt, zijn de meeste leraren en jeugdhulpverleners in het (v)so er ook enthousiast over. Er ontstaat een klik tussen de duo's waardoor het samenwerken buiten de interventie ook beter verloopt. Het samenwerken aan het thema hechting is passend bij de doelgroep van het speciaal onderwijs. Meer handen in de klas, betekent meer ruimte om leerlingen die het moeilijk hebben tijdens een les, individueel te ondersteunen. Leraren en jeugdhulpverleners kiezen ervoor om een uitvoerende en ondersteunende rol te hebben. Dit werkt voor deze lessenreeks goed. Na de uitvoering van elke interventie hebben de leraren en jeugdhulpverleners een logboek met gestructureerde vragen ingevuld. Hieruit komt naar voren dat er in het speciaal onderwijs vooral wordt geëvalueerd op leerling niveau. Leraren en jeugdhulpverleners zijn vooral in overleg over de leerlingen, hoe zij deze het beste kunnen ondersteunen in de klas en zij maken plannen voor de volgende uitvoering. Over hun eigen samenwerken evalueren zij weinig. Er is passie voor het zo goed mogelijk ondersteunen voor de leerlingen. Er wordt nadrukkelijk stil gestaan bij leerlinggedrag dat tijdens de interventie complex was en waar de jeugdhulpverlener of leraar stress heeft weten te reduceren bij de betreffende leerling(en). Uit interviews met de leerlingen komt naar voren dat ze de lessenreeks soms wat 'schools' van opzet vinden. Leerlingen krijgen werkbladen en er wordt gevraagd doelen te formuleren en op te schrijven. Mogelijk kan in een verbeterronde een iets minder schoolse aanpak zorgen voor meer motivatie.

De onderzoeksresultaten van de drie praktijken zijn regelmatig in de eigen beroepscontext gepresenteerd en ook daarbuiten via publicaties of presentaties op congressen (zie Lijst met publicaties).



## 4. Evaluatielij: sociaal-emotioneel leren van leerlingen, samenwerken en competentieontwikkeling van professionals

In de evaluatielij van is op drie basisscholen, drie scholen voor speciaal onderwijs en twee scholen voor voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs onderzoek gedaan naar het sociaal-emotioneel leren, de samenwerking tussen leraren en jeugdhulpverleners en de competentieontwikkeling van leraren. Dit is op kwantitatieve en kwalitatieve wijze gedaan, middels vragenlijstonderzoek en aanvullende interviews.

### 4.1 Onderzoeksvragen

- 1) Wat is de bijdrage van de interventie/ het groepsgericht en preventief handelen aan het sociaal-emotioneel leren van leerlingen?
- 2) Op welke wijze en in welke mate wordt de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulpverlening tijdens het project versterkt?
- 3) Welke competenties ontwikkelen leraren door de samenwerking met de jeugdhulpverleners?

### 4.2 Onderzoeksmethoden

#### *Respondenten*

Er is een vragenlijstonderzoek uitgevoerd en er zijn aanvullende interviews gehouden onder leerlingen, leraren en jeugdhulpverleners.

#### *Vragenlijstonderzoek*

Acht scholen namen in 2019, 2020 en 2021 deel aan het onderzoek waarbij leraren en jeugdhulpverleners in een aantal klassen samenwerken aan de uitvoering van interventies voor de sociale-, emotionele en gedragsontwikkeling van leerlingen: drie scholen voor primair onderwijs (met de groepen 4, 5, 6), één school voor voortgezet onderwijs en één school voor middelbaar beroepsonderwijs (met de klassen 1, 2, 3), twee scholen voor speciaal basisonderwijs (met de groepen leerlingen van 8 tot en met 12 jaar), en één school voor voortgezet speciaal onderwijs (met de klassen 1, 2, 3).

We legden alle leerlingen en leraren die lesgeven aan de klassen die deelnemen aan het onderzoek in het voorjaar van 2019, de zomer van 2020 en in het najaar van 2021 de vragenlijsten voor. Leerlingen vulden de lijsten op school in via een wachtwoord in een online vragenlijstprogramma. Leraren ontvingen via de mail een link die toegang gaf tot de online vragenlijsten. In Tabel 4.1 staat een overzicht van de aantallen leerlingen en leraren per jaar en schooltype die aan het onderzoek hebben deelgenomen.

Tabel 4.1

Aantallen deelnemende leerlingen en leraren

Schooltype	Leerlingen			Leraren		
	2019	2020	2021	2019	2020	2021
1. SO	124	143	234	22	24	22
2. PO	520	415	500	35	23	23
3. VO	321	193	364	25	8	33
Totaal	965	751	1098	82	55	78

SO = Speciaal onderwijs, PO = primair onderwijs, VO = voortgezet onderwijs

### *Interviews leraren en jeugdhulpverleners*

Om zicht te krijgen op hoe leraren en hulpverleners samenwerking in het groepsgericht en preventief handelen in de praktijk vormgeven, welke ideeën zij hebben over de uitwerking hiervan op het sociaal-emotioneel leren en het welbevinden van leerlingen en over de uitwerking van interprofessionele samenwerking op competenties van leraren, zijn er op alle acht scholen in november 2019 semigestructureerd diepte-interviews uitgevoerd met leraren en hulpverleners die in de praktijk met elkaar samenwerken. Voorafgaand aan de gesprekken kregen de participanten een overzicht van de scores op de vragenlijsten (eerste meting) van hun school, de scoregegevens van de andere scholen van hetzelfde schooltype (po, vo/mbo of so/vso) en de interviewleidraad. Alle professionals die aan de interventie deelnamen werden benaderd en op basis van aangegeven beschikbaarheid geselecteerd, waarbij gestreefd werd naar een vertegenwoordiging van leraren en jeugdhulpverleners op alle scholen. Op één vso school lukte dat niet, daar werd alleen een onderwijsprofessional geïnterviewd. In totaal werden 15 professionals geïnterviewd: vier leraren en drie jeugdhulpverleners uit het po, drie mentoren en twee jeugdhulpverleners uit het vo/mbo, en twee leraren en één jeugdhulpverlener uit het so/vso. De interviews werden door één onderzoeker afgenomen. Alle interviews werden opgenomen en getranscribeerd.

### *Interviews leerlingen*

Om na te gaan wat de ervaringen zijn van leerlingen met de interventie en wat het effect daarvan is op het sociaal-emotioneel leren en het welbevinden (individueel en voor de groep), zijn er op alle acht scholen in november 2021 semigestructureerde interviews uitgevoerd met groepjes leerlingen uit één groep/klas, die in september-november van hetzelfde jaar deelgenomen hebben aan de interventie. Op alle scholen werden coördinatoren benaderd om leerlingen te selecteren en, uitgezonderd meerderjarige mbo-studenten, toestemming van de ouders te vragen voor het interview. In totaal werden 31 leerlingen geïnterviewd: 12 leerlingen uit het primair onderwijs, tien leerlingen uit het speciaal onderwijs en negen leerlingen uit het voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs. De interviews werden door drie onderzoekers afgenomen, resp. in het primair -, speciaal en voortgezet onderwijs. Alle interviews werden opgenomen en getranscribeerd.

## 4.3 Methoden en instrumenten

### *Kwantitatief onderzoek: vragenlijsten*

#### *Leerlingen*

De leerlingen werden stellingen voorgelegd over hun welbevinden in relatie met de leerkracht en in relatie met medeleerlingen, over hun cognitief zelfvertrouwen en over hun taakmotivatie. Hieronder volgt een beschrijving van de gebruikte instrumenten.

#### *Welbevinden met leerkrachten*

De schaal 'Welbevinden met leerkrachten' bestaat uit zeven items die afkomstig zijn van Peetsma, Wagenaar en De Kat (2001) (COOL vragenlijst). De items betreffen de mening van de leerlingen over hun leraren en werden als volgt ingeleid: 'Wat vind je van de docenten (leraren en leraressen) op je school?' 'Wat vind je van de juf of meester (in het vo en mbo: docenten) en je klasgenoten op school?' Een voorbeelditem is: 'Ik voel me bij de juf/meester op mijn gemak'. De antwoordmogelijkheden waren: 1 = klopt helemaal niet, 2 = klopt niet, 3 = klopt soms wel, soms niet, 4 = klopt, 5 = klopt precies. De gemiddelde interne consistentie (Cronbach's alfa) van de schaal in 2019 en 2021 was .81. Dit laat zien dat de betrouwbaarheid van de schaal goed is.

#### *Welbevinden met klasgenoten*

De schaal 'welbevinden met klasgenoten' bestaat uit zes items, die eveneens afkomstig zijn van Peetsma, Wagenaar en De Kat (2001) (COOL vragenlijst). De items betreffen de mening over de klasgenoten en werden als volgt ingeleid: 'Wat vind je van je klasgenoten?'. Een voorbeelditem is: 'Ik kan goed met mijn klasgenoten overweg'. De antwoordmogelijkheden waren wederom: 1 = klopt helemaal niet, 2 = klopt niet, 3 = klopt soms wel, soms niet, 4 = klopt, 5 = klopt precies. De gemiddelde interne consistentie van de schaal was .80. Dit laat zien dat de betrouwbaarheid van de schaal goed is.

#### *Taakmotivatie*

Taakmotivatie is gemeten door gebruik te maken van een schaal van Seegers, Van Putten & De Brabander (2002). Met taakmotivatie wordt bedoeld de mate waarin leerlingen gericht zijn op het ontwikkelen van hun vaardigheden, op leren en het begrijpen van schoolwerk. Leerlingen zijn daarbij gericht op hun eigen prestaties en hoe die zich ontwikkelen en niet op de vergelijking met andere leerlingen. De schaal bestaat uit vijf items die als volgt werden ingeleid: 'Nu volgt een aantal stellingen over je werk op school, en de opdrachten die je op school krijgt'. Een voorbeelditem is 'Ik ben tevreden als ik op school iets heb geleerd dat ik begrijp'. De antwoordmogelijkheden waren: 1 = klopt helemaal niet, 2 = klopt een beetje, 3 = klopt matig, 4 = klopt vrij goed, 5 = klopt precies. De gemiddelde interne consistentie van de schaal was .76, wat betekent dat de betrouwbaarheid van de schaal acceptabel is.

#### *Cognitief zelfvertrouwen*

Om cognitief zelfvertrouwen te meten is gebruik gemaakt van de schaal 'self-efficacy' die afkomstig is van de 'Patterns of Adaptive Learning Survey (PALS)' (Midgley e.a., 2000). De schaal heeft betrekking op de mate waarin de leerling het gevoel heeft "aan te kunnen" wat er op school van hem/haar wordt gevraagd, of, met andere woorden, een goede inschatting van en vertrouwen in het eigen kunnen heeft. In de vragenlijst was geen aparte inleiding boven de items. De schaal bestaat uit 6 items. Een voorbeelditem is: 'Ik weet zeker dat dit jaar alles op school wel zal lukken'. Voor de beantwoording konden de leerlingen kiezen uit vijf antwoordcategorieën: (1) klopt helemaal niet, (2) klopt niet, (3) klopt soms wel/soms niet, (4) klopt, en (5) klopt precies. De gemiddelde interne consistentie van de schaal was .79, wat betekent dat de betrouwbaarheid van de schaal acceptabel is.

De gebruikte vragenlijst voor leerlingen is te vinden in bijlage 1.

#### Leraren

##### *Samenwerken tussen onderwijs en jeugdhulp*

Om samenwerken tussen leraren en jeugdhulpverleners te meten werd de vragenlijst gebruikt die vanuit het model van Bronstein ontwikkeld is: de Interprofessional Team Collaboration in Expanded School Mental Health scale (Mellin, Bronstein, Anderson-Butcher, Ball, & Green, 2011; Mellin, Taylor, & Weist, 2013). De lijst werd voor dit onderzoek in het Nederlands vertaald. Deze Index voor Samenwerken tussen Onderwijs en Jeugdhulp (ISJO) bestaat uit vier schalen en 25 items die beantwoord kunnen worden op een vijfpuntschaal, variërend van 'helemaal mee oneens' tot 'helemaal mee eens': Onderlinge afhankelijkheid (negen items): je hebt elkaar nodig om je doelen en taken te bewerkstelligen, met vragen als 'Wij overleggen met elkaar, met onze diversiteit aan perspectieven, over hoe wij tegemoet kunnen komen aan de behoeften van leerlingen'; Nieuw gecreëerde professionele activiteiten (vier items): gezamenlijke acties, programma's en structuren die ervoor zorgen dat je doelen bereikt die je alleen niet zou kunnen bereiken, met vragen als 'Door het samenwerken met elkaar veranderen ieders rollen en/of verantwoordelijkheden'; Flexibiliteit (vier items): de bereidheid om je eigen professionele rol enigszins los te laten, met vragen als 'Wij zijn erop gericht om de perspectieven van de anderen te begrijpen, niet om onze eigen mening te

verdedigen'; en Reflectie op het proces (acht items), met vragen als 'We evalueren informeel en/of formeel hoe wij samenwerken'. De interne consistentie in 2019 en 2021 was respectievelijk .81 en .64 voor Onderlinge afhankelijkheid, .74 en .78 voor Nieuw gecreëerde professionele activiteiten en .86 en .00 voor Reflectie op het proces, wat de betrouwbaarheid van de schalen redelijk tot goed maakt. De interne consistentie van de oorspronkelijke schaal voor Flexibiliteit was erg laag. Door verwijdering van twee items is dit verhoogd tot gemiddeld .57. Dat maakt de schaal Flexibiliteit zwak. We houden daarmee rekening bij de interpretatie van de resultaten. De gebruikte lerarenvragenlijst wat betreft samenwerken is te vinden in bijlage 2.

### *Wenselijke en feitelijke leraarcompetenties*

Om lerarencompetenties te meten is een zelfevaluatie instrument ontwikkeld, gebaseerd op de pedagogische bekwaamheidseisen van leraren (Onderwijscoöperatie, 2016) en de competenties 'samenwerken met jeugdige en gezin/netwerk' en 'interprofessionele samenwerking' uit het competentieprofiel voor jeugdhulpprofessionals (Van Alten, Berger, Derksen, & Rondeel, 2017). Het instrument dat we leraren voorlegden bestond uit 17 items die 17 competenties representeren, allen onderverdeeld in wenselijke en feitelijke competenties. Leraren werd gevraagd om op een vijfpuntschaal aan te geven in hoeverre men de competentie gewenst vond ('In hoeverre vind je dit belangrijk om te kunnen?') en in hoeverre men deze competentie bij zichzelf feitelijk aanwezig achtte ('In hoeverre lukt je dit in de praktijk?'). Op basis van factoranalyse zijn hieruit twee subschalen geconstrueerd. De schaal 'Competenties ten aanzien van leerlingen' bestaat uit vier items en heeft betrekking op de interacties met leerlingen, bijvoorbeeld: 'Het sturen en begeleiden van groepsprocessen waar het gaat om sociaal emotioneel leren en welbevinden'. De schaal 'Competenties ten aanzien van gezin/netwerk' bestaat uit negen items en heeft betrekking op de interacties met ouders, collega's, jeugdhulpmedewerkers en andere professionals, bijvoorbeeld: 'Samen bespreken wat alle betrokkenen in een probleemsituatie te bieden hebben voor een leerling en het gezin/netwerk'. De gemiddelde interne consistentie was .67 voor de schaal 'Wenselijke competenties ten aanzien van leerlingen' en .65 voor de schaal 'Feitelijke competenties ten aanzien van leerlingen'. Omdat het hierbij gaat om schalen met een laag aantal items, namelijk vier, is een lagere grens dan .75 acceptabel. De gemiddelde interne consistentie was .87 voor de schaal 'Wenselijke competenties ten aanzien van het netwerk' en .83 voor de schaal 'Feitelijke competenties ten aanzien van het netwerk', wat betekent dat de betrouwbaarheid van de schalen goed is. De gebruikte lerarenvragenlijst wat betreft wenselijke en feitelijke competenties is te vinden in bijlage 3.

### *Kwalitatief onderzoek: interviews*

#### Leraren en jeugdhulpverleners

Het doel van de interviews met leraren en hulpverleners was zicht te krijgen op hoe zij interprofessionele samenwerking in de praktijk vormgeven en welke ideeën zij hebben over de invloed van hun samenwerking op het sociaal-emotioneel leren en het welbevinden van leerlingen en op de competenties van leraren. In het eerste deel van het interview werden de resultaten van de eerste meting van het vragenlijstonderzoek (2019) besproken. Er werd gevraagd of men deze herkent, en hoe dit werkt in de praktijk. Bijvoorbeeld 'Als je kijkt naar de scores op sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen/gewenste en huidige competenties van leraren op jullie school, herken je dat? Hoe verwacht je dat het zich gaat ontwikkelen?' In het tweede deel van het interview werd gevraagd naar interprofessionele samenwerking, samen professionaliseren en naar de relatie tussen samenwerken en competenties, met vragen als 'Welke competenties in het bevorderen van de sociaal emotionele ontwikkeling/ het ondersteunen van een gezonde gedragsontwikkeling van leerlingen denken jullie dat leraren gaan ontwikkelen doordat ze

samenwerken met jeugdhulpverleners?'. Ook werd gevraagd naar de verwachte invloed van de interventie op het sociaal-emotioneel leren van leerlingen.

De interviewleidraad is opgenomen in bijlage 4.

#### Leerlingen

Het doel van de interviews van leerlingen was zicht te krijgen op het effect van de interventie op de individuele ontwikkeling van leerlingen en de klas, de ervaringen van leerlingen met de interventie en de verschillende rollen van de leraar en jeugdhulpverlener daarin.

Leerlingen werd gevraagd naar hun ervaringen met de interventie (lessenserie, training) die even tevoren was afgerond en naar hun individueel sociaal-emotioneel leren, bijvoorbeeld 'Heb je ervan geleerd? Doe je dingen anders dan ervoor? Kijk je anders naar je klasgenoten dan ervoor?' Ook werd hen gevraagd naar het sociaal-emotioneel leren van hun klasgenoten ('Zijn er kinderen die eerst niet zoveel durfden te zeggen, en nu wel? Kinderen die nu minder snel boos worden?') en naar de sfeer in de klas, alsmede naar de verschillende rollen van de leraar of jeugdhulpverlener.

De interviewleidraad is opgenomen in bijlage 5.

#### *Procedure en analyse*

De kwantitatieve gegevens werden met het programma SPSS versie 27 geanalyseerd. Allereerst werden de gemiddelden en standaarddeviaties van de onderzoeksvariabelen berekend (zie bijlage 6). Vervolgens werden gepaarde *t*-toetsen uitgevoerd om de verschillen te toetsen tussen de scores van 2019 en 2021. Omdat we geïnteresseerd waren in veranderingen over de gehele onderzoeksperiode (2019-2021) werden de scores van 2020 niet meegenomen in deze analyses. Een andere reden om de scores van 2020 niet mee te nemen in de analyses was de lage respons in het vo en mbo, en het feit dat het dat jaar nauwelijks lukte om op de scholen volwaardige interventies uit te voeren, doordat scholen gesloten waren vanwege de coronacrisis. De gepaarde *t*-toetsen werden uitgevoerd op basis van de gegevens van de deelsteekproef van leerlingen en leraren die zowel in 2019 als in 2021 hebben deelgenomen aan het onderzoek.

De interviews zijn opgenomen en getranscribeerd, waarna de transcripten zijn geanalyseerd middels kwalitatieve thematische analyse. Bij de interviews met leraren en jeugdhulpverleners vormden zeven topics (sociaal-emotioneel leren van leerlingen, leraarcompetenties ten aanzien van leerlingen en ten aanzien van netwerk, onderlinge afhankelijkheid, nieuw gecreëerde activiteiten, flexibiliteit en reflectie) de thema's, bij de leerlinginterviews waren dat de topics (effect van de) interventie, sociaal-emotioneel leren en rollen professionals. De teksten zijn hierop ingedeeld en samengevat. Letterlijke citaten uit de interviews zijn opgenomen bij ieder topic.

## 4.4 Resultaten

### *Onderzoeksvraag 1: bijdrage van het groepsgericht en preventief handelen (interventies) aan het sociaal-emotioneel leren van leerlingen*

#### *De startsituatie*

Wanneer we kijken naar de significante ( $p < .05$ ) verschillen tussen schooltypen waar het gaat om de gemiddelde scores van leerlingen op de COOL-vragenlijst (zie Tabel 4.2) zien we dat po leerlingen zowel op welbevinden met klasgenoten als op welbevinden met leerkrachten hoger scoren dan leerlingen in het so en leerlingen in het vo, waarbij leerlingen in het vo hoger scoren op welbevinden met leerkrachten dan leerlingen in het so. Zowel op cognitief zelfvertrouwen als op taakmotivatie scoren po leerlingen significant hoger dan leerlingen in het so en leerlingen in het vo, waarbij leerlingen in het vo significant hoger scoren op taakmotivatie dan leerlingen in het so.

Tabel 4.2

Gemiddelde scores leerlingen per schooltype 2019

Schooltype	N	Welbevinden met leerkrachten		Welbevinden met klasgenoten		Cognitief zelfvertrouwen		Taakmotivatie	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1. SO	124	3,40	,67	3,70	,74	3,46	,83	3,62	,82
2. PO	520	3,88*	,58	4,04*	,61	3,75*	,61	3,96*	,60
3. VO	321	3,39	,62	3,89	,67	3,63	,59	3,76	,49

\*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$ 

In de interviews die naar aanleiding van de eerste meting in 2019 werden uitgevoerd brengen alle professionals het welbevinden met klasgenoten in verband met de groepssamenstelling, de groepsgrootte en het gedrag van leerlingen. In klassen met veel drukke leerlingen hebben teruggetrokken leerlingen moeite om voor zichzelf op te komen, laat staan voor elkaar op te komen (po en vo), er is niet veel ruimte voor stille kinderen (vo); studenten spreken medestudenten niet aan op gedrag omdat het hen weinig interesseert (mbo) of ze kunnen anderen niet aanspreken op hun gedrag omdat ze zelf niet zoveel kunnen met andere leerlingen (so).

Interessant is dat alle geïnterviewden het welbevinden met klasgenoten in verband brengen met het welbevinden met leraren. In het voortgezet onderwijs wordt gewezen op de (vaak beperkte) taakopvatting van mentoren en hun beperkte tijd om iets aan het klasklimaat te doen. Het beperkt zich tot klassenmanagement, ook omdat de stof af moet. In het primair en speciaal onderwijs doen leraren veel aan de relatie met leerlingen, maar 'Als je veel drukke kinderen hebt zie je de teruggetrokken kinderen over het hoofd' (po). In het speciaal onderwijs komt daar de complexe problematiek van leerlingen nog bij. Als leraren soms paal en perk moeten stellen aan gedrag, voelt dat voor leerlingen met hechtingsproblematiek al snel als afwijzing. Alle geïnterviewden verwachten een positieve ontwikkeling bij leerlingen, zeker wanneer de interventie wordt ingezet als de groep zich nog moet vormen.

#### Verandering leerlingsscores overall 2019-2021

In Tabel 4.3 staan de gemiddelden en standaarddeviaties weergegeven voor de leerlingvariabelen in 2019 en 2021 voor de totale onderzoeksgroep. Voor de schalen 'Welbevinden met leerkrachten', 'Welbevinden met klasgenoten', en 'Cognitief zelfvertrouwen' werd een significante ( $p < ,01$ ) toename gevonden in de scores van 2019 naar 2021. De effect size laat zien dat het hierbij ging om kleine veranderingen. Wat betreft de schaal 'Taakmotivatie' werd geen significant verschil gevonden tussen de scores in 2019 en 2021.

Tabel 4.3

Verandering Leerlingsscores 2019-2021: Totale onderzoeksgroep ( $n = 279$ )

Schalen	2019		2021		ES
	M	SD	M	SD	
Welbevinden met leerkrachten	3,67	0,56	3,81**	0,61	0,24
Welbevinden met klasgenoten	3,91	0,62	4,03**	0,66	0,20
Cognitief zelfvertrouwen	3,63	0,68	3,77**	0,65	0,22
Taakmotivatie	3,88	0,64	3,91	0,63	0,06

\*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$ ; ES = Effect Size  $< 0,20$  = verwaarloosbaar effect;  $0,20 - 0,49$  = klein effect;  $0,50 - 0,79$  = middelgroot effect;  $> 0,80$  = groot effect. Grote effecten zijn vetgedrukt

#### Veranderingen leerlingsscores primair onderwijs

In Tabel 4.4 staan de gemiddelden en standaarddeviaties weergegeven voor de leerlingvariabelen in

2019 en 2021 voor de basisscholen die deelnamen aan deze studie. Voor alle schalen werd een significante toename gevonden in de scores van 2019 naar 2021. Wat betreft de schalen ‘Welbevinden met leerkrachten’, ‘Welbevinden met klasgenoten’ en ‘Cognitief zelfvertrouwen’ was er sprake van een klein effect. Wat betreft de schaal ‘Taakmotivatie’ was er sprake van een verwaarloosbaar effect.

Tabel 4.4

Verandering Leerlingscores 2019-2021: Primair onderwijs ( $n = 209$ )

Schalen	2019		2021		ES
	M	SD	M	SD	
Welbevinden met leerkrachten	3,75	0,53	3,95**	0,52	0,38
Welbevinden met klasgenoten	3,95	0,59	4,13**	0,59	0,31
Cognitief zelfvertrouwen	3,70	0,61	3,86**	0,59	0,28
Taakmotivatie	3,95	0,58	4,04*	0,56	0,16

\*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$ ; ES = Effect Size  $<0,20$  = verwaarloosbaar effect;  $0,20 - 0,49$  = klein effect;  $0,50 - 0,79$  = middelgroot effect;  $>0,80$  = groot effect. Grote effecten zijn vetgedrukt

Deze positieve ontwikkeling in het primair onderwijs is in lijn met de interviews. Leerkrachten gaven in 2019 aan te verwachten dat de interventie bijdraagt aan het welbevinden van leerlingen:

‘Als je leerlingen dichter bij elkaar kunt brengen, zodat ze meer respect voor elkaar en elkaars gedrag krijgen en hiermee leren omgaan, en leerlingen ook makkelijker buiten de klas om hulp vragen, dan neemt hun welbevinden toe. Dan kun je leerlingen met gedragsproblemen binnenboord houden’.

Uit de interviews met leerlingen komt duidelijk naar voren dat de interventie helpt bij de individuele ontwikkeling (omgaan met pesten en plagen, genegeerd of buitengesloten worden, meer zelfvertrouwen krijgen, opkomen voor jezelf) én leidt tot begrip voor boos of verdrietig gedrag van andere kinderen. Leerlingen weten goed aan te geven wat ze geleerd hebben, hoe het werkt, en ze passen het ook toe (‘niet eerst een klap geven’, ‘als iemand iets gemeens zei werd ik supersnel boos, maar nu weet ik dat ik gewoon een eerste waarschuwing geef’) en ze weten voorbeelden te geven van klasgenoten die door de training ‘minder stil’ werden of ‘minder brutaal’. Er ontstaat ‘meer vertrouwen in de klas’ door de interventie, ‘kinderen zijn aardiger voor elkaar’ en kunnen dingen beter zelf oplossen, zo geven zij zelf aan. Twee voorbeelden:

‘Wat ik heel positief vond, waar ik ook echt hulp bij heb gehad: vroeger had ik heel veel last van pesten en dat had ik ook wel in mijn hoofd. En door de training weet ik hoe je daarmee om moet gaan en hoe je het moet voorkomen’.

‘Ik kon vroeger niet zo goed met mijn eigen woede omgaan en dan ging ik altijd meteen mijn handen en voeten gebruiken. En nu heb ik in de training geleerd dat ik ook met betere manieren, met praten, de ruzies kan oplossen en niet met woede’.

#### *Veranderingen leerlingscores voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs*

In Tabel 4.5 staan de gemiddelden en standaarddeviaties weergegeven voor de leerlingvariabelen in 2019 en 2021 voor het voortgezet onderwijs. Voor geen van de schalen werd een significant ( $p < .05$ ) verschil gevonden tussen de scores in 2019 en 2021. Wat betreft Taakmotivatie lijkt er op basis van de effect size wel sprake te zijn van een middelgrote afname tussen 2019 en 2021. Zoals aangegeven was het verschil echter niet significant (mogelijk gedeeltelijk als gevolg van de relatief kleine steekproef).

Tabel 4.5

Verandering Leerlingscores 2019-2021: Voortgezet onderwijs ( $n = 26$ )

Schalen	2019		2021		ES
	M	SD	M	SD	
Welbevinden met leerkrachten	3,50	0,59	3,34	0,49	-0,28
Welbevinden met klasgenoten	3,92	0,51	3,85	0,68	-0,11
Cognitief zelfvertrouwen	3,66	0,80	3,63	0,46	-0,04
Taakmotivatie	3,84	0,61	3,53	0,58	-0,52

\*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$ ; ES = Effect Size  $<0,20$  = verwaarloosbaar effect;  $0,20 - 0,49$  = klein effect;  $0,50 - 0,79$  = middelgroot effect;  $>0,80$  = groot effect. Grote effecten zijn vetgedrukt

De middelgrote afname van de taakmotivatie van leerlingen in het voortgezet onderwijs heeft mogelijk te maken met de online lessen, het wegvallen van de groepsupport en het wegvallen van de druk van examens ten gevolge van de coronacrisis. Dat de andere scores gelijk blijven is positief te noemen.

De interviews laten zien dat de interventie weldegelijk een goede uitwerking heeft op het groeps klimaat en leidt tot meer begrip voor leerlingen onderling (welbevinden met klasgenoten). De professionals die in 2019 hierop bevestigd werden gaven allemaal aan te verwachten dat het samenwerken aan sociaal leren in de klas zal bijdragen aan een beter groeps klimaat (en daarmee aan het welbevinden van leerlingen/studenten), zeker wanneer de interventie vroeg in het jaar wordt ingezet, als de groep zich nog moet vormen. De leerlingeninterviews in het vo laten zien dat de interventie, een lessenserie over respect, bijdraagt aan een beter klasklimaat. Daarvoor moeten verschillende stappen gezet worden: eerst erkennen dat er leerlingen zijn die buitengesloten worden, inzien dat die er misschien niet zelf voor kiezen ('als je vraagt kom je erbij zitten draait-ie zich om'), en uiteindelijk een oplossing voorstellen, een maatje ('iemand die gewoon heel rustig en vrolijk is'), zodat een stille leerling zich beter op zijn gemak kan voelen in de groep. 'Door de interventie wordt de band in de groep beter. Iedereen kent elkaar nu wel persoonlijk en weet ook van elkaar wat je kunt maken en waar de grens ligt'. Leerlingen geven aan dat de lessen hen aan het denken zetten (over diversiteit, vooroordelen, beledigingen over seksuele identiteit), dat ze daar goed over konden praten en 'dat je van andere perspectieven ook leert hoe je klasgenoten daar naar kijken'.

Ook de mbo studenten geven in de interviews ondubbelzinnig aan dat de interventie bijdraagt aan een beter groeps klimaat ('Je kent elkaar beter'. 'Meer vertrouwen'. 'Je komt in een groep met mensen met wie je minder samenwerkt. Op die manier leer je andere mensen kennen en durf je hen in vertrouwen te nemen over dingen'). Studenten geven aan dat ze beter met elkaar leren omgaan, meer respect hebben voor elkaar. De kern is: elkaar leren kennen. Daardoor leer je hoe anderen tegen dingen aankijken en leer je je inleven in elkaar, aldus de studenten. Dat is een mooie constatering, gezien het feit dat een mbo-docent drie jaar eerder vertelde dat de klassen vaak last hebben van het individualisme van studenten, en daardoor sociale cohesie ontberen.

De mbo studenten geven aan dat het zou goed zijn om dit elk jaar aan het begin van het school jaar te laten terugkomen. Ze vinden overigens niet dat de interventie hen zelf of anderen echt veranderde ('ik heb niet gemerkt dat iemand die normaal stil is nu meer ging praten'), maar er was wel 'openheid dat mensen persoonlijke verhalen vertelden. Ikzelf zou dat niet zo gauw doen, maar ik vind het knap dat zij dat durven'.



## Verandering leerlingscores speciaal onderwijs

In Tabel 4.6 staan de gemiddelden en standaarddeviaties weergegeven voor de leerlingvariabelen in 2019 en 2021 voor het speciaal onderwijs. Voor geen van de schalen werd een significant ( $p < .05$ ) verschil gevonden tussen de scores in 2019 en 2021.

Tabel 4.6

Verandering Leerlingscores 2019-2021: Speciaal onderwijs ( $n = 44$ )

Schalen	2019		2021		ES
	M	SD	M	SD	
Welbevinden met leerkrachten	3,41	0,60	3,43	0,77	0,03
Welbevinden met klasgenoten	3,70	0,76	3,70	0,83	0,00
Cognitief zelfvertrouwen	3,30	0,86	3,42	0,86	0,14
Taakmotivatie	3,57	0,83	3,55	0,74	-0,02

\*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$ ; ES = Effect Size  $<0,20$  = verwaarloosbaar effect;  $0,20 - 0,49$  = klein effect;  $0,50 - 0,79$  = middelgroot effect;  $>0,80$  = groot effect. Grote effecten zijn vetgedrukt

De leerlingscores op sociaal emotioneel leren blijven dus stabiel bij de leerlingen van het speciaal onderwijs die meededen aan deze studie. Dat er geen verslechtering te zien is na de coronatijd is positief te noemen.

Uit de leerlinginterviews die afgenomen werden met leerlingen die deelgenomen hadden aan de lessen (interventie) blijkt dat de leerlingen over het algemeen wel weten waar de lessen over gingen ('over elkaar vertrouwen. Veel informatie over jezelf, wat je wil. Over vertrouwen op anderen'. 'Informatie over jezelf zodat je iets beters kan doen'. 'Sociale vaardigheden, dat was de samenvatting, dat omvat alles'. 'Samenwerken'). Ze vinden de lessen leuk, zeker de actieve onderdelen ('ontmoetingsspelletjes'), maar vinden het moeilijk om doelen op te schrijven, keuzes te maken ('ik haat keuzes') en over hun gevoelens te moeten praten. Ze geven allemaal aan veel last te hebben van de klassensamenstelling ('iedereen in de klas heeft een mentaliteit van een zesjarige, daar word ik gek van' 'Veel kinderen zijn vaak boos'). Dat zien zij als een vaststaand gegeven, niet als iets wat zij kunnen veranderen. Omgaan met eigen boosheid, of druk zijn, is al lastig genoeg. Eén leerling vond dat de klas 'wel meer respectvol [wordt], maar kinderen praten nog steeds door elkaar'. De interventie helpt wel om nieuwe leerlingen sneller te leren kennen en om iets makkelijker met elkaar samen te werken ('ik heb best veel gewerkt met een kind waar ik nog nooit goed mee had gewerkt').

Maar veel leerlingen hebben een laag zelfbeeld ('...dan gaat het telkens over wat vind je leuk om te doen. Dat maakt niets uit, dat gaan we toch nooit in ons leven doen. Dromen bijvoorbeeld. Ik ga naar de ruimte. Dat gaat toch niet gebeuren'). Dat is niet met een enkele lessenserie op te lossen. Een enkeling deed twee opeenvolgende jaren mee aan de interventie, en dan beklijft het beter. Sommige leerlingen geven aan dat het hen 'een beetje' heeft geholpen om 'rustiger te worden', 'positiever over jezelf' te denken en 'meer te durven praten', anderen zeggen van niet ('mij heeft het niet goed geholpen'; 'ik heb niet genoeg zelfvertrouwen om naar de universiteit te gaan'). Het belang van de interventie voor leerlingen wordt geïllustreerd door de volgende dialoog:

Interviewer: 'Zij er kinderen die een beetje minder druk geworden zijn door de lessen?'

Jongen: 'Ja, ik hoop dat ik daar één van ben'

Interviewer: 'Je hoopt dat het jou helpt?'

Jongen: 'Ik hoop het wel, ja'.

Klasgenootje: 'Jij bent wel wat meer praterig geworden dan vorig jaar. Vorig jaar was je echt stil'.

## Veranderingen leerlingscores kwetsbare leerlingen

In Tabel 4.7 staan de gemiddelden en standaarddeviaties weergegeven voor de leerlingvariabelen in 2019 en 2021 voor de leerlingen van alle deelnemende scholen die in 2019 bij de 15% laagstscorenden hoorden, in vergelijking met de normgroep. Voor alle schalen werd voor deze subgroep een significante ( $p < .01$ ) toename gevonden van 2019 naar 2021. Op basis van de effect sizes is er sprake van grote verschillen. Maar bij selectie van een subgroep van leerlingen met relatief lage scores speelt het verschijnsel van regressie naar het gemiddelde bij de vergelijking van de scores in 2019 en 2021. Dit houdt in dat de scores voor deze groep sowieso waarschijnlijk dichterbij het gemiddelde zullen liggen bij een volgende meting. Voor een correcte interpretatie van de gevonden verschillen dienen we hiervoor te corrigeren. In de laatste kolom van Tabel 6 staan de gecorrigeerde effect sizes. Deze duiden op verwaarloosbare (welbevinden met klasgenoten) tot middelgrote (welbevinden met leerkrachten) verschillen.

Tabel 4.7

Verandering Leerlingscores 15% laagst scorende leerlingen 2019-2021 (N=42)

Schalen	2019		2021		ES	ES_C
	M	SD	M	SD		
Welbevinden met leerkrachten	2,85	0,34	3,68**	0,53	<b>1,86</b>	0,52
Welbevinden met klasgenoten	3,05	0,41	3,75**	0,66	<b>1,25</b>	0,16
Cognitief zelfvertrouwen	2,52	0,49	3,43**	0,70	<b>1,51</b>	0,25
Taakmotivatie	2,93	0,57	3,66**	0,74	<b>1,08</b>	0,20

\*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$ ; ES = Effect Size  $<0,20$  = verwaarloosbaar effect;  $0,20 - 0,49$  = klein effect;  $0,50 - 0,79$  = middelgroot effect;  $>0,80$  = groot effect. Grote effecten zijn vetgedrukt; ES\_C = Effect Size gecorrigeerd voor regressie naar het gemiddelde

De vooruitgang die de kwetsbare leerlingen laten zien, vooral op welbevinden met leerkrachten, is vanzelfsprekend niet toe te schrijven aan de interventie alleen. Van de laagstscorenden was 67% in 2019 bekend met zorg, en velen hebben sindsdien extra zorg gehad. Het blijkt dus zinvol te zijn om laagstscorenden in beeld te hebben (wat scholen in zo'n tweederde van de gevallen al goed doen). Leerlingen die al individuele hulp kregen hebben mogelijk daarnaast geprofiteerd van de extra basisondersteuning die gegeven werd op klasniveau, in de interventie.

Uit de interviews met leerlingen en de check die gedaan werd met begeleiders kwam naar voren dat het in het primair onderwijs vaak gaat om hoogbegaafde leerlingen of leerlingen uit gezinnen met problemen, die somberheidsklachten hebben. In het speciaal onderwijs gaat het om leerlingen met een zorgelijke thuissituatie, motivatieproblemen en vaak een stevig zorgtraject met externe hulp. In het vo gaat het om leerlingen met leer- en motivatieproblemen, leerlingen met faalangst, of met een problematische thuissituatie. In het mbo gaat het vaak om studenten met een laag zelfbeeld en psychische klachten. Het blijkt dat het welbevinden van leerlingen vaak onder druk staat als zij slechte thuissituaties hebben én leerbelemmeringen ervaren.

#### *Onderzoeksvraag 2: de wijze en mate van versterking van de interprofessionele samenwerking*

Tabel 4.8 geeft de gemiddelde scores en standaarddeviaties weer van de door leraren gerapporteerde samenwerkingsvariabelen in het vragenlijstonderzoek in 2019. Opvallend is dat alleen de schaal 'onderlinge afhankelijkheid' significante verschillen tussen de schooltypen laat zien. Post-hoc analyses wijzen uit dat leraren van de basisscholen uit dit onderzoek significant hoger scoren dan hun collega's in het voortgezet onderwijs. Basisschoolleraars voelen zich het sterkst afhankelijk in de samenwerking, leraren in het speciaal onderwijs iets minder en in het vo/mbo voelen leraren zich het minst afhankelijk. Op de andere scholen zien we gemiddelde scores, waarbij de scores op flexibiliteit hoog gemiddeld zijn. De kanttekening indachtig (zie onder 4.3) dat de schaal Flexibiliteit een zwakke interne consistentie heeft valt hieruit met enige voorzichtigheid te constateren dat de leraren op alle schooltypen in principe bereid zijn om zich flexibel op te stellen in het samenwerken.

Tabel 4.8

## Gemiddelde Scores en Standaarddeviaties Leraren per Schooltype: Samenwerken

	SO/VSO (n=22)	PO (n=34)	VO/MBO (n=25)
Schaal	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Onderlinge afhankelijkheid	3,82 <sup>ab</sup> (0,28)	3,95 <sup>a</sup> (0,41)	3,63 <sup>b</sup> (0,59)
Nieuw gecreëerde professionele activiteiten	3,44 (0,51)	3,69 (0,61)	3,45 (0,72)
Flexibiliteit	3,76 (0,50)	3,88 (0,54)	3,83 (0,56)
Reflectie op het proces	3,45 (0,45)	3,65 (0,52)	3,34 (0,80)

Verschillende superscripts duiden op significante ( $p < ,05$ ) verschillen tussen de schooltypen

*Onderlinge afhankelijkheid*

Uit de interviews komt duidelijk naar voren hoe leraren onderlinge afhankelijkheid duiden. Alle geïnterviewden, ook de jeugdhulpverleners, zijn het erover eens dat je het gevoel moet hebben samen naar een doel toe te werken en dat er een duidelijke taakverdeling moet zijn (wat is 'aan de leraar', wat 'aan de hulpverlener?'). Tegelijkertijd moet er ruimte zijn om iets over te kunnen nemen van de ander zonder elkaar daarin teveel te begrenzen. De basisvoorwaarde daarvoor is wederzijds vertrouwen, zeggen alle geïnterviewden. Er moet een 'klik' zijn, je moet elkaar goed kennen, elkaar serieus nemen, je serieus genomen voelen, erkenning krijgen, voelen dat er naar je geluisterd wordt en je vrij voelen om aan te geven dat iets je 'boven de pet gaat'. De interviews laten evenwel verschillen zien tussen scholen in de mate waarin leraren en hulpverleners samen achter een gekozen opvoedingsdoel staan, wat bijdraagt aan het gevoel elkaar nodig te hebben, en in de ervaren gedeelde verantwoordelijkheid daarbij. Die verschillen zijn in lijn met het vragenlijstonderzoek uit 2019.

Op de basisscholen en de scholen voor speciaal onderwijs in deze studie, waar leraren in het vragenlijstonderzoek hoge scores verbinden aan 'onderlinge afhankelijkheid', geven leraren en hulpverleners in de interviews het duidelijkst aan dat de leerling en diens ontwikkeling een 'gezamenlijk probleem' is: van het team/ de school als geheel, samen met je netwerk, ouders en hulpverleners. Terwijl men een gezamenlijke verantwoordelijkheid ervaart, ligt de lead in de klas, bij de leraar. Deze kent immers de groep. Als de hulpverlener in de klas aanwezig is kan deze een ander inzicht bieden, maar 'daar moet je wel echt voor openstaan ...Je stelt jezelf kwetsbaar op...Je moet de controle loslaten en zien wat het brengt', aldus een basisschoolleraar, die hiermee tevens naar het vereiste wederzijds vertrouwen verwijst.

In het speciaal onderwijs ligt dat iets anders. Leraren lijken de onderlinge afhankelijkheid meer te ervaren en te waarderen in het contact met *externe* hulpverleners dan met de hulpverleners waarmee ze in de klas (gaan) samenwerken. Men is gewend om nauw samen te werken met externe hulpverleners vanwege de complexe problematiek van de doelgroep en omdat de jeugdhulpverlening in een aantal gevallen een locatie op het terrein van de school heeft. Maar waar het gaat om samenwerken in de klas staat men nog aan het begin. Onderwijsprofessionals in deze scholen maakten zelfstandig het ontwerp van de interventie, en hebben daar niet per se hulpverleners voor nodig, zo blijkt uit de interviews. Deze leraren zijn immers vaak al specialisten in het onderwijs aan kwetsbare leerlingen. Wel zijn de geïnterviewde leraren en hulpverleners het eens over het gemeenschappelijk doel van de interventie: 'meer een groep creëren', 'een positievere groepsdynamiek ontwikkelen', en 'meer begrip bij leerlingen voor elkaars gedragsproblemen en meer zicht op ieders talenten in de klas'.

Ook in de interviews met professionals in het vo en mbo geven geïnterviewden blijk van een helder, gemeenschappelijk doel: het creëren van een gezond, veilig klasklimaat en een groepsgevoel tussen de leerlingen. Maar het probleem in het vo is dat dit doel niet gedragen wordt door het hele team van docenten. We noemden eerder de beperkte taakopvatting van veel leraren in het vo (bij Tabel 2). Ook speelt mee dat de leraren die niet meedoen aan het project de hulpverleners niet kennen,

laat staan met hen samenwerken. In het mbo zien we dat leraren kleinere kwesties zelf oppakken met individuele leerlingen en bij zwaardere thema's doorverwijzen naar de hulpverlener ('die kan dat aan'). De interviews laten voorts zien dat er in het vo en mbo op teamniveau nauwelijks sprake is van gedeelde verantwoordelijkheid, hetgeen mogelijk de lage scores van deze leraren op onderlinge afhankelijkheid verklaart.

#### *Nieuw-gecreëerde activiteiten*

De relatief lage scores op dit thema in het vragenlijstonderzoek hebben te maken met feit dat in 2019 maar weinig leraren te maken hebben met nieuw-gecreëerde activiteiten met hulpverleners. Alleen op de basisscholen is sprake van een samen nieuw gecreëerd programma, terwijl de andere scholen het nog ontwikkelen of net begonnen zijn in te voeren, hetgeen ook de geïnterviewden erkennen wanneer hen gevraagd wordt de scores te duiden. De professionals in het basisonderwijs, die al langer in de klas samenwerken, konden in de interviews aangeven hoe het werkt en welke expertises je inzet als je nieuwe activiteiten uitvoert met elkaar: leraren zien het als waardevol dat ze sociaal emotioneel leren verder uitbouwen op andere momenten in de klas. Hulpverleners zien juist het (door)ontwikkelen van hun activiteiten in meerdere lessituaties als waardevol. Op de andere scholen noemden de professionals meer de waarde die het programma in de toekomst zou kunnen hebben. Daarbij gaven allen aan te verwachten van elkaar te kunnen leren – leraren het omgaan met moeilijke thema's en gedrag van individuele leerlingen, hulpverleners het omgaan met groepen.

#### *Flexibiliteit*

Flexibiliteit begint met de bereidheid om interprofessioneel samen te werken, daar de meerwaarde van inzien, en de erkenning dat ieder project van samenwerken een gezamenlijk leerproces is dat tijd en bijstellen vraagt. Er is (organisatorische) bereidheid nodig om *productieve* compromissen te sluiten: hoeveel ruimte en tijd wil je vrijmaken om samenwerken met anderen vorm te geven? Het is belangrijk dat er daadwerkelijk tijd wordt vrij geroosterd, zo geven alle professionals aan in de interviews. Flexibiliteit omvat ook het sluiten van *professionele* compromissen. Dit betekent loskomen van het eigen perspectief en je professionele rolopvatting en ruimte creëren voor het perspectief en de rolopvatting van de ander. Daarmee worden grenzen verlegd en ontstaat nieuwe gezamenlijke expertise, wat bijdraagt aan versterking van professionaliteit. De interviews laten zien dat deze professionalisering pas op gang komt wanneer professionals daadwerkelijk met elkaar in de klas samenwerken, gedurende langere tijd. Het vraagt tijd en gedeelde ervaringen om bewustzijn en begrip van de andere discipline te krijgen. In de voorbereidende fase, wanneer de interventie nog ontwikkeld wordt en men nog niet samen met elkaar in de klas gewerkt heeft, zien we dat professionals vasthouden aan hun traditionele professionele rolopvatting van leraar of hulpverlener. Dan werkt men casusgericht, waarbij de leraar vooral denkt vanuit de groep, jeugdhulp meer vanuit inhoud.

Terwijl de scores op flexibiliteit in het vragenlijstonderzoek vrij dicht bij elkaar liggen, zien we in de interviews wel verschillen tussen de scholen op dit thema. De leraar die wat meer handelingsverlegen is (vooral po en vo) ziet de jeugdhulpverlener als expert, wiens inbreng en andere perspectief op leerlingen als grote toegevoegde waarde wordt ervaren. 'Ik ben soms te betrokken op mijn leerlingen, en de hulpverlener kan mij dan ont-zorgen', aldus een mentor van een vo school. In het mbo geeft een docent aan veel te leren van de communicatieve vaardigheden van de hulpverlener: 'Waar docenten vooral uitleggen en lesgeven, zijn hulpverleners gericht op vragen stellen en luisteren'. Hulpverleners geven aan dat zij vooral de rol hebben om lastige onderwerpen, zelfs schijnbare taboes, te bespreken, omdat leraren hier huiverig voor zijn ('ik kom daar maar niet aan', aldus een mentor).

Voor leraren in het voortgezet onderwijs betekent het omgaan met problemen van leerlingen echt grensverleggend handelen, en daarbij twijfelen ze bovendien of het voor leerlingen veilig genoeg is om over gevoelige onderwerpen te praten met een hulpverlener die zij niet goed kennen. Basisschoolleraars geven aan dat wanneer zij het gevoel krijgen geholpen te worden als het nodig is, ze ertoe over gaan een (aanvullende) rol in te nemen, bijvoorbeeld zelf observeren en input leveren

aan de jeugdhulpverlener. Daarmee groeit het gevoel van competentie. ‘Het is fijn voor je zelfvertrouwen om te zien dat het lukt om een kind waarvan je dacht “die is alleen maar vervelend” anders te gaan zien’, aldus een basisschoolleraar. In het speciaal onderwijs ervaren leraren veel minder handelingsverlegenheid. Daarbij zijn ze gewend om bij stevige zorgarrangementen met externe hulpverleners samen te werken. Maar dat zijn de traditionele rollen. Leraren in speciaal onderwijs willen niet zomaar de regierol over de groep delen, laat staan overdragen aan de hulpverlener. ‘De klas is van de leerkracht en het is aan de hulpverlener om daar toegelaten te worden’, aldus een jeugdhulpverlener.

### Reflectie

Het vragenlijstonderzoek uit 2019 laat geen significante verschillen tussen schooltypen zien op reflectie en dat wordt in de interviews bevestigd. Scholen zijn al gewend om veel te reflecteren, ook binnen het eigen team. In de basisscholen, waar de interventie al voor 2019 was begonnen, wordt elke les samen nabesproken. Als de interventie nog in de voorfase is overleggen leraren onderling en hulpverleners onderling. Maar als er uren beschikbaar zijn voor overleg tussen leraar en hulpverlener, dan gebeurt dat ook. En als er echt iets aan de hand is, overlegt men snel en serieus met elkaar om de juiste hulp te bieden. Rooster-technisch is het wel een uitdaging, zeker met veel parttimers. Opvallend genoeg komt uit de interviews naar voren dat professionals op alle scholen het samenwerken vooral inhoudelijk evalueren. Leraren en hulpverleners bespreken in de voorbereidende fase het doel en ontwerp van de interventie, en tijdens de uitvoering wordt de voortgang besproken, bijvoorbeeld: hoe kunnen we leerlingen beter ondersteunen, hoe is de les gegaan, hoe kan het beter volgende keer? Er wordt veel minder op het *proces* van samenwerken gereflecteerd. Dit laatste vraagt dat leraren en hulpverleners zich buigen over de vraag hoe ze zaken aanpakken met elkaar, of ze elkaar kunnen aanvullen en wat ze van elkaar leren. Dit zijn aandachtspunten om interprofessioneel samenwerken te versterken. Een leraar in het basisonderwijs zegt hierover: ‘Ik hoop dat de reflectie nog wat meer van de grond gaat komen, nog meer van: hoe ga ik om met samenwerking, met degene waar ik samen mee moet werken?’

### Verandering samenwerken leraren overall 2019-2021

In Tabel 4.9 staan de gemiddelden en standaarddeviaties weergegeven voor de samenwerkingsvariabelen in 2019 en 2021 voor de totale onderzoeksgroep van leraren. Voor de schalen ‘Onderlinge afhankelijkheid’ en ‘Flexibiliteit’ werd een significante ( $p < .05$ ) toename gevonden in de scores van 2019 naar 2021. Voor beide schalen betrof het een middelgrote verandering. Wat betreft de overige twee schalen werden geen significante verschillen gevonden tussen de scores in 2019 en 2021.

Tabel 4.9

Verandering Samenwerken Leraren 2019-2021 ( $n = 27$ )

Schalen	2019		2021		ES
	M	SD	M	SD	
Onderlinge afhankelijkheid	3,84	0,42	4,05*	0,34	0,55
Nieuw gecreëerde professionele activiteiten	3,74	0,62	3,73	0,51	-0,01
Flexibiliteit	3,98	0,60	4,32*	0,50	0,61
Reflectie op proces	3,59	0,63	3,79	0,50	0,34

\*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$ ; ES = Effect Size <0,20 = verwaarloosbaar effect; 0,20 – 0,49 = klein effect; 0,50 – 0,79 = middelgroot effect; >0,80 = groot effect. Grote effecten zijn vetgedrukt

Onderlinge afhankelijkheid heeft te maken met gedeelde doelen en verantwoordelijkheden, en daarvoor is wederzijds vertrouwen nodig. In de interviews met leraren en jeugdhulpverleners die na de meting uit 2019 uitgevoerd werden, bleken alle respondenten het erover eens te zijn dat je het gevoel moet hebben samen naar een doel toe te werken en dat er een duidelijke taakverdeling moet zijn (wat is ‘aan de leraar’, wat ‘aan de hulpverlener?’). De scores op onderlinge afhankelijkheid

waren in 2019 al hoog, en iedereen erkende het belang ervan, toen al, in de interviews. Een significante groei na twee jaar is dus een mooie ontwikkeling te noemen.

Flexibiliteit betekent loskomen van het eigen perspectief en je professionele rolopvatting en ruimte creëren voor het perspectief en de rolopvatting van de ander, waardoor nieuwe gezamenlijke expertise ontstaat. De interviews met leraren en hulpverleners uit 2019 laten zien dat dat professionals vasthouden aan hun traditionele professionele rolopvatting van leraar of hulpverlener, wanneer ze nog niet samen met elkaar in de klas gewerkt hebben. Hoewel we voorzichtig moeten zijn met het verbinden van conclusies aan een zwakke schaal als Flexibiliteit (zie 4.3), kunnen we toch op basis van de praktijk in de verschillende scholen concluderen dat de flexibiliteit gegroeid is na twee jaar en dat dit een belangrijke bevinding uit dit onderzoek is.

#### *Verandering samenwerken leraren primair onderwijs 2019-2021*

In Tabel 4.10 staan de gemiddelden en standaarddeviaties weergegeven voor de samenwerkingsvariabelen in 2019 en 2021 voor de leraren in het primair onderwijs. Voor de schaal 'Flexibiliteit' werd een significante ( $p < .05$ ) toename gevonden in de scores van 2019 naar 2021. Op basis van de effect size betrof dit een middelgrote verandering. Wat betreft de overige drie schalen werden geen significante verschillen gevonden tussen de scores in 2019 en 2021.

Tabel 4.10

Verandering Samenwerken Leraren 2019-2021: Primair onderwijs ( $n = 15$ )

Schalen	2019		2021		ES
	M	SD	M	SD	
Onderlinge afhankelijkheid	3,89	0,32	4,04	0,25	0,52
Nieuw gecreëerde professionele activiteiten	3,77	0,65	3,90	0,34	0,22
Flexibiliteit	3,88	0,71	4,35*	0,52	0,73
Reflectie op proces	3,68	0,52	3,74	0,49	0,10

\*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$ ; ES = Effect Size  $<0,20$  = verwaarloosbaar effect;  $0,20 - 0,49$  = klein effect;  $0,50 - 0,79$  = middelgroot effect;  $>0,80$  = groot effect. Grote effecten zijn vetgedrukt

We noemden hiervoor al dat groei op flexibiliteit, het loskomen van het eigen perspectief en je professionele rolopvatting en ruimte creëren voor het perspectief en de rolopvatting van de ander, waardoor nieuwe gezamenlijke expertise ontstaat, een belangrijke bevinding is van dit onderzoek.

De leerlinginterviews laten duidelijk zien hoe leerlingen de rolverdeling tussen hun leerkracht en de jeugdhulpverlener die erbij komt in de klas ervaren en waarderen. Ze vinden dat de leerkracht en de jeugdhulpverlener ieder een eigen expertise hebben en dat ze elkaar goed aanvullen:

'De hulpverlener kan beter ruzies oplossen, die heeft daarvoor geleerd. De juf wordt sneller boos'.

'Juffen zijn heel erg van toetsen en echt heel goed leren en zo, en de ander zegt meer 'gaat het nog wel goed?'

'De juffrouw is altijd druk bezig op dat bord en dan ziet ze soms niet wat er is. Ik vond het wel fijn als er nog één juf bij was die dingen zag'.

'Het is een voordeel als er twee juffen of meesters zijn, dan heb je extra handen en kun je beter helpen'.

'Ze vertellen alle twee dingen op een andere manier en dan leer je dat ding op andere manieren'.

'De meesters en juffen zouden dit ook wel kunnen. Alleen, ik vind het toch wel leuk met [de jeugdhulpverlener], hij doet het heel erg op zijn eigen manier. Daar leren kinderen echt meer van dan bijvoorbeeld van de juf'.

### *Verandering samenwerken leraren vo/mbo 2019-2021*

De onderzoeksgroep was te klein om de ontwikkeling in de tijd bij de leraren van de vo scholen en de mbo school die meededen aan de studie, te berekenen.

De leerlingeninterviews op de middelbare scholen en de mbo school laten na de laatste lessenserie wel zien dat de leraar en hulpverlener voor de leerlingen en studenten duidelijk verschillende, elkaar aanvullende rollen hebben:

‘Als ze met zijn tweeën zijn, dan vullen ze elkaar aan. Eerst vertelde de een en als diegene wat minder wist ging de ander het weer aanvullen, zo werd het wel steeds een sterk verhaal’.

‘Ik denk dat een stukje onderwijs achtergrond in de klas een voordeel is, maar een hulpverleningsachtergrond met verhalen en daarover vertellen maakt dat ze elkaar wel meer aanvullen’.

‘Degene die van buiten kwam wist wel wat meer over dat onderwerp, want zij behandelde de stof anders dan de docent’.

Inhoudelijk wordt het dus sterker in de samenwerking. En tegelijkertijd heeft de jeugdhulpverlener soms de docent nodig om de klas stil te krijgen (‘Ik vond dat de docent vooral de leiding had en dat de gast meer diepgang en uitleg gaf over bepaalde thema’s’. ‘V wist niet hoe ze ons stil moest krijgen en dan hielp J haar even’). Ook dat wordt in alle gesprekken met leerlingen en studenten genoemd. Mentoren uit het voortgezet onderwijs gaven in de interviews in 2019 aan te twifelen of het voor leerlingen veilig genoeg is om ‘over gevoelige onderwerpen te praten met een hulpverlener die zij niet goed kennen’. Opvallend genoeg zeggen de leerlingen dat ze geen behoefte hebben met iemand anders te praten (‘we kunnen bij andere leerlingen terecht en gaan het eerste naar onze mentor’). Ook de studenten in het mbo zeggen dat ze bij problemen eerst naar de mentor gaan. Maar als het over lastige problematiek (verkrachting, seksuele identiteit) gaat, stappen ze nu eerder naar de hulpverlener (‘die ken ik nu beter en zou daar nu sneller heen gaan’).

### *Verandering samenwerken leraren speciaal onderwijs 2019-2021*

De onderzoeksgroep was te klein om de ontwikkeling in de tijd bij de leraren van de scholen voor speciaal onderwijs die meededen aan de studie, te berekenen. De zes leraren die zowel in 2019 als in 2021 de vragenlijst invulden gaven aan dat de onderlinge afhankelijkheid en de reflectie op het proces sterk toegenomen zijn in de drie jaren van het onderzoek, wat in lijn is met wat er in de loop van de tijd veranderde in de scholen voor speciaal onderwijs: het gevoel van onderlinge afhankelijkheid nam toe en er werd veel gereflecteerd samen, en dat blijkt te werken.

De leerlinginterviews geven na de laatste lessenserie geen aanvullende informatie over de verschillende, elkaar aanvullende rollen van de leraar en de jeugdhulpverlener. De leerlingen kunnen geen andere aanpak bedenken van de jeugdhulpverlener. Die doet in hun ogen niets anders dan de eigen juf. Ze komt gewoon binnen en ze lijkt aardig, dan is het goed (‘ik hoefde niet te wennen. Ze leek me wel aardig. Dus ik dacht ik doe wel gewoon mee’). Ze zien er wel voordelen in als er een hulpverlener in de klas is. Dan ‘kan je meer hulp krijgen’/ ‘gaat het sneller’/‘hoef je niet te wachten’/’ ben je eerder aan de beurt als veel kinderen dingen willen bespreken’.

### *Onderzoeksvraag 3: Competentieontwikkeling van leraren*

Tabel 4.11 geeft de gemiddelde scores en standaarddeviaties weer van de door leraren gerapporteerde wenselijke en feitelijke competenties per schooltype in het vragenlijstonderzoek. Post-hoc analyses (ANOVA) wezen uit dat leraren op de verschillende schooltypen niet significant verschillen in hun feitelijke competentiebeleving ten aanzien van omgaan met leerlingen. Voor de wenselijke competenties ten aanzien van leerlingen blijkt echter dat de basisschoolleraren uit deze studie significant ( $p < .05$ ) hoger scoren dan de deelnemende leraren in het voortgezet onderwijs. De leraren in het speciaal onderwijs scoren nog hoger, maar dit verschil is (net) niet significant

vanwege het kleinere aantal leraren speciaal onderwijs, en dus geringere power.

Wat betreft de competentiebeleving ten aanzien van het gezin en het netwerk zijn er significante verschillen ( $p < .05$ ) tussen de verschillende schooltypen. De leraren in de vo- en mbo scholen die meededen voelen zich minder competent in de omgang met de gezinnen en het netwerk dan de deelnemende leraren in het speciaal onderwijs.

Leraren in het speciaal onderwijs geven aan dat zij hogere competenties wensen in het omgaan met het gezin/netwerk dan hun collega's in het po en vo/mbo.

Tabel 4.11

Gemiddelde Scores en Standaarddeviaties Leraren per Schooltype 2019: Competenties

	SO/VSO (n=22)	PO (n=34)	VO/MBO (n=25)
Schaal	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Competentie t.a.v. leerlingen			
Wenselijk	4,80 <sup>ab</sup> (0,45)	4,79 <sup>a</sup> (0,27)	4,57 <sup>b</sup> (0,33)
Feitelijk	4,13 (0,45)	3,97 (0,43)	3,97 (0,36)
Competentie t.a.v. gezin/netwerk			
Wenselijk	4,56 <sup>a</sup> (0,44)	4,29 <sup>b</sup> (0,39)	4,15 <sup>b</sup> (0,41)
Feitelijk	3,57 <sup>a</sup> (0,48)	3,41 <sup>a</sup> (0,41)	2,99 <sup>b</sup> (0,76)

Verschillende superscripts duiden op significante ( $p < ,05$ ) verschillen tussen de schooltypen

Dat leraren in het speciaal onderwijs hoge aspiraties hebben waar het gaat om de interactie met leerlingen en met gezin/netwerk en zich op beide terreinen deskundig voelen, wordt herkend in de interviews met leraren en hulpverleners van die scholen. 'Leraren in het speciaal onderwijs zijn altijd van de nieuwe kansen, opnieuw proberen, ik ben er voor je. Kinderen worden niet weggestuurd', aldus een leraar. De complexe problematiek van leerlingen is zeker een uitdaging, zowel voor het contact tussen leerlingen onderling ('door hun problematiek kunnen ze zelf niet zoveel met andere leerlingen') als voor leraren ('veel leerlingen hebben moeite met zich toevertrouwen. Dat is pittig voor leraren, die moeten daarvoor veel in huis hebben').

Samenwerken met het gezin en netwerk hoort bij de normale taken van de leraren, zeggen de leraren en hulpverleners. Men is zeer vertrouwd met het spreken met alle betrokkenen in een probleemsituatie en zal kwetsbare leerlingen en ouders niet snel veroordelen. 'Je moet het altijd samen doen. Als je het in het speciaal onderwijs alleen doet, dan kom je er niet'. De teams op deze scholen doen veel aan professionalisering en er is veel transfer van kennis.

Uit de interviews op de basisscholen blijkt dat men zich wel herkent in de wens om de interactie met leerlingen te verbeteren ('we geven elk kind een eerlijke kans' en 'leraren hebben een groot hart voor het welbevinden van kinderen'), maar minder in het gevoel dat dat goed lukt in de praktijk. Op één school geeft men expliciet aan teambreed handelingsonzekerheid te ervaren. Men is wel 'nieuwsgierig om te leren, maar goede bedoelingen sneeuwen soms onder in de drukte'. Op de twee andere scholen is de handelingsonzekerheid minder omdat het team extra geschoold is op sociaal-emotionele ontwikkeling, naast het project van samenwerken met de hulpverlener in de klas ('leerkrachten zijn competent, anders loopt het hier in de soep'). Maar alle betrokkenen vinden leerlingen met gedragsproblemen wel een uitdaging. In klassen met veel drukke leerlingen hebben teruggetrokken leerlingen moeite om voor zichzelf op te komen.

Wat betreft het omgaan met het netwerk zou men in het primair onderwijs graag ouders meer betrekken en hen willen versterken in het nemen van regie op de opvoeding. Het samenwerken met externe hulpverleners wordt bemoeilijkt door veel wisselingen. Een vast gezicht op school, zoals de hulpverlener in het project, wordt zeer gewaardeerd op de basisscholen.

Terwijl het vragenlijstonderzoek uit 2019 laat zien dat de leraren van de vo en mbo scholen uit dit



onderzoek zich feitelijk competent voelen in de omgang met leerlingen, wijzen de mentoren in het voer in de interviews juist op dat leraren moeite hebben met leerlingen met gedragsproblemen en met klassenmanagement. Het welbevinden van leerlingen is een punt van zorg, door de vaak ongunstige groepssamenstelling, de groepsgrootte en het vaak moeilijke gedrag van leerlingen. In klassen met veel drukke leerlingen is weinig ruimte voor stille leerlingen. Mentoren hebben maar beperkt tijd om iets aan het klasklimaat te doen en ze ervaren bovendien handelingsonzekerheid bij het bespreken van lastige thema's in de klas ('Als je het bespreekt wordt het groter').

De lage scores op gewenste competenties ten aanzien van het omgaan met leerlingen worden wél herkend door geïnterviewden. Veel collega's hebben een beperkte taakopvatting ('vakdocenten vinden vooral dat de stof af moet', 'mentoruren worden gebruikt voor organisatorische zaken, niet het welbevinden van leerlingen'). Op de mbo school beamen docenten dat zij zich competent voelen in het omgaan met studenten, maar dat er nog teveel aandacht gaat naar de studenten die 'het niet goed doen'. Ook de toegenomen individualisering van studenten is een probleem. 'Ze zijn minder betrokken op elkaar en spreken elkaar daarom ook niet aan op gedrag', aldus een mbo docent.

Samenwerken met het netwerk wordt in het voortgezet onderwijs niet als 'normaal onderdeel van het takenpakket van leraren' gezien, zo blijkt uit de interviews, en dat verklaart volgens de geïnterviewden de lage scores op dit thema. Ook hier wordt gewezen op de beperkte taakopvatting van veel mentoren, die nauwelijks contact onderhouden met ouders en met hulpverleners die betrokken zijn bij hun mentorleerlingen. Het feit dat leraren elkaar gewoonlijk niet aanspreken op houding of taakopvatting wordt hier als extra belemmerende factor genoemd. In het middelbaar beroepsonderwijs wil men graag de driehoek ouders-student-docent versterken, ook in het contact met (externe) hulpverleners, maar dat is lastig omdat veel studenten meerderjarig zijn.

#### *Verandering competenties leraren overall 2019-2021*

In Tabel 4.12 staan de gemiddelden en standaarddeviaties weergegeven voor de competentievariabelen in 2019 en 2021 voor de totale onderzoeksgroep van leraren. Voor geen van de schalen werd een significant ( $p < .05$ ) verschil gevonden tussen de scores in 2019 en 2021.

Tabel 4.12

Verandering Competenties Leraren 2019-2021: Totale onderzoeksgroep ( $n = 29$ )

Schalen	2019		2021		ES
	M	SD	M	SD	
Competenties wenselijk tav leerlingen	4,66	0,30	4,64	0,34	-0,05
Competenties wenselijk tav netwerk	4,27	0,41	4,18	0,34	-0,24
Competenties feitelijk tav leerlingen	3,92	0,48	4,04	0,26	0,29
Competenties feitelijk tav netwerk	3,42	0,62	3,43	0,42	0,02

\*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$ ; ES = Effect Size  $<0,20$  = verwaarloosbaar effect;  $0,20 - 0,49$  = klein effect;  $0,50 - 0,79$  = middelgroot effect;  $>0,80$  = groot effect. Grote effecten zijn vetgedrukt

Dat de competenties van leraren in het omgaan met leerlingen niet toegenomen zijn, heeft vermoedelijk ermee te maken dat deze competentiescores in 2019 al vrij hoog waren en er sprake is van een plafondeffect.

#### Verandering competenties leraren primair onderwijs

In Tabel 4.13 staan de gemiddelden en standaarddeviaties weergegeven voor de competentievariabelen in 2019 en 2021 voor de leraren in het primair onderwijs. Wat betreft de feitelijke competenties ten aanzien van leerlingen was er sprake van een significante ( $p < .05$ ) toename tussen 2019 en 2021. De effect size duidt op een middelgroot effect. Voor de overige schalen werden geen significante verschillen gevonden tussen de scores in 2019 en 2021.

Tabel 4.13

Verandering Competenties Leraren 2019-2021: Primair onderwijs ( $n = 15$ )

Schalen	2019		2021		ES
	M	SD	M	SD	
Competenties wenselijk tav leerlingen	4,70	0,24	4,68	0,29	-0,06
Competenties wenselijk tav netwerk	4,12	0,33	4,26	0,38	0,39
Competenties feitelijk tav leerlingen	3,83	0,44	4,08*	0,31	0,63
Competenties feitelijk tav netwerk	3,43	0,40	3,47	0,34	0,11

\*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$ ; ES = Effect Size  $<0,20$  = verwaarloosbaar effect;  $0,20 - 0,49$  = klein effect;  $0,50 - 0,79$  = middelgroot effect;  $>0,80$  = groot effect. Grote effecten zijn vetgedrukt

Dat leerkrachten primair onderwijs competentier zijn geworden in het omgaan met leerlingen wordt bevestigd in de interviews. Leerkrachten die in 2019 al ervaring hadden met het samenwerken in de klas gaven aan dat dit bijdraagt aan de competentie van leraren 'omdat het gewoner wordt om als er iets is, het zelf in de groep op te lossen'. Ook geven ze aan 'meer naar de gevoelens van kinderen te kijken' en in het samenwerken te ervaren 'dat je met elkaar (nieuwe) kennis maakt' - dit leidt tot professionalisering.

#### Verandering competenties leraren voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs

In Tabel 4.14 staan de gemiddelden en standaarddeviaties weergegeven voor de competentievariabelen in 2019 en 2021 voor de leraren in het vo en mbo. Voor geen van de schalen werd een significant ( $p < .05$ ) verschil gevonden tussen de scores in 2019 en 2021. Dit heeft gedeeltelijk te maken met de kleine onderzoeksgroep ( $n = 8$ ). Wat betreft de wenselijk competenties ten aanzien van het netwerk is er op basis van de effect size sprake van een middelgrote afname.

Tabel 4.14

Verandering Competenties Leraren 2019-2021: Voortgezet onderwijs ( $n = 8$ )

Schalen	2019		2021		ES
	M	SD	M	SD	
Competenties wenselijk tav leerlingen	4,44	0,32	4,38	0,38	-0,18
Competenties wenselijk tav netwerk	4,25	0,41	4,03	0,35	-0,58
Competenties feitelijk tav leerlingen	3,91	0,50	3,91	0,19	0,00
Competenties feitelijk tav netwerk	3,14	0,78	3,35	0,45	0,31

\*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$ ; ES = Effect Size  $<0,20$  = verwaarloosbaar effect;  $0,20 - 0,49$  = klein effect;  $0,50 - 0,79$  = middelgroot effect;  $>0,80$  = groot effect. Grote effecten zijn vetgedrukt

De bevindingen zijn in lijn met de interviews. Professionals in het voortgezet onderwijs waren in 2019 terughoudend over het effect van de interventie op de competenties van leraren, omdat er maar weinig docenten aan het project meedoen. Docenten weten nog niet de weg te vinden naar hulpverleners die op school aanwezig zijn en die hen zouden kunnen helpen om beter om te gaan met gedragsproblemen in de klas, zo meldden zij. Ze geven aan dat hun collega's zichzelf redelijk inschalen, terwijl zij weldegelijk gedragsproblemen ervaren in de klas. Deze problemen schrijven ze

evenwel toe aan leerlingkenmerken, niet aan de rol van de leraar. De populatie leerlingen binnen passend onderwijs is veranderd en dit leidt tot complexe onderwijssituaties, zo wordt geredeneerd. Het omgaan met het gezin en netwerk van een leerling wordt niet als een ‘normaal onderdeel van het takenpakket van leraren’ gezien, zo merkten we eerder op. Mentoren onderhouden niet altijd contact met ouders en met hulpverleners die betrokken zijn bij hun mentorleerlingen. En daarnaast is deze taak vaak ondergebracht bij leraren met zorgtaken.

#### *Verandering competenties leraren speciaal onderwijs*

In Tabel 4.15 staan de gemiddelden en standaarddeviaties weergegeven voor de competentievariabelen in 2019 en 2021 voor de leraren in het speciaal onderwijs. Hoewel er maar zes leraren uit het speciaal onderwijs de vragenlijsten in 2019 én 2021 invulden, willen we deze bevindingen hier toch opnemen. Het blijkt dat er voor geen van de schalen een significant ( $p < .05$ ) verschil gevonden tussen de scores in 2019 en 2021, wat te maken heeft met de kleine onderzoeksgroep ( $n = 6$ ). Wat betreft de wenselijk competenties ten aanzien van het netwerk is er op basis van de effect size sprake van een grote afname, en dat is een interessante constatering die we ook terugzagen in de praktijk van de scholen.

Tabel 4.15

Verandering Competenties Leraren 2019-2021: Speciaal onderwijs ( $n = 6$ )

Schalen	2019		2021		ES
	M	SD	M	SD	
Competenties wenselijk tav leerlingen	4,83	0,30	4,88	0,14	0,19
Competenties wenselijk tav netwerk	4,67	0,39	4,19	0,11	<b>-1,87</b>
Competenties feitelijk tav leerlingen	4,20	0,57	4,10	0,14	-0,26
Competenties feitelijk tav netwerk	3,80	0,74	3,46	0,61	-0,49

\*  $p < ,05$ ; \*\*  $p < ,01$ ; ES = Effect Size  $<0,20$  = verwaarloosbaar effect;  $0,20 - 0,49$  = klein effect;  $0,50 - 0,79$  = middelgroot effect;  $>0,80$  = groot effect. Grote effecten zijn vetgedrukt

In 2019 scoorden de leraren speciaal onderwijs al het hoogst van alle schooltypen op hoe competent ze zich al voelen in het omgaan met leerlingen, en in het omgaan met het netwerk; én zij scoorden ook het hoogst in de gewenste competentieontwikkeling op die twee terreinen (zie Tabel 4.11 en de interviews met de leraren speciaal onderwijs). Tegen die achtergrond is het niet vreemd dat de scores in 2021 niet nog hoger zijn geworden. De competenties van leraren speciaal onderwijs lijken dus achteruit te gaan, maar eigenlijk worden de inschattingen realistischer, bijvoorbeeld de lagere inschatting van hoe goed het lukt om aan te sluiten bij gezin en netwerk. De aandacht wordt nu meer gericht op het primaire proces, het omgaan met de leerlingen.

## 4.5 Conclusies

### Leerlingen

Voor de totale steekproef zien we tussen 2019 en 2021 een toename in welbevinden met leerkrachten, met klasgenoten en cognitief zelfvertrouwen. Deze toename speelt zich met name af in het primair onderwijs. In het speciaal en voortgezet onderwijs zijn de scores over het algemeen

stabiel. Deze bevindingen zijn opvallend omdat landelijke cijfers veelal een negatieve ontwikkeling laten zien wat betreft welbevinden van leerlingen, zoals de afname van ervaren sociale steun en de toename van het percentage jongeren met psychische klachten (Luijten et al., 2020; Achterberg et al., 2021; Van der Velde et al., 2021). Uitzondering hierop is dat we aanwijzingen vonden voor een middelgrote afname van de taakmotivatie van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Dit heeft mogelijk te maken met de online lessen, het wegvallen van de groepsupport en het wegvallen van de druk van examens ten gevolge van de coronacrisis. De leerlinginterviews illustreren de verschillen tussen de schooltypen.

#### *Samenwerken van leraren en jeugdhulpverleners*

Voor de totale steekproef zien we wat betreft het samenwerken een toename in onderlinge afhankelijkheid en flexibiliteit. De toename in flexibiliteit komt met name op het conto van de leraren in het primair onderwijs. In het speciaal onderwijs lijkt er met name sprake van een toename in onderlinge afhankelijkheid en reflectie op het proces, terwijl de scores in het voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs stabiel lijken wat betreft de samenwerking met jeugdhulp. De interviews geven aanvullende informatie en verklaringen voor de verschillende schooltypen. Deze studie bevestigt eerder onderzoek: als er daadwerkelijk wordt samengewerkt leren professionals veel van elkaar en neemt de attitude ten opzichte van interprofessionele samenwerking toe (Doornenbal, 2017; Doornenbal et al., 2017; Severiens, 2021).

#### *Competenties van leraren*

Op basis van de kwantitatieve gegevens vonden we in het algemeen weinig veranderingen tussen 2019 en 2021. Dat heeft ermee te maken dat leraren zichzelf bij aanvang van het onderzoek al behoorlijk competent achtten in de omgang met de leerlingen. De interviews laten een reëler beeld zien, met interessante verschillen tussen de schooltypen. Dat we ondanks de hoge beginscores in het primair onderwijs een significante toename in feitelijke competenties ten aanzien van leerlingen vaststellen, is een mooi resultaat.

## 5. Trainingslijn: professionalisering voor leraren en jeugdhulpverleners

Het ontwerp van professionaliseringsactiviteiten op basis van de bevindingen in de design- en evaluatielijnen heeft als doel het aanbod hbo bachelor en masteropleidingen en voortgezette professionalisering (nascholing) rondom het thema samenwerken tussen onderwijs en jeugdhulp te versterken. Het onderzoek bouwt voort op eerdere onderzoeksactiviteiten die zijn uitgevoerd binnen het lectoraat 'Leerkracht in Samenwerken' van lector Jacqueline van Swet (Fontys OSO). Vanuit dit lectoraat is in 2015 een vragenlijst voorgelegd aan studenten van de Master Educational Needs die, naast gesloten vragen over samenwerkingspartners, -taken en ervaringen de open vraag bevatte: 'Welke factoren zijn invloed op de samenwerking met externe professionals?' De groep respondenten (N=169) bestond voor het merendeel uit onderwijsprofessionals. Bijna de helft van de respondenten gaf aan dat het perspectief van een andere professional in een praktijksituatie binnen het onderwijs leidt tot meer inzicht, verbreding en verrijking van de eigen kijk op bijvoorbeeld een leerling of praktijksituatie. Een derde van de masterstudenten gaf aan dat externe deskundigen hen vanuit hun expertise bruikbare adviezen kunnen geven. Daarbij wordt beschreven dat de waardering van de deskundigheid van de externe professional samenhangt met het type specialisme, de ervaring en ook de leeftijd van de professional. De bruikbaarheid en meerwaarde van adviezen blijkt bij meerdere masterstudenten afhankelijk van het vertrouwen in de ander en de ervaren deskundigheid van de ander. Tenslotte wordt over de werkingsmechanismen van interprofessionele samenwerking genoemd dat afstemming over wederzijdse verwachtingen, afstemming op elkaars werkgebied en de gehanteerde taal een rol spelen bij de samenwerking en het succes ervan. Een prettige relatie, de ervaren en ingeschatte deskundigheid, het toevoegen van een ander perspectief en het krijgen van adviezen zijn elementen die respondenten waarderen in de samenwerking met externe professionals (Van Swet & Den Otter, 2017).

Het doel binnen de trainingslijn is meer inzicht te krijgen in kritische factoren voor interprofessioneel samenwerken tussen leraren in het onderwijs en jeugdhulpverleners bij de basisondersteuning van gedrag in de deelprojecten. De vertaling van de werkingsmechanismen uit het onderzoek en de uitkomsten van de projecten uit de designlijn naar professionaliseringstools en -activiteiten voor professionals in opleiding in het educatieve, sociale en geestelijke gezondheidsdomein zijn in zijn geheel terug te vinden op de website *Jeugdhulpverlening in de school*, [Jeugdhulpverlening-in-de-school.htm](#) : Voor HBO opleiders.

### 5.1 Onderzoeksopzet

De onderzoeksvraag die centraal staat is: Op welke manier kan de kennis en het begrip van mechanismen die ondersteunend zijn voor de samenwerking in de klas gebruikt worden voor het ontwerpen van professionaliseringsmaterialen voor interprofessioneel samenwerken voor leraren en jeugdhulpverleners?

Vanuit kritische factoren voor interprofessioneel samenwerken vanuit diverse perspectieven zijn ontwerpcriteria en een kader voor training /workshops geformuleerd en uitgeprobeerd. De opzet was als volgt:

- De eerste stap vormde een theoretische kadering van kritische factoren zoals de werkingsmechanismen van interprofessionele samenwerking. Belangrijke theoretische

concepten als de T-shaped professional, Boundary crossing en model werkingsmechanismen Interprofessioneel samenwerken van Bronstein, zijn in het theoretisch kader van deze eindrapportage opgenomen (zie H 2.2, H2.3)

- Vanuit dit kader zijn professionals uit het onderwijs, de jeugdhulpverlening en (na)scholing bevestigd (deze respondenten zijn niet dezelfde respondenten die in de designlijn aan het onderzoek deelnemen, maar respondenten die veelal een opleiding bij Fontys volgden) over de werkingsmechanismen en scholing bij interprofessionele samenwerking met behulp van de kwalitatieve onderzoeksmethoden (H5.3):
  - Focusgroep interviews
  - Ronde tafelgesprek
  - Schriftelijke vragen
- Daarnaast zijn aanknopingspunten voor professionalisering geanalyseerd vanuit de bevindingen van de vragenlijst en interviews met leraren en hulpverleners uit de designlijn (zie ook H4).
- Op basis van de bevindingen zijn een aantal tools, werkvormen ontworpen, uitgevoerd en geëvalueerd (5.4).

## 5.2 Kansen en belemmeringen voor professionalisering: In gesprek met masterstudenten en opleiders

Studenten, opleiders en andere betrokkenen uit het werkveld van onderwijs en jeugdhulp zijn bevestigd op hun behoeften om ontwerpcriteria voor de professionaliseringsactiviteiten te ontwikkelen. De ontwikkeling van T-shaped professionals en de vaardigheid tot boundary crossing stonden hierbij centraal. Dit blijkt uit eerder onderzoek belangrijk kenmerken te zijn van hedendaagse professionals van wie wordt verwacht dat zij in de complexe praktijken interprofessioneel kunnen samenwerken. In deze paragraaf wordt ingegaan op de onderzochte beelden en ervaringen van betrokkenen met interprofessioneel samenwerken.

### *Behoeften van professionals in zorg en onderwijs: een focusgroep*

Bij de start van het project (april 2019) is in een interdisciplinaire focusgroep van acht professionals geïnterviewd hoe het samenwerken met professionals van andere disciplines wordt ervaren. Zes professionals waren werkzaam in het (speciaal) onderwijs, drie van hen drie in een ondersteunende rol diensten (IB-er, AB-er, zorgcoördinator). Twee professionals waren werkzaam in de jeugdzorg.

Deze focusgroep is een viertal vragen voorgelegd:

- Hoe wordt de invloed van andere professionals ervaren bij het samenwerken met andere disciplines?
- Hoe past de samenwerking in de taak?
- Hoe worden uitkomsten van de samenwerking verder toegepast in de praktijken?
- Hoe belangrijk is het om interdisciplinair samenwerken te leren in opleiding en praktijk?

In de gesprekken kwam naar voren dat in de praktijken van de betrokken professionals geen sprake was van concrete interprofessionele samenwerking in de klas. Volgens de uitwisseling in deze focusgroep richtte samenwerking van professionals in hun praktijk zich vooral op overleg over casuïstiek. Er is besproken hoe de invloed van andere professionals wordt ervaren bij het samenwerken met andere disciplines in deze situaties. De meerwaarde van andere professionals worden voor een belangrijk deel toegeschreven aan het gewaarworden van een 'andere manier' van kijken of handelen door het perspectief dat de andere professional schetst. Juist dit lijkt mee te helpen om een casuïstiek beter te begrijpen of om het eigen handelingsrepertoire te verrijken:

'..de andere professional (van een andere discipline) belicht mijn handelen op een andere manier dan ik zelf doe. Het is een aanvulling op mijn eigen denken erover..'

'..andere professionals (binnen of buiten mijn vakgebied) helpen mij mee om op een andere manier naar een kind te kijken..'

In het gesprek komt ook naar voren dat er beschikbare tijd en ruimte voor een gesprek moet zijn en een doelgerichte aanpak, zodat daadwerkelijk en meer diepgaand kan worden ingezoomd op achtergronden van de casuïstiek en het overleg niet slechts verwordt tot de bespreking van randvoorwaarden en praktische uitwisselingen:

'..Er is vaak te weinig tijd om goed en echt in gesprek te gaan. Het gaat vaak veel over organisatie en snel over het uitwisselen van 'tips'..'

Ten aanzien van de uitkomsten van de samenwerking komt naar voren adviezen dan als meest bruikbaar worden geacht als deze in gezamenlijkheid ontstaan:

'..Ik neem niet elk advies meteen aan. Het moet wel passend zijn in de praktijk..'

'... Niet alles is inzetbaar. Het mooiste is als we samen al brainstormend tot een aanpak komen..'

Tenslotte blijkt dat professionals het versterken van interprofessionele vaardigheden belangrijk vinden:

'..Verschillende disciplines (leerkracht, AB-er, jeugdhulpverleners ) hebben hetzelfde doel voor ogen. Wij willen allen dat de leerlingen zo zelfstandig mogelijk functioneren in de maatschappij en zich zo goed mogelijk ontwikkelen op school. Wanneer je open staat voor een andere visie en als je gebruik wilt maken van elkaars specialisme en deskundigheid, ook in de klas, dan kun je de competenties van jezelf en ook de kinderen vergroten. Daar moeten we ook leren samenwerken..'

'..toen [was] er veel expertise aanwezig [...] meningen en visies werden gedeeld, oplossingen werden kritisch bekeken. Door erover te praten heeft het resultaat een hoge kwaliteit. We bedachten een interventie waarbij we met elkaar de situatie zo ombogen dat het positiever werd voor het kind. Waar ik voorheen terughoudend was, voelde het nu echt als samenwerken..'

Samenvattend : uit deze focusgroep kwam naar voren dat professionals het perspectief en de deskundigheid van andere professionals waarderen als aanvulling op hun kijk en pedagogische afstemming op leerlingen. Ook werd uitgesproken dat zij zichzelf ook kunnen versterken als professionals door met elkaar samen te werken. Het kunnen duiden en waarderen van een meervoudig perspectief blijkt oefening te vragen en kan dan bijdragen aan een meeromvattende ondersteuning.

### *Ronde tafel gesprek met opleiders*

Op de Velon/Velov conferentie 2020 (conferentie van lerarenopleiders) was een ronde tafel gepland. In verband met het coronavirus heeft deze conferentie online plaatsgevonden. Naar aanleiding van de bevindingen uit de literatuur zijn drie stellingen voorgelegd aan een groep van acht

onderwijsprofessionals. Dit waren lerarenopleiders en deels tevens verantwoordelijken voor de zorg binnen PO, VO en MBO in Nederland en België.

#### Stelling 1

*Een complexe praktijksituatie kan nooit toereikend vanuit één enkele professie begeleid worden. Is het nodig en mogelijk om studenten van de diverse opleidingen kennis en ervaring op te laten doen met dat wat overeenkomt in hun (toekomstige/huidige) werk met jeugdigen?*

Met de eerste stelling waren de deelnemers het over het geheel genomen eens. Hbo en ook mbo studenten moeten kennis en ervaring opdoen, al tijdens initiële opleidingen met interprofessionele samenwerking. Een deelnemer expliciteerde haar overwegingen vanuit de huidige opleidingswerkelijkheid als volgt:

‘..Mee eens, maar het is toch moeilijk om dit naar stage /opleiding in de praktijk te vertalen. Het is een uitdaging om als professional in een initiële opleiding echte samenwerking met verschillende disciplines te zien of te oefenen, ook niet onder supervisie. Zo zal je bij het samenwerken van leraren en jeugdhulpverleners in opleiding rond complexe casuïstiek in de praktijk niet snel een student betrekken omdat dit vaak te (privacy) gevoelig is. Dus leraren en hulpverleners in opleiding kunnen in een stage bijna nooit actief bijdragen, maar hooguit alleen meelopen met bijvoorbeeld een IB-er of Jeugdhulpverlener. Hiervoor zullen concrete oefensituaties gecreëerd moeten worden en hiervoor moeten verdergaande uitwisselingen plaatsvinden in de opleidingen..’

Een andere deelnemer benoemde een heel ander perspectief :

‘..Er worden al wel gerichte geïntegreerde samenwerkingsprojecten binnen hogescholen of praktijken ontwikkeld om te leren werken in interprofessionele teams (bijvoorbeeld het RIF project ‘Leren interprofessioneel werken in het domein kind en educatie’ van het innovatiecluster Kind en Educatie). Ik zie het als een kans voor opleidingen; we hebben andere, meer T-shaped, professionals nodig in de tegenwoordige complexe praktijksituaties..’

Een Vlaamse onderwijsprofessional die werkzaam was in het Speciaal/Buitengewoon Onderwijs in België lichtte de praktijken van professionele samenwerking vanuit de Belgische context toe:

‘..De hulp, samenwerking is in mijn praktijk altijd curatief gericht en ook vaak individueel. Het is niet preventief. In de loop der jaren groeit dan vooral het wederzijdse vertrouwen waardoor er meer sprake kan zijn van dat interprofessionele samenwerken. In mijn lerarenopleiding heb ik weinig meegekregen over samenwerken met andere professionals, omdat daar nooit over gesproken is. In België mag er binnen opleidingen zeker wel meer aandacht voor komen en ook voor de preventieve variant, waarin je vanuit het specialisme van de opvoeding en het onderwijs werkelijk met elkaar samenwerkt in de klas..’

#### Stelling 2

*Boundary crossing en bewustwording van belang van samenwerken van onderwijs en jeugdhulp moet een doel zijn van alle HBO opleiders in het sociale domein.*

Deze stelling werd onderschreven door het grootste deel van de deelnemers. Een aantal had overwegingen daarbij. Een deelnemer gaf aan:

‘.. De mogelijkheden zijn niet overal aanwezig om dit te doen, zeker niet als de hogeschool op de locatie slechts een opleiding aanbiedt. Het zou kunnen helpen wanneer alle sociale en educatieve HBO opleidingen samen in één ‘echte’ studentenstad zitten waar meerdere MBO/ HBO opleidingen en ook een universiteit misschien, bij elkaar zitten. Er is dan vanzelf ook informeel contact. Dat maakt boundary crossing makkelijker.



Een andere deelnemer gaf zijn bedenkingen als volgt weer:

'..De opvattingen van sommige leraren over hun rol kunnen een struikelblok zijn voor ontwikkelingen. Hun taakopvatting en perceptie over interprofessioneel samenwerken heeft invloed op hun attitude. Van oudsher zullen leraren in het VO en MBO meer doorverwijzen naar interne zorgspecialisten zoals mentor, schoolpsycholoog. Toch zien zeker een aantal de noodzaak wel om zelf af te kunnen stemmen met netwerk rondom hun leerling(en). Maar zij moeten niet in het diepe gegooid worden en zullen toch ook geholpen moeten worden in het samenwerken met andere professionals vanuit CLB's, Jeugdzorg'.

### Stelling 3

*Reflectie op verschillende aspecten van samenwerken, zijn vaardigheden die de HBO professional in de opleiding zou moeten leren.*

Ook deze stelling werd onderschreven door de meeste deelnemers. Een deelnemer gaf aan:

'..Reflectie, expliciet, op het proces van samenwerken dus niet op het onderwerp en de casuïstiek, dat is hierbij van belang..!'

Andere deelnemers vulden hierop aan:

'.. Reflectie is echt anders dan evaluatie van het hulpverleningstraject. Maar meer op metaniveau terug-en vooruitkijken naar interprofessioneel samenwerken..'

'.. Plezier in samen iets voorbereiden dat ontstaat vaak wel. Daarbij is het afwerken belangrijk: wat ging hier nu goed en waarom en wat kan nu versterkt worden in de toekomstige samenwerking?'

'..Vertrouwen groeit meestal vanzelf als je langer met dezelfde professionals samenwerkt en zal reflecteren vanzelfsprekender worden..'

Tot slot werd aan de deelnemers gevraagd welke ideeën zij hadden over wat opleidingen (nog) zouden kunnen bieden aan studenten in hun aanbod van interprofessioneel samenwerken. Een aantal deelnemers verwoordde gerichte overwegingen daarbij :

'..Het is zeker belangrijk voor professionals- in-opleiding om na te denken over wat je kiest in relatie tot interprofessioneel samenwerken en met welke reden als aspect van de ontwikkeling van je professionele identiteit. In Beverwijk komt het CJG naar de scholen. Een collega en ik zijn daar één dagdeel per week aanwezig. Schoolmaatschappelijk werk zou ook mooi bij ons aan kunnen sluiten. Dan ontstaat een mooi team binnen een school. Zorgcoördinatoren vissen de problemen eruit en daarover wordt overlegd. Leerlingen kunnen ook zichzelf aanmelden. De lijntjes om zich aan te melden zijn kort en dus gemakkelijk, zowel voor de zorgcoördinator als leerlingen zelf'. Bij het thema interprofessioneel samenwerken kun je hierover bijvoorbeeld vragen, hoe zie je dat; hoe wens je dat hulpverlening is georganiseerd, wil je dat deze naar je toe komt of andersom..?'

'..Ik denk dat het belangrijk is dat je als student meekijkt en daadwerkelijk al tijdens de opleiding gaat meelopen en meedenken bij complexe situaties waarin samengewerkt wordt met Jeugdzorg/ CBL..'

'..Ik ben van mening om in de opleiding de toekomstige leerkracht middels een soort van inloopstage te laten kennismaken met over hoe de samenwerking met jeugdzorg georganiseerd wordt. Leren door te zien en te doen. De problematieken van de leerlingen en hun sociaal economische achtergrond zijn van diverse aard en het is van belang voor de leerkracht wanneer en op welke manier jeugdzorg erbij betrokken kan worden. Niet alle

scholen zijn even goed georganiseerd op gebied van samenwerking met externe partners en een fictief voorbeeld bij een inloopstage zou wat mij betreft wat verheldering brengen..'

Een deelnemer had hierbij voor de nascholing van zittende mentoren een aanvullende scholingssuggestie:

'..Er zou een training voor mentoren ontwikkeld moeten worden om handvatten te krijgen om probleemgevallen eruit vissen. De signalen worden dan in klassenverband opgepakt en dan kan er preventiever worden gehandeld. Gevolg is dat casussen dan kleiner blijven. In de IJmond heeft dat goed gewerkt. De problemen komen nu eerder bij de zorgcoördinator en dus eerder bij een instantie die kan helpen..'

Samenvattend kwam uit het ronde tafelgesprek naar voren dat lerarenopleiders en zorgprofessionals wisselende ervaringen en beelden hebben bij de professionalisering op het gebied van interprofessioneel samenwerken in (initiële) opleidingen en professionalisering van zittende professionals. Er is zeker besef van urgentie bij lerarenopleiders en zorgprofessionals binnen onderwijs en zorg over het belang van de ontwikkeling van T-shaped professionals die beschikken over adequate samenwerkingsvaardigheden in de huidige tijd. Toch zijn er nog weinig tot geen echte of structurele 'boundary crossende' scholingsactiviteiten, uitgezonderd een paar experimenten en intenties. Daadwerkelijke interprofessionele samenwerking van professionals-in-opleiding in de domeinen opvoeding en onderwijs en de vormgeving van concrete activiteiten voor het oefenen en vormgeven van preventief georiënteerde samenwerkingsactiviteiten in school- en klassensituaties staat in bij de betrokken onderwijsprofessionals en vele opleidingen en scholen nog in de kinderschoenen.

### 5.3 Ervaringen in de onderzoekspraktijken van de designlijn

In de eerste fase van het project (2019) zijn leraren en hulpverleners die betrokken waren bij de designlijn gevraagd naar hun ervaringen met samenwerken in een vragenlijst en interviews. Dit deelonderzoek is beschreven in H4 (*Onderzoeksvraag 2: de wijze en mate van versterking van de interprofessionele samenwerking*). Naar aanleiding van de thematische analyse, beschreven in H4 is in dit hoofdstuk de volgende vraag beantwoord : welke input leveren de thematische analyse op voor (na)scholing van leraren? Ten aanzien van welke werkingsmechanismen van interprofessioneel samenwerken kan gerichte professionalisering bijdragen aan interprofessioneel samenwerken?

#### Mogelijke implicaties voor scholing

Aandacht voor en oefening in de rolneming en boundary crossing lijkt juist een thema dat een primaire plaats moet krijgen in de scholing om het bewustzijn van overleg over gedeelde verantwoordelijkheid en rolverdeling te ontwikkelen en versterken.

#### *Onderlinge afhankelijkheid: je hebt het samenwerken nodig om je doelen en taken te bewerkstelligen*

Als leraren en hulpverleners samen achter een gekozen opvoedingsdoel staan en daarvan de complexiteit erkennen, draagt dit bij aan het gevoel elkaar daarbij nodig hebben. Zo blijkt uit de interviews dat 'werken aan weerbaarheid' in het basisonderwijs door leraren en hulpverleners wordt erkend als een thema dat bijdraagt aan de preventie van sociaal-emotionele problemen binnen school en aan het voorkomen van herstelgerichte hulp. Het thema 'respect' dat tot stand kwam in deelproject binnen het vo/mbo wordt door leraren en hulpverleners erkend als een belangrijk thema voor de begeleiding van jongvolwassenen in school en daarbuiten. In sommige scholen zijn de interventies vervolgens al samenwerkend ontwikkeld, in andere projecten door een ontwikkelgroep. Vooral het samen verder interventies ontwikkelen draagt bij aan bovenstaand gevoel van 'we hebben elkaar nodig', een gevoel dat ook minder wordt geuit in de groepen die niet zelf ontwikkelen.

Uit de eerdere genoemde vragenlijst en interviews met de leraren blijkt over onderlinge afhankelijkheid verder dat leraren uit het po en (v)so deze onderlinge afhankelijkheid in hun samenwerking met jeugdhulpverleners meer erkennen en meer concreet te maken hebben met het ecologisch netwerk van leerlingen dan leraren uit het vo/mbo. Laatstgenoemden zien contact onderhouden met het ecologisch netwerk van leerlingen/studenten minder als hun taak en meer als die van in eerste instantie een mentor of zorg coördinator met leraren. Toch lijkt ook in voortgezette opleidingen bij leraren wel een behoefte te liggen aan bredere contacten met het netwerk van de leerling/student. Een leraar uit het MBO geeft deze behoefte als volgt aan: *'We zouden soms graag de driehoek ouders-student- en als nodig externe hulpverlener / docent, met een grotere rol voor de ouders versterken, maar dat blijft lastig, ook omdat veel studenten meerderjarig zijn'*.

#### Mogelijke implicaties voor scholing

Het lijkt zinvol om in initiële en voortgezette lerarenopleidingen en ook in nascholing expliciet activiteiten te initiëren die aandacht besteden aan de rol en taken van een leraar in bredere zin, als T-shaped professional. Vanuit deze benadering wordt van een onderwijsprofessional vanuit zijn specifieke expertise gevraagd contacten te (kunnen) onderhouden met het ecologienetwerk van een leerling en zich te (kunnen) bewegen binnen interprofessionele samenwerking. Dit is in contrast met een meer beperkte benadering van een leraar als onderwijsprofessional in alleen rollen van onderwijsgevende (Slooter, 2012).

*Nieuw-gecreëerde activiteiten: je gaat samen iets doen, je komt tot nieuwe activiteiten, programma's of aanpak die een appel doen op ieders expertise.*

Uit de vragenlijsten en interviews komt verder naar voren dat de ervaring met samenwerken in de eerste fase van het project nog beperkt is. Daar waar meer ervaring is opgedaan, zoals in het basisonderwijs, draagt het bij aan uitbreiding van het eigen handelingsrepertoire. Bij de activiteiten die leraren en hulpverleners ontwikkelen is het steeds de vraag in welk opzicht (of onderdeel) doet deze activiteit een appel op expertise in het samenwerken. Kennis van ieders expertise kan ook het element verruimen van wie bijvoorbeeld de leiding kan nemen. In het project wordt het belang van ieders expertise duidelijk in de praktijken waar het samenwerken in klas reeds vorm heeft gekregen.

#### Mogelijke implicaties voor scholing

Bij nascholing lijkt de ontwikkeling van gezamenlijke interprofessionele projecten een belangrijke activiteit. De designlijn biedt goede voorbeelden van gezamenlijk ontworpen projecten. Binnen (na)scholing zijn juist het ontwerpen van integratieve 'real-life' projecten in de klas en daarbuiten belangrijke initiatieven. Thema's als open staan voor andermans expertise en inbreng, aandacht voor de ontwikkeling van een T-shaped professional zullen hier aandacht moeten krijgen.

*Flexibiliteit: je bent bereid om compromissen te sluiten om te komen tot samenwerken*

Flexibiliteit vraagt om te erkennen dat ieder project van samenwerken een gezamenlijk leerproces is dat tijd en bijstellen vraagt en van deelnemers vraagt compromissen te sluiten. Uit de interviews blijkt dat productieve (meer organisatorische gerichte) en professionele (over professionele identiteit en rolopvatting) compromissen gevraagd worden, maar vaak niet altijd haalbaar zijn voor leraren en hulpverleners. Daadwerkelijk doen en oefenen blijkt bij te dragen aan verruiming van de flexibiliteit

#### Mogelijke implicaties voor scholing:

Voor het sluiten van professionele compromissen en vergroting van flexibiliteit zijn activiteiten rondom identiteit, rolopvatting en boundary crossing belangrijke ingrediënten om interprofessioneel samenwerken te versterken. Productieve compromissen sluiten hangt enerzijds samen met voorwaarden vanuit een organisatie. Anderzijds hangt het ook samen met de motivatie voor een

dergelijk samenwerking, en ook dus met identiteit en rolopvattingen van de professional.

*Reflectie op het proces: het samenwerken zelf is onderwerp van gesprek om de relatie en effectiviteit te versterken*

Uit de vragenlijsten en interviews blijkt dat samenwerkingsprojecten vaker vooral inhoudelijk worden geëvalueerd. Zelden op het proces van samenwerken. Een kwalitatief krachtige interprofessionele samenwerking vraagt balans hierin.

Mogelijke implicaties voor scholing

Uit bovenstaande blijkt dat reflectie van professionals op hun samenwerken expliciete oefening vraagt. Dit krijgt pas dan betekenis als het plaatsvindt als onderdeel van een samenwerkingsproject. Hierbij is aandacht voor, tijdens en na het proces van samenwerken: hoe gaat dit samenwerken, welke rol neem ik en hoe verhoud ik me tot de werkingsmechanismen van professioneel samenwerken en concepten als T-shaped professional en boundary crossing?

Tot slot

Uit de ervaringen van professionals in de eerste fase van de projecten in de designlijn blijkt dat daadwerkelijk samen ervaring opdoen heeft geleid tot meer inzicht en begrip van professionals in elkaars vakgebieden en tot meer grensverleggend denken. Ook blijven er in de processen soms succesfactoren onderbelicht of worden kansen voor grensverleggend samenwerken gemist. Zo gaat dat vaak bij samenwerken. Het lijkt daarom zinvol om binnen scholing samenwerkingsactiviteiten te ontwerpen die mogelijkheden creëren om daadwerkelijk vanuit interprofessioneel perspectief met elkaar samen te werken aan casuïstiek. Daarbij gaat het erom dat er steeds tijdens en na het proces van samenwerken met elkaar in dialoog wordt gegaan over wat de deelnemende professionals verwachten van zichzelf en van de ander in de samenwerking en hoe zich dit ontwikkelt. Daarbij kunnen de vijf werkingsmechanismen van Bronstein (2003) als leidraad dienen met vragen zoals:

1. Welk gezamenlijk doel hebben we met elkaar in dit project en hoe geven we invulling aan onze rollen en verantwoordelijkheden in dit project?
2. Waarom hebben we elkaar nodig en wat is de meerwaarde van ieders expertise en persoonlijkheid voor het project?
3. Hoe geven we betekenis aan ieders expertise in de interventies?
4. a. Hoe realiseren we een haalbare organisatie? Wat kunnen en willen we investeren?  
b. Hoe zien we onze professionele rol? Hoe flexibel zijn we in taak- en rolopvattingen?
5. a. Hoe verloopt het project? Hoe ontwikkelt de interventie, vordert het doel?  
b. Hoe kijken we terug op ieders aandeel en hoe groeien we in wederzijds begrip en samenwerken?

#### 5.4 Ontwerp en uitvoer van scholingsactiviteiten

Op basis van de conclusies die beschreven zijn in de paragrafen hiervoor zijn professionaliseringsactiviteiten ontwikkeld en uitgevoerd die expliciet aandacht hebben voor de ontwikkeling van een T-shaped professional die open staat voor boundary crossing in interprofessionele samenwerking en die daarnaast ingaan op de in principes en werkingsmechanismen, zoals beschreven in 2.3:

1. Kennis hebben over het eigen vakgebied en bereid zijn zich te verdiepen in de kennis, taal en cultuur van de vakgebieden waarmee wordt samengewerkt.
2. In interprofessionele teams samen met andere professionals inzicht kunnen verwerven in het multiperspectief van casuïstiek.
3. Zichzelf in de samenwerking willen zien als een schakel waarbij, waar nodig, ruimte gemaakt

wordt voor andere professionals om tot een zo holistisch mogelijk perspectief voor ondersteuning te komen en van daaruit gezamenlijke doelen kunnen opstellen.

4. Kundig zijn om vanuit een interprofessioneel perspectief wetenschappelijke en praktijkkennis van betrokkenen te integreren in de planning en uitvoer van geïntegreerde en voor het beroepenveld innoverende, creatieve interventies.
5. Kunnen evalueren van de interventies en het inhoudelijk proces. Kunnen reflecteren op het proces van samenwerken.

Hierna wordt een vijftal van de in totaal veertien uitgevoerde en geëvalueerde activiteiten beschreven. : de kenniswerkplaats, de introductieworkshop interprofessioneel samenwerken bij gedrag, de perspectiefcirkel, de netwerkanalyse en de rich picture. De andere werkvormen zijn binnen opleidingsbijeenkomsten en workshops wel uitgevoerd, maar niet geëvalueerd in verband met coronabeperkingen.

Tot slot is een overzicht met alle uitgevoerde scholingsactiviteiten weergegeven. Uitwerkingen van de activiteiten zijn terug te vinden op onze website [Jeugdhulpverlening in de school \(fontys.nl\)](https://fontys.nl/jeugdhulpverlening-in-de-school) Voor HBO opleiders.

#### *Kenniswerkplaats*

De aanpak van een kenniswerkplaats is gebaseerd op 'leren in, met en van de praktijk'. In deze werkplaatsen worden door samenwerkende professionals nieuwe kennis gedeeld en gecreëerd. Het van en met elkaar leren van de professionals staat centraal. De organisatie van kenniswerkplaatsen biedt een mogelijkheid voor initiële en voortgezette beroepsopleidingen om inhoudelijke thema's die spelen binnen en over vakgebieden heen in interprofessionele uitwisselingen en samenwerking te verdiepen vanuit een breed perspectief.

In het najaar van 2019 is in dit kader een kenniswerkplaats georganiseerd voor de bachelor en master Pedagogiek, de master Leren en Innoveren (MLI) en de master Educational Needs (EN), met als thema pedagogische sensitiviteit. Van de 23 deelnemers waren de meesten studenten van de bachelor en master pedagogiek, werkzaam in zowel zorg- als onderwijs. In mindere mate participeerden studenten uit de educatieve masters Leren en Innoveren (MLI) en Educational Needs. Het motto van de werkplaats was: 'Good practices rondom pedagogische sensitiviteit die gedeeld moeten worden'. Het programma bestond uit een introductie op het thema, gevolgd door uitwisseling. Daarbij werd deelnemers gevraagd een vormvrije pitch te geven over de good practices en werkzame factoren, waarna er in gesprek gegaan werd aan de hand van een dialoogopdracht met vragen:

- Op welke manier speelt pedagogische sensitiviteit een rol in je eigen praktijk?
- Op welke manier geef jij vorm aan pedagogische sensitiviteit in je eigen praktijk?
- Wat zijn volgens jou werkzame factoren in de vormgeving van pedagogische sensitiviteit in je eigen praktijk? En hoe werken deze factoren dan precies in relatie tot de ontwikkeling van de jongere/jeugdige?

De bijeenkomst werd afgesloten met het delen van een onderzoek over interprofessioneel samenwerking door een MLI student.

In de afsluitende evaluatie over de kenniswerkplaats gaven de deelnemers in meerderheid terug dat het delen van perspectieven over werkvelden heen bijdraagt aan inzichten vooral over hoe een thema zoals pedagogische sensitiviteit invulling krijgt in praktijken van onderwijs en zorg. Een deelnemer verwoordde: 'het heeft mijn beeld verrijkt, we geven er toch wel in ons handelen op verschillende manieren een invulling aan'.

Om meer verschillende opleidingen en werkvelden te betrekken werd besloten een tweede kenniswerkplaats te organiseren over samenwerking onderwijs en jeugdhulp in het voorjaar van 2020 met een meer expliciete PR naar meerdere opleidingen. Deze is in verband met de onderwijsbeperkingen ten tijde van het corona virus nog niet gerealiseerd.

## Conclusie

Een kenniswerkplaats biedt de mogelijkheid om bij te dragen aan de ontwikkeling van de T-shaped professionals en het stimuleren van boundary crossing door versterkt inzicht in de praktijken, rollen en het handelen van professionals in andere werkcontexten en praktijken. Het gaat over vragen als welke kijk, taal en handelen heb ik als professional op dit thema en vormt het uitgangspunt mijn context. Welke kijk, taal en handelen vormt de inzet in de andere professionele werkcontexten en hoe kunnen we met elkaar afstemmen?

### *Introductieworkshop interprofessioneel samenwerken bij gedrag*

Een introductieworkshop biedt studenten in hbo-bachelor of masteropleidingen de mogelijkheid om zich verder te oriënteren op interprofessioneel samenwerken in de beroepspraktijk. In mei 2019 is in dit kader een workshop over interprofessioneel samenwerken en gedrag uitgevoerd aan 14 studenten in een minor programma van de lerarenopleiding basisonderwijs (Pabo). Het programma bestond uit een introductie op achtergronden van niveaus van ondersteuning: het meergelaagde model van instructie en interventie en het model van interprofessioneel samenwerken, zoals beschreven in hoofdstuk 2. Vervolgens werd in groepen uitgewisseld over praktijken van de

preventiepiramide in relatie tot sociaal emotioneel leren gedragsvraagstukken en met een visuele terugkoppeling, met de richtinggevende vragen:

- Hoe wordt er in je leerwerkplek gewerkt aan sociaal emotioneel leren en gedragsvraagstukken?
- Wat noem op dit gebied preventief en wat curatief?

Daarna werd gevraagd om met elkaar in kaart te brengen in hoeverre er binnen de praktijk van de leerwerkplekken interprofessionele samenwerking wordt ervaren aan de hand van de vragen:

- Hoe wordt er in je leerwerkplek samengewerkt met andere (externe) professionals (door jou of collega's)?
- Wanneer wordt er samengewerkt met deze externen? Bespreek dit met elkaar aan de hand van casuïstiek:
  - Waarop is het samenwerken gericht? Is dit preventief of curatief?
  - Wat levert dit samenwerken op?
  - Welke moeilijkheden en kansen zijn in de samenwerking: welke aandachtspunten kun je aangeven vanuit het model van Bronstein?

De deelnemende studenten hadden een leerwerkplek in het speciaal (basis)onderwijs. In de evaluatie van de workshop gaven zij aan dat ze door de gesprekken en de koppeling naar de casuïstiek tot verder inzicht en bewustwording van de diverse aspecten van samenwerken bij sociaal emotioneel leren en gedragsvraagstukken waren gekomen. Zij gaven daarnaast aan meer aandacht te willen voor gedrag en omgang met gedragsvraagstukken in preventieve zin en in samenwerking met andere professionals. De inzet van de theoretische modellen bieden hierbij ondersteuning.

## Conclusie

Een introductieworkshop biedt de mogelijkheid om kennis te maken met interprofessioneel samenwerken. In deze workshop waren alleen studenten van de lerarenopleiding betrokken. Als onderdeel van een breder scholingsaanbod voor studenten uit verschillende opleidingen kan deze activiteit bijdragen aan kennisverbreding in de contacten met andere disciplines. Daarnaast kan het bijdragen aan de bewustwording van de meerwaarde van interprofessioneel samenwerken, waarbij iedere expert als het ware een schakel vormt (vgl. werkingsmechanismen 2 en 3). Op deze wijze levert het ook een bijdrage aan de ontwikkeling van een T-shaped professional. Bij verdergaande professionalisering zal juist deelname van professionals uit andere werkvelden de perspectieven van beroepsgroepen verrijken en de bewustwording van andere benaderingen, taal en opvattingen versterken.

## *Perspectiefcirkel*

In een perspectief cirkel kunnen samenwerkende professionals letterlijk en fysiek betekenis geven aan hun rol, verantwoordelijkheid en nabijheid rondom een casus door positionering in de ruimte. De workshop werd in de periode 2019 tot voorjaar 2020 met meerdere groepen van professionals en/of studenten uit onderwijs en zorg uitgevoerd, in de eerder genoemde minor gedrag in een initiële lerarenopleiding, in een module Interprofessioneel Samenwerken van de master EN en in workshops met professionals.

Bij de activiteit werden de deelnemers steeds uitgenodigd om verder betekenis te geven aan het begrip interprofessioneel samenwerken. Het begon met bewustwording van de eigen werkcontext

en het krijgen van inzicht in de structuur van samenwerken. Deelnemers kregen de opdracht een casus (leerling met ondersteuning of situatie) waarbij meerdere mensen betrokken waren in te brengen (figuur 5.1): Wie zijn betrokken in deze situatie en welke rol en taak hebben zij? Vanuit deze posities was de vervolgvraag: Wie doet nu wat? Wie neemt de regie? Wie volgt? Hoe worden al deze professionals een samenwerkend netwerk?



Figuur 5.1 Voorbeeld perspectiefcirkel

In de evaluatie van de bijeenkomsten en workshops gaven deelnemers steeds opnieuw aan dat ze juist door de praktische en fysieke positionering bij de casuïstiek tot verder inzicht en bewustwording waren gekomen van niet alleen van hun rol, maar ook van de positie en rol van de casus zelf, het kind of de jongere en de posities van andere betrokkenen bij het samenwerken.

#### Conclusie

Een perspectiefcirkel biedt niet alleen binnen initiële opleidingen of masteropleidingen de mogelijkheid om verdiept kennis te maken met perspectieven bij interprofessioneel samenwerken, maar ook in voortgezette professionalisering. Juist de praktische werkvorm droeg in de verschillende groepen bij aan inzicht in verschillende perspectieven en daarmee aan de ontwikkeling van de T-shaped professionals. De perspectiefcirkel kan een onderdeel van een introductie vormen, maar kan zeker ook verdergaand bijdragen aan inzicht in rollen en perspectieven. Vanuit de ecologie van een kind of jongere kan het ook in levensechte casuïstiek verder inzicht geven in de nabijheid en afstand van diverse ondersteuners en de specifieke rol en verantwoordelijkheden van betrokkenen. De perspectiefcirkel helpt bewustwording van de mogelijkheid om in een interprofessioneel overleg als expert vanuit eigen theoretische en praktijkkennis bij te dragen aan geïntegreerde interventies (vgl. werkingsmechanismen 1 en 4). Als onderdeel van een breder scholingsaanbod kan de perspectiefcirkel als activiteit vaker terugkomen.

Hoewel er in sommige workshops deelnemers uit de werkvelden van zorg en onderwijs participeerden waren het overwegend leraren die deelnamen. Initiatieven voor verdere verbreding naar een aanbod voor meerdere beroepsgroepen samen werden belemmerd door de coronabeperkingen. Bij de mogelijke uitbreidingen van deze activiteit zal juist deelname van professionals uit andere werkvelden de perspectieven van beroepsgroepen verrijken en de bewustwording van andere benaderingen, taal en opvattingen versterken.

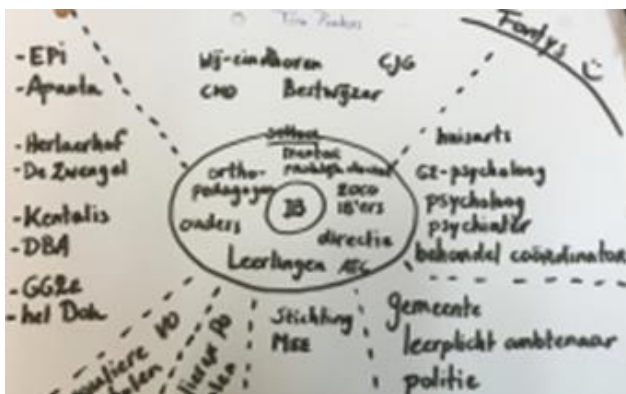
#### *Netwerkanalyse*

Om zicht te hebben op perspectieven van anderen is zicht op het netwerk en de mate van samenwerking van anderen nodig. Analyses van samenwerkingsrelaties dragen bij aan de bewustwording van de eigen positie, de posities van de betrokkenen tot elkaar en de aard van de relaties en de hoedanigheid van de samenwerking als geheel binnen het samenwerken.



Netwerkanalyses zijn uitgevoerd met onderwijsprofessionals en hulpverleners in workshops en in een module over interprofessioneel samenwerken met 15 master EN studenten. Deelnemers hebben in netwerkanalyses de posities van zichzelf en anderen binnen interprofessionele samenwerking in kaart gebracht. Studenten exploreerden hier onder andere relatienetwerken in een ego-netwerk door zichzelf als professional te positioneren in het middelpunt van hun professionele netwerk. Dit deden zij aan de hand van de vragen zoals, met welke partners werk je samen binnen je school en met welke externe professionals werk je samen?

De netwerkanalyse in onderstaande figuur 5.2 is van een leraar uit het speciaal onderwijs in een semi-residentiële setting en die vanuit dit oogpunt ook contacten heeft met professionals van onder andere de leefgroep waarin leerlingen wonen. De leraar schetst zijn relaties binnen het eigen professionele netwerk met pijlen en onderstrepingen markeert de leraar de intensiteit en wederkerigheid van de relaties. Bij de geschetste relatie met groepsleiding geeft de leraar aan zich niet geheel gelijkwaardig te voelen in deze interprofessionele samenwerking. Uit uitspraken van leraren in een eerder onderzoek (Diemel & Van Swet, 2016) komt naar voren dat wanneer leraren zichzelf in professioneel opzicht meer zeker en erkend voelen zij meer openstaan voor het perspectief van de ander. De bewustwording van het relatienetwerk ondersteunt deze leraar om aandachtspunten en doelen rondom de relatievorming te formuleren.



Figuur 5.2 Voorbeeld Ego netwerk van een student master EN.

In evaluaties geven studenten geven aan dat het tekenen van het eigen netwerk , met zichzelf als middelpunt in de eigen beroepscontext bewustwording over de relatienetwerken oplevert en richting geeft voor relatievorming met directe collega's en partners, ouders en externe professionals. Het uitwisselen van ego- of ecologische netwerken met vakgenoten en de dialoog aangaan over elkaars netwerk leidt volgens deelnemers tot het inzicht dat ieder netwerk anders is en dat hier een diversiteit aan factoren aan ten grondslag ligt, bijvoorbeeld je taal, rol en/of specifieke beroepscontext.

## Conclusie

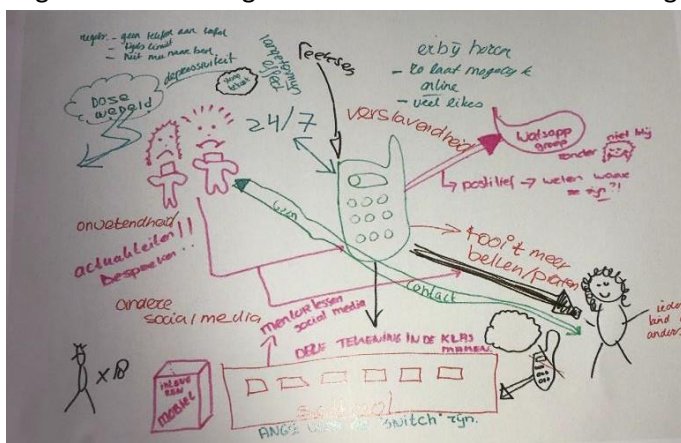
De activiteit biedt het aanknopingspunten voor de ontwikkeling van de professionele en de ontwikkeling van de T-shaped professional. Daarnaast kan versterking van inzicht in relatiepatronen bijdragen aan inzicht in de mate van boundary crossing binnen een bestaand relatienetwerk en aan het belang van boundary crossing als professional. Het vraagt dat een professional kan reflecteren op

het proces van samenwerken en daaruit ontwikkelpunten voor de relatievorming in het eigen netwerk kan halen (vgl. werkingsmechanismen 2 en 5). Deelnemers geven dat met het maken van een (ego-) netwerkanalyse het inzicht in het eigen professionele netwerk en in de relaties met andere professionals en in de eigen professionele rol vergroot wordt.

### Rich Picture

Het in beeld brengen van de argumenten en visies bij samenwerken aan een gezamenlijke onderwijsvraag kan onder andere in een 'rich picture'. In aansluiting op de netwerkanalyses wordt in deze werkwijze een inhoudelijke uitwerking van de samenwerking geschetst. De werkwijze is gebaseerd op de methode van Monks en Howard (1998). De samenwerkende professionals brengen met een rich picture al pratend en tekenend de hulpverlening en hulpvraag tot stand en visualiseren daarmee eveneens een dilemma of vraag van de groep. Belangrijke elementen moeten hierbij symbolisch in kaart worden gebracht. Dit zijn de structuren (personen, groepen en organisaties die een rol hebben), de processen (hetgeen dat speelt, oorzaken en gevolgen, relaties, enz.) en de belangen (motivaties, zorgen, spanningen). De structuur wordt getekend met beelden, zoals poppetjes, gebouwen en voorwerpen. Processen kunnen met lijnen en pijlen worden weergegeven en belangen met denk- of praatwolkjes (zie figuur 5.3).

De werkwijze is uitgevoerd met onderwijsprofessionals en hulpverleners in workshops en in een module over interprofessioneel samenwerken in de master EN. Zo is deze uitgevoerd in het najaar van 2019 in een groep met 20 master EN studenten, voornamelijk onderwijsprofessionals en ook een aantal pedagogen (4) en jeugdhulpverleners (2). De groep werd verdeeld over vier subgroepen. De opdracht was om zich in subgroepen zich te verdiepen in een vraag uit de onderwijspraktijk. Omdat de subgroepen geen 'natuurlijke' professionele samenwerkingsverbanden vormen en om wel een zo compleet mogelijke gezamenlijke informatiebasis te verschaffen, is er gekozen voor bespreking van een casus afkomstig van een Youtube fragment over een samenwerking binnen het vmbo. De studenten kregen informatie over de casus op basis van beeldfragmenten waarin perspectieven van de diverse betrokkenen naar voren kwamen en gingen met elkaar vanuit de gekozen rollen aan de slag te gaan met de vraag 'wat is het beste voor deze leerling?'



Figuur 5.2 Voorbeeld Rich picture gemaakt door studenten master EN

Tijdens de evaluatie gaven drie van de vier groepen aan dat ze de activiteit van een 'rich picture' verrijkend vonden. Het bood een kans om het blikveld te verruimen, beelden over een casus uit te wisselen en daarmee beter de samenhang te ontdekken. Door de weergave in beelden werd voor

hen de kern in de weergegeven perspectieven concreter zichtbaar. Het onderstreepte de relevantie van perspectieven van en voor anderen. Daarnaast ontstond volgens sommige studenten een samenhangende afbeelding, een soort van helicopterview door met elkaar te visualiseren. Woorden in beelden vertalen is echter soms lastig en vraagt een andere taal. De studenten die meer moeite hadden met de uitwerking in beelden, zagen de werkwijze soms als tijd consumerend en als belemmerend, juist omdat de taal beperkt werd.

## Conclusie

De uitwerking van een 'rich picture' met de richtlijn om structuren, processen en belangen te visualiseren vanuit diverse perspectieven bleek in deelnemende groepen ondersteunend voor het in beeld brengen en waarnemen van ver- of vooronderstellingen achter diverse perspectieven. Daarbij bleek het ondersteunend bij het expliciteren en het erkennen van deze perspectieven. Uit onder andere onderzoek van Swart (2009) en Vijfeiken en van den Wijngaart (2012) komt naar voren dat professionals vaak niet spontaan tot verdieping komen vanuit achterliggende vooronderstellingen. Een structuur als de 'rich picture' ondersteunt het proces en het erkennen van perspectieven (vgl. werkingsmechanismen 2 en 4). Daarmee kan het bijdragen aan het ontwikkelen van de T-shaped professional en boundary crossing in het samenwerken. De 'rich picture' zal niet in iedere samenwerkende groep de meest ideale werkwijze zijn. Het vertalen van woorden naar beeldsymboliek vraagt specifieke vaardigheden. Voorkeuren in leer- en werkstijlen spelen hierbij zeker een rol. Leren werken met deze werkwijze en het ontwikkelen van motivatie voor visualiseren lijken dan ook belangrijke voorwaarden om met een methode als de 'rich picture' te werken. Dat vraagt scholing en is tegelijkertijd een uitdagende werkwijze voor professionalisering.

## 5.5 Overzicht van ontworpen activiteiten.

Hierna volgt een overzicht van de ontworpen werkvormen. Voor een uitwerking van de werkvormen en werkmaterialen, zie website Jeugdhulpverlening in de school: onder 'Voor HBO opleiders' ([Jeugdhulpverlening in de school \(fontys.nl\)](http://Jeugdhulpverlening%20in%20de%20school%20(fontys.nl))).

De eerste vijf werkvormen konden uitgevoerd *en* geëvalueerd worden tijdens de projectperiode en zijn in het onderzoeksrapport beschreven (H 5.4). De andere werkvormen zijn wel uitgevoerd, maar niet geëvalueerd in verband met coronabeperkingen.

Werkvorm	Doel	Inhoud	Doelgroep
Kenniswerkplaats rondom opvoedings-, onderwijsthema's met studenten vanuit verschillende opleidingen, werkcontexten	Inzicht in een thema verwerven door met diverse professionals in elkaars professionele taal, vakjargon en perspectieven samen te werken	Verdieping in inhoudelijk thema (bijvoorbeeld pedagogische sensitiviteit) aan de hand van gerichte vragen en stellingen	Initiële opleidingen (HBO lerarenopleidingen, pedagogiek, Social Work) Master EN, MLI, pedagogiek nascholing
Introductieworkshop Interprofessioneel Samenwerken is dat te leren? Dialog	Bewust zijn van: Zinvol kennis delen, rekening houden met onderlinge verschillen, gekleurde brillen, andere constructen, perspectieven, theoretische inzichten, verwachtingen van jeugdigen	Introductie Interprofessioneel Samenwerken: leren door samen reflecteren Waar dien je bewust van te zijn, hoe hier aan te werken? In de opleidingen, in de praktijk rondom bepaalde casus	Initiële opleidingen (HBO lerarenopleidingen, pedagogiek, Social Work) Master EN, MLI, pedagogiek nascholing
Perspectiefcirkel, opstelling	Perspectiefneming van betrokkenen bij casuïstiek in onderwijs/opvoeding	Aan de hand van casus preventieve /curatieve hulpverlening (ingebracht	Initiële opleidingen (HBO lerarenopleidingen,

	rondom leerlingen/ jeugdige	door deelnemer of trainer ) wordt een fysieke perspectief opstelling ingenomen en besproken in de ruimte aan de hand van rollen die betrokken zijn bij de casuïstiek	pedagogiek, Social Work ) Master EN, MLI, pedagogiek nascholing
Netwerkanalyse : met wie werk ik / werken wij samen?	Bewustwording kwantiteit en kwaliteit van samenwerking onderwijs en keten[partners : rollen, taken en relaties in samenwerking onderwijs-jeugdzorg:	Tekenen , in kaart brengen van onderwijsprofessionals en onderwijsondersteuning. (inter)professionele samenwerking tussen Analyse van mate/intensiteit van samenwerken en verantwoordelijkheden professionals	Initiële opleidingen (HBO lerarenopleidingen, pedagogiek, Social Work) Master EN, MLI, pedagogiek nascholing
Rich picture tekenen	Bewustwording van patronen, relaties waarin omgeving, betrokkenen (professionals /ouders/ jongeren /organisatie) in beeld worden gebracht.	Breng een casus in beeld met behulp van methodiek 'Rich Picture' en als groep antwoorden zoeken op Wat nodig volgens jullie ?	Initiële opleidingen (HBO lerarenopleidingen, pedagogiek, Social Work) Master EN, MLI, pedagogiek nascholing
Analyse netwerk jeugdige	Bewustwording kwantiteit, kwaliteit van betrokkenheid van professionals/instanties rondom leerling:	In kaart brengen van ecologie rondom de jeugdige /leerling. Analyse van de ondersteuning aan jeugdige of doel groep.	Initiële opleidingen (HBO lerarenopleidingen, pedagogiek, Social Work) Master EN, MLI, pedagogiek nascholing
Sociale kaart: Met wie werken wij samen in onze praktijk (school of JHV) ,	In kaart brengen van ketenpartners op doel, belang van samenwerking, ervaringen, perspectief en verbetermogelijkheden	'Omgevingsanalyse' van ketenpartners tekenen of beschrijven	Nascholing/ Master
Samen: naast of met elkaar	Inzicht verwerven in typen, functies en consequenties van interprofessionele samenwerking	Analyse van casuïstiek (voorbeelden ingebracht door deelnemers of trainer) op type samenwerking: disciplinair, multidisciplinair, interprofessioneel	Initiële opleidingen (HBO lerarenopleidingen, pedagogiek, Social Work) Master EN, MLI, pedagogiek nascholing
Associatie-web	Bewustwording analyse van krachten en kansen in de rollen van de diverse professionals	Associaties in kaart brengen over (interprofessioneel) samenwerken van professionals uit jeugdzorg en onderwijs.	Initiële opleidingen (HBO lerarenopleidingen, pedagogiek, Social Work)
Succesfactoren voor interprofessioneel samenwerken vanuit eigen ervaringen	Bewustwording van succesfactoren bij interprofessioneel samenwerken	Koppelen van eigen professionele werkervaringen en succesfactoren voor samenwerken aan de hand van Model voor interprofessioneel samenwerken (Bronstein, 2003) in placemat	Master EN, MLI, pedagogiek nascholing
Good Practice van interprofessioneel samenwerken	Bewustwording van succesfactoren bij	Wat werkt? Analyse: wat zijn de succesfactoren in deze	Master EN, MLI, pedagogiek nascholing

bekijken op film /websites en analyseren	interprofessioneel samenwerken	voorbeelden ( <b>film/websites</b> ) bijvoorbeeld : <a href="https://www.aanpakmetandereogen.nl/leren/4/interprofessionele-samenwerking">https://www.aanpakmetandereogen.nl/leren/4/interprofessionele-samenwerking</a> Koppeling naar eigen praktijk	
Good Practice interprofessioneel samenwerken bestuderen in publicaties en analyseren	Bewustwording van succesfactoren bij interprofessioneel samenwerken	Wat werkt? Analyse: wat zijn de succesfactoren in deze voorbeelden (publicaties ) Koppeling naar eigen praktijk analyse publicaties	Master EN, MLI, pedagogiek nascholing
Vragenlijst IITC-EMSH interprofessioneel samenwerken	Bewustwording van interprofessioneel samenwerken eigen praktijk	Vragenlijst Interprofessioneel Samenwerken Bespreken en invullen voor de eigen praktijk en bespreken. Waar liggen kansen, wat voor nodig?	Master EN, MLI, pedagogiek nascholing
Professioneel samenwerken in jouw context? welke factoren ( Bronstein) zijn van invloed?	9a: Bewustwording factoren (Bronstein) die jouw samenwerken beïnvloeden. Waar heb jij invloed op, eerste stapje  9b Succesfactoren interprofessioneel samenwerken Bewustwording , waar heb jij invloed op, eerste stapje	9a Factoren als - Professionele rol – Persoonlijkheid - Structuur organisatie- Geschiedenis samenwerken  9b - Werkrelatie - navigatie - afstemmen in systeem, - High Impact Learning van JHV	Master EN, MLI, pedagogiek nascholing
Samen kom je verder, Jeugdhulpverlener en leraar	Experimenteren met hulpmiddel (kaart) jeugdhulpverlening voor afspraken begeleiding en evaluatie	Kaart NJI 'Samen kom je verder!' gebruiken in praktijk of oefencasus <a href="https://www.nji.nl/system/files/2021-04/A3-Plaat-Samen-kom-je-verder%21.pdf">https://www.nji.nl/system/files/2021-04/A3-Plaat-Samen-kom-je-verder%21.pdf</a>	Initiële opleidingen (HBO lerarenopleidingen, pedagogiek, Social Work) Master EN, MLI, pedagogiek nascholing: Interne begeleiders – JHV-ers

## 6. Conclusies en discussie

In deze studie is in drie onderzoeklijnen onderzocht hoe leerlingen zich succesvol kunnen ontwikkelen door het aanbieden van een geïntegreerde preventieve aanpak door leraren en jeugdhulpverleners in de klas. We vinden effecten van dit samenwerken op het welbevinden van de leerlingen, op de pedagogische competenties van de leraren en op het interprofessioneel samenwerken op zich.

### *Het welbevinden van leerlingen*

Voor de totale leerling steekproef zien we tussen 2019 en 2021 een toename in welbevinden met leerkrachten, met klasgenoten en cognitief zelfvertrouwen. Deze toename speelt zich met name af in het primair onderwijs. In het speciaal en voortgezet onderwijs zijn de scores over het algemeen stabiel. Deze bevindingen zijn opvallend omdat landelijke cijfers veelal een negatieve ontwikkeling laten zien wat betreft welbevinden van leerlingen in coronatijd, zoals de afname van ervaren sociale steun en de toename van het percentage jongeren met psychische klachten (Luijten et al., 2020; Achterberg et al., 2021; Van der Velden et al., 2021). Uitzondering hierop is dat we aanwijzingen vonden voor een middelgrote afname van de taakmotivatie van leerlingen in het voortgezet onderwijs.

We zijn voorzichtig optimistisch. Er zijn met dit onderzoek aanwijzingen dat het welbevinden van leerlingen positief wordt beïnvloed als de jeugdhulpverleners samenwerken met de leraren in de klas aan het bevorderen van het sociaal emotioneel leren.

### *Pedagogische competenties van leraren*

Op basis van de kwantitatieve gegevens vonden we in het algemeen weinig veranderingen tussen 2019 en 2021. Dat heeft ermee te maken dat leraren zichzelf bij aanvang van het onderzoek al behoorlijk competent achtten in hun pedagogische handelen. Dat we ondanks de hoge beginscores in het primair onderwijs een significante toename in feitelijke competenties ten aanzien van leerlingen vaststellen, is een mooi resultaat.

Uit de gesprekken met professionals over behoeften bij interprofessioneel samenwerken en eventuele scholingsactiviteiten, komt naar voren dat onderwijsprofessionals een meerwaarde zien in de samenwerking met andere professionals die betrokken zijn bij de zorg of opvoeding van kinderen of jongeren. De meerwaarde wordt ten dele gekoppeld aan het type expertise van de andere professional en de vraag die een onderwijs-professional heeft. Interprofessioneel samenwerken in de klas aan basisondersteuning gedrag als preventieve benadering is zeker nog niet gebruikelijk in het onderwijs. Leraren hebben over het algemeen ervaring met curatief gerichte samenwerking en ondersteunende advisering bij gedragsvraagstukken of behandeling van kinderen of jongeren van professionals uit andere disciplines. Uit de gesprekken met de onderwijsprofessionals komt naar voren dat zij in samenwerken het perspectief en de deskundigheid van andere professionals waarderen als aanvulling op hun kijk en pedagogische afstemming op leerlingen. Tegelijk blijkt dat zij er behoefte aan hebben om zelf erkend te worden in hun expertise en standpunt. Bewustwording van professionals als t-shaped professional en het belang van boundary crossing hierbij kan bijdragen aan de het gevoel van erkenning bij de begeleiding van kinderen en jongeren naar volwassenheid.

### *Interprofessioneel samenwerken*

Voor de totale steekproef zien we een toename in onderlinge afhankelijkheid en flexibiliteit door samenwerken. De toename in flexibiliteit komt met name op het conto van de leraren in het primair onderwijs in onze studie. In de scholen voor speciaal onderwijs die meededen aan deze studie lijkt er met name sprake van een toename in onderlinge afhankelijkheid en reflectie op het proces,

terwijl de scores in het voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs stabiel lijken wat betreft de samenwerking met jeugdhulp.

Deze studie bevestigt wat we al uit eerder onderzoek weten: als er daadwerkelijk wordt samengewerkt leren professionals veel van elkaar en neemt de attitude ten opzichte van interprofessionele samenwerking toe (Doornenbal, 2017; Doornenbal et al., 2017; Severiens, 2021). We zien dat leraren en jeugdhulpverleners door samenwerken beter worden in het samenwerken. Door vlieguren te maken gaat het samenwerken meer als vanzelf.

Samenwerken kan op vele niveaus van afstemming. Over het algemeen werd er op de onderzoeksscholen samengewerkt door professionals aan specifieke ondersteuning voor leerlingen met onderwijs zorg arrangementen. In deze studie richtten we ons op het samenwerken in de klas aan de basisondersteuning Gedrag ten behoeve van de sociaal en emotionele ontwikkeling van alle leerlingen. Uit de onderzoeksresultaten blijkt dat het samenwerken in de klas voor alle leerlingen positieve resultaten heeft opgeleverd.

In deze studie wilden we bijdragen aan begripsvorming over de processen die bij samenwerken in de klas van belang zijn en die het samenwerken bevorderen. Geordend naar de succesfactoren van Smeets en Van Veen (2018) levert dit de volgende aanvullende kennis op:

*Een gezamenlijke visie, gericht op een domeinoverstijgend doel dat als basis dient voor initiatieven en activiteiten;*

De drie onderzoekspraktijken hebben gemeenschappelijke en project specifieke doelen geformuleerd voor hun onderzoeksproject. Door veelvuldig met de duo's te communiceren over de ontwerpcriteria ontstond een gezamenlijke visie op samenwerken aan preventieve interventies of op de basisondersteuning gedrag in de klas. De visie op inclusiever onderwijs was thema van gesprek, alhoewel niet altijd op bewust niveau. In het speciaal onderwijs is na elke les geëvalueerd op leerlingniveau. De duo's bespraken hoe ze de leerlingen ondersteunden en hoe ze hun eigen professionaliteit konden inzetten vanuit de visie van samenwerken op de doelen voor de leerlingen. Bij het WIsH project op de basisscholen was de interventie meer gericht op de Ouderbetrokkenheid en werd tijdens onderzoeksbijeenkomsten van de onderzoeksscholen juist over deze visie gecommuniceerd.

Deze studie heeft de visie op de inzet van preventie binnen de deelnemende vo school drastisch beïnvloed. De inzet van jeugdhulpverlening is nu niet meer geïsoleerd, maar juist geïntegreerd. (Zie hierover de film op de website jeugdhulpverlening in de school ([Jeugdhulpverlening in de school \(fontys.nl\)](https://fontys.nl)).

*Helderheid over verantwoordelijkheden en rollen, betrokkenen die het mandaat hebben om besluiten te nemen;*

Het inzetten van de jeugdhulpverleners in onderwijstijd blijkt voor gemeentes, jeugdhulpverleningsorganisaties en scholen complex te organiseren. Ondanks dat functionarissen het belang ervan onderschrijven, bestaat er een discrepantie tussen het wettelijk kader en de praktijk. In dit onderzoek is gekozen voor een pragmatische insteek van de organisatie van zorg in onderwijstijd en er zijn korte termijn oplossingen gezocht om het onderzoek mogelijk te maken. Onderwijs en jeugdhulpverlening zijn basisvoorzieningen voor kinderen om gezond en veilig te kunnen opgroeien. Inzet van jeugdhulpverlening in het onderwijs/ de klas is dan ook noodzakelijk om de ontwikkeling en ontplooiing van alle kinderen te waarborgen.

### *Deskundigheid en gezamenlijke professionalisering;*

Alle praktijken hebben in de laatste interventieronde tussen de vijf en zeven activiteiten uitgevoerd. Overleg over de interventies leidt tot professionalisering voor de leraren en jeugdhulpverleners. Vooral in het primair onderwijs bleken de competenties van leraren significant toe te nemen. De andere schooltypen, waar sinds kort door jeugdhulpverlening in de klas wordt samengewerkt, werden gezamenlijke professionaliseringdoelen wel genoemd als opbrengst, maar nog niet aangetoond in de metingen. Uit gesprekken die we hadden hebben we een vermoeden dat ervaren jeugdhulpverleners voor startende leraren een steuntje in de klas zijn en een partner om het eigen functioneren mee te evalueren.

### *Communicatie, overleg en het delen van relevante informatie;*

De WIsH interventie was met name gericht op het betrekken van ouders bij de samenwerking die er als was tussen het onderwijs en de jeugdhulpverlening. Dit kon online plaatsvinden. Door de coronacrisis waren bezoeken op school soms niet mogelijk, maar de leraren en jeugdhulpverleners geven aan dat overleg van wezenlijk belang is, ook online.

### *Kennis van elkaars mogelijkheden en werkwijze, vertrouwen in elkaar en realistische verwachtingen over elkaars bijdrage;*

Samenwerken als duo vanuit de verschillende professies wordt als zeer prettig ervaren binnen de drie praktijken. Er worden verschillende factoren benoemd die daaraan bijdragen; bijvoorbeeld het gespiegeld worden in eigen functioneren en feedback vragen en geven aan elkaar is daarin van belang. Er ontstaat wederzijds vertrouwen. Zowel leraren als jeugdhulpverleners geven aan dat ze al doende leren wat je aan elkaar hebt; bijvoorbeeld: "Als de stress bij de leerlingen te hoog oploopt tijdens de les en deze anders loopt dan verwacht, moet je als duo in staat zijn om op elkaar te vertrouwen dat er een gezamenlijke oplossing wordt gezocht". De jeugdhulpverlener komt met een specifieke eigen expertise ten behoeve van het sociaal emotioneel leren en welbevinden in de school. Dit wordt door de docenten en leerlingen als prettig en aanvullend ervaren. Leraren geven tijdens de interviews en bij evaluaties aan dat ze niet altijd tijd hebben om met de leerlingen te praten. Voor hen staan de onderwijsdoelen voor het leren van de kennisgebieden vaak voorop. Jeugdhulpverleners kunnen hierop aanvullen.

Zowel de leraren als de jeugdhulpverleners hebben ervaren dat beide leergebieden, het leren en het gedrag, belangrijk en aanvullend zijn op elkaar, want als een leerling lekker in zijn vel zit komt dit ten goede aan de leerprestaties.

Vanuit samenwerken lukt het de duo's beter om samen "out of the box" te durven denken bij het ontwikkelen van lesaanbod. Het vraagt om flexibiliteit en elke keer weer afstemmen om aan te sluiten bij de behoefte van de leerlingen. Jeugdhulpverleners brengen frivoliteit in de klas, ze zijn minder schools.

Leraren hebben een belangrijke rol bij het signaleren van problemen bij leerlingen. Het is voor hen echter lastig om vanuit signalen de vertaalslag te maken naar wat je hiermee doet op klassenniveau. Jeugdhulpverleners kunnen op deze signalen vanuit een meer flexibele rol aanhaken en makkelijker improviseren vanuit de methodieken die zij dagelijks gebruiken in hun werk. Er ontstaat diepgang in de dialogen met de leerlingen, omdat de jeugdhulpverlener andere vragen (durft) te stellen en doorvraagt. Jeugdhulpverleners durven af te wijken van de les op papier als de groep dit nodig heeft en ondersteunen daarbij de leraar.

Gaandeweg raken duo's meer ingespeeld op elkaar en worden creatiever in het bedenken van passende interventies, ze hebben minder tijd nodig om voor te bereiden, omdat ze elkaar steeds beter aanvoelen en aanvullen.

Door als duo samen te werken in de klas, zoekt de leraar de jeugdhulpverlener sneller op buiten de



lessen met vragen. Er ontstaan consultaties op elkaars expertise. Er ontstaan kortere lijnen wat kansen met zich meebrengt om onderwijs en jeugdhulpverlening dicht bij elkaar te brengen in de school. Op het vo en mbo is ruimte om naast de groepsinterventies ook individueel met de jongeren uit de klas te werken. Dit geeft een kans om onderwerpen te bespreken die niet zomaar met een klas gedeeld kunnen worden.

Over het algemeen voelt een jeugdhulpverlener een klas relatief snel aan en voelt zich vertrouwd wat het gevoel van veiligheid in de groep vergroot. Het is aan te bevelen om in de ontwikkelfase van een dergelijk traject elkaars expertise optimaal te benutten bij het ontwerpen. Vanuit de verschillende expertises kan een rijker onderwijsaanbod ontstaan.

Als duo's voor de klas staan is dat bij aanvang nog onwennig, maar als er als duo een 'klik' ervaren wordt, ontstaat er een gezamenlijk doel en commitment om er iets moois van te maken ten behoeve van het welbevinden van de leerlingen. In sommige gevallen kan een persoonlijke klik tussen de jeugdhulpverlener en de leraar ontbreken, hetgeen ook in deze studie voorkwam, bijvoorbeeld als er andere gedachten zijn over wat een klas nodig heeft in een les. Het lijkt dan wenselijk om te wisselen van samenwerkingspartner, net zoals dat in andere situaties binnen organisaties gedaan zou worden.

*Zicht op kwaliteit, periodieke evaluatie uitvoeren en zo nodig aanpassen van organisatie en werkwijze op basis daarvan;*

Tijdens het onderzoek is datagestuurd en vanuit een onderzoeksmatige aanpak gewerkt. De onderzoeksresultaten van de metingen van de evaluatielijn zijn gedurende drie jaar aan de scholen gerapporteerd. Deze hadden betrekking op het volgen van de leerlingen, maar ook op de ontwikkeling van het samenwerken en competentieontwikkeling van de leraren.

Helaas was het in coronatijd niet mogelijk om live binnen de scholen aanwezig te zijn en ook niet om live aan congressen deel te nemen. Voor zover dit wel mogelijk was, zijn er online bijeenkomsten georganiseerd. Deze werden met interesse door de onderzoeksscholen gevolgd.

*Voortbouwen op eerdere samenwerking en aansluiten bij bestaande netwerken;*

Het samenwerken in deze studie heeft steeds plaatsgevonden met natuurlijke partners. Op organisatieniveau levert dit grote voordelen op, de lijntjes zijn immers kort en partners vinden elkaar snel. Op de werkvloer hebben de professionals met minder continuïteit te maken. Zij werken vaker met onbekenden samen en hebben tijd nodig om vertrouwen op te bouwen om met elkaar een duo te vormen. De professionele klik heeft tijd nodig. Daarom juist is het van belang om over langere periodes samenwerkingsrelaties aan te gaan. De jeugdhulpverlener kan duo in de klas zijn, kan een groepje leerlingen begeleiden maar is ook betrokken bij onderwijszorgarrangementen. Daarmee wordt de inzet van de jeugdhulpverlening geïntegreerd in het onderwijszorg systeem.

*Praktische randvoorwaarden, zoals voldoende budget en tijd.*

Samenwerken is tijd investeren. Deze tijd is vaak schaars in het onderwijs. De duo's geven aan dat het van belang is om voldoende voorbereidingstijd en evaluatietijd te nemen met elkaar. Aan tijd ontbreekt het echter vaak, doordat er in het onderwijs volle roosters en agenda's zijn. Door allerlei omstandigheden, zoals bijvoorbeeld het lerarentekort, ontstaat er een extra belastingen op leraren, waardoor de werkdruk voor hen groot is. Daardoor lijkt het samenwerken een extra tijdsinvestering; een activiteiten die er ook nog bij komt. Uit de ervaring van de duo's die al enige tijd samenwerken, blijkt echter dat samenwerken ook tijd oplevert. Er is gedeelde verantwoordelijkheid voor bijvoorbeeld uitvoering, leerlingbegeleiding en afstemming met ouders.

Bij de start van het schooljaar geven leraren aan dat ze weinig tijd hebben voor samenwerken, omdat ze eerst hun eigen klas willen leren kennen en het groepsproces willen volgen, voordat ze met een jeugdhulpverlener willen starten. De jeugdhulpverleners hebben echter de behoefte om vanaf de

start van het onderwijsjaar in de groep aanwezig te zijn en denken een bijdrage te kunnen leveren aan dit groepsvormingsproces. En ook de leerlingen willen dit graag.

#### *Onderzoeksresultaten van de designlijn*

In de designlijn werd in het primair onderwijs onderzoek gedaan naar hoe ouders meer betrokken konden worden bij de training Weerbaarheid in 's Hertogenbosch (WISH)? Het onderzoek vond in coronatijd plaats waardoor online contact, via een schoolapp, werd ontwikkeld. Alhoewel deze vorm van communicatie niet voor alle onderwijsactiviteiten met ouders geschikt is (er zijn ook fysieke ouderavonden voor voorlichting nodig) zal deze vorm wel blijvend in de WISH training opgenomen worden. In het Voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs ontwikkelden leraren en jeugdhulpverleners van verschillende instelling gezamenlijk interventies om respect bij leerlingen te bevorderen. In dit onderzoek werd vooral duidelijk dat het van belang is om bestaande projecten en bestaande activiteiten aan elkaar te verbinden. Op die manier ontstaat er een gemeenschappelijk doel voor uitvoering waardoor ontwikkeling op de inhoud van de interventies en de uitvoering van de interventies kon plaatsvinden. In het (Voortgezet) speciaal onderwijs hebben de IB-ers van de school de interventie ontwikkeld. Later is deze door de leraren en jeugdhulpverleners samen geoptimaliseerd en is een interventie ontstaan die in de praktijk uitgevoerd kan worden ter bevordering van relationele vaardigheden bij leerlingen met hechtingsproblematiek. In deze studie was veel aandacht voor reflectie op het samenwerken en reflectie op de interventie voor de leerling met speciale onderwijsbehoeften.

#### *Samen leren werken en de HBO opleiding*

Hoewel er nog relatief weinig structurele 'boundary crossende' scholingsactiviteiten zijn binnen opleidingspraktijken en dit vooral is uitgewerkt in experimentele projecten en intenties, zoals door de bouwgroep PACT (Doornenbal & De Leve, 2014), is er zeker besef van urgentie bij leraar opleiders en zorgprofessionals binnen onderwijs en zorg. Uit de ervaringen van professionals in de designlijn komt naar voren dat daadwerkelijk ervaring opdoen en 'meters maken' in interprofessioneel samenwerken leidt tot meer inzicht en begrip van professionals in elkaars expertises en tot meer grensverleggend denken. Tegelijk blijven er in de processen soms succesfactoren van samenwerken onderbelicht of worden kansen voor grensverleggend samenwerken gemist.

Meerdere studies laten zien dat professionaliseringsactiviteiten van onderwijs- en jeugdhulpprofessionals vaak gefragmenteerd zijn (Doornenbal & Duin, 2015; Sloper, 2004). Het (gezamenlijk) volgen van scholing gericht op samenwerking en communicatie is lastiger te organiseren, maar heeft in het sociaal domein over het algemeen positieve gevolgen: men leert van elkaar (Leemrijse et al., 2016). Het is beter als er een verbinding worden gelegd met de visie, waarden, doelen en activiteiten van de verschillende professionaliseringstrajecten. De uitgevoerde activiteiten in de trainingslijn duiden erop dat dat gerichte samenwerkingsactiviteiten van onderwijsprofessionals en professionals uit andere disciplines over het verkennen en inzetten van elkaar expertises lijken bij te dragen aan professionele ontwikkeling. Bewustwording van rollen en posities in samenwerken en het bewust worden van andere perspectieven, andere taal, andere verantwoordelijkheden en belangen draagt bij aan interprofessioneel samenwerken. Ondanks de beperkingen in dit project veroorzaakt door het corona virus dragen deze scholingsactiviteiten volgens deelnemers bij het open staan en erkennen van de meerwaarde van interprofessionele samenwerking.

De scholingsactiviteiten in dit project hebben bijgedragen aan de ontwikkeling van T-shaped professionals, boundary crossing en werkingsmechanismen van samenwerken. De ontwikkelde

interventies voor samenwerken in de klas zijn kansrijke hulpmiddelen om met leraren en jeugdhulpverleners te werken aan bewustzijn van het eigen perspectief en aandacht voor de meerwaarde van andermans perspectieven bij het samenwerken aan ontwikkelingskansen voor leerlingen. Het betreft evenwel een kleinschalige exploratie waarbij de samenwerking plaats vond in 'oefensituaties' met een fictieve casus of fictieve professionele rollen. Dit kan het levensecht innemen van een perspectief en het erkennen van andere perspectieven beïnvloed hebben. Levensechte situaties creëren waarin de vakdisciplines met elkaar deelnemen aan scholingsactiviteiten is een aspect dat door de corona pandemie niet genoeg tot zijn recht kon komen en vormt een belangrijk aandachtspunt voor vervolgcities. Kenniswerkplaatsen lijken een zinvolle organisatievorm om studenten interprofessioneel op structurele wijze te leren samenwerken. Dit kan voor studenten uit initiële opleidingen en professionals uit voortgezette professionaliteit en master trajecten. Daarnaast lijken ontwikkeltrajecten zoals ontworpen in de designlijn krachtige initiatieven om structureel in de praktijk samenwerking tot stand te brengen. Gerichte scholingsactiviteiten kunnen ook hierbij worden ingezet om het proces te ondersteunen en een breed gedragen visie op preventie , handelen en casuïstiek te bewerkstellingen .

## Literatuur

- Achterberg, M., Dobbelaar, S., Boer, O. D., & Crone, E. A. (2021). Perceived stress as mediator for longitudinal effects of the COVID-19 lockdown on wellbeing of parents and children. *Scientific Reports* 11(1), 1-14.
- Akkerman, S. F. & Bruining, T. (2016). Multilevel boundary crossing in a professional development school partnership. *Journal of the Learning Sciences*, 25(2), 240-284.
- Bakker, A. & Akkerman, S. (2019). The learning potential of boundary crossing in the vocational curriculum. In Guile, D. & Unwin, L. (Eds). *The Wiley Handbook of Vocational Education and Training* (pp. 349-372). Wiley Online Library.
- Barrett, S., Eber, L., Perales, K., & Pohlman, K. (2018) *Fact Sheet Interconnected Systems Framework 101: An Introduction*. Mental Health Technology Transfer Center Network.
- Bomhof, M. & Van der Grinten (2020) *Verslag jeugdhulp op school*. Utrecht: Oberon.
- Boerefijn, J. (2018). *Beter onderwijs met behulp van positieve psychologie*. Geraadpleegd op 12 december 2019, [https://www.positiefonderwijs.nl/wp-content/uploads/2018/08/Beter\\_Onderwijs\\_met\\_behulp\\_van\\_positieve\\_psychologie.pdf](https://www.positiefonderwijs.nl/wp-content/uploads/2018/08/Beter_Onderwijs_met_behulp_van_positieve_psychologie.pdf)
- Bronstein, L.R. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work*, 48(3), 297-306. DOI:10.1093/sw/48.3.297.
- Bruïne, E.J. de, & Smeets, K. (2010). *Eindkwalificaties en het competentieprofiel in de master SEN opleidingen van WOSO: kaders en uitgangspunten*. Tilburg: Fontys Hogescholen & Windesheim.
- CASEL (2012). *CASEL Guide 2013. Effective Social and Emotional Learning Programs. Preschool and Elementary School Edition*. Chicago: Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2020). Bevolkingssamenstelling, kerncijfers. <http://statline.cbs.nl>
- Doornenbal, J., & de Leve, C. (2014). De pedagogische professional van de toekomst 21st. Century Skills Professionals 0- tot 6-jarigen. Geraadpleegd van [https://www.pedagogischpact.nl/sites/default/files/files/21stcentury-skills-13-6-HR\(1\).pdf](https://www.pedagogischpact.nl/sites/default/files/files/21stcentury-skills-13-6-HR(1).pdf)
- Doornenbal, J. & Duin, A. (2015). Een ontwikkel- en leergemeenschap voor kinderen. In *Kindcentra 2020, een realistisch perspectief*, 31 - 47. Geraadpleegd van <https://www.narcis.nl/publication/RecordID/oai:hbokennisbank.nl:hanzepure:oai:research.hanze.nl:publications%2F63ce25df-29cb-4f2d-ba96-21fc7186d58b>
- Doornenbal, J. (2017). A place for every child: inclusion as a community school's task. In Harris, A. & Jones, M.J. (Eds.) *The Dutch Way. Teach, learn and lead the Dutch way*. (pp. 69-82). Helmond: Onderwijs maak je samen/ de Brink Foundation.
- Doornenbal, J., Fukkink, R., Van Yperen, T., Balledux, M., Spoelstra, J., & Van Verseveld, M. (2017). *Inclusie door interprofessionele samenwerking: resultaten van de proeftuinen van PACT. PACT/Kinderopvangfonds*. Geraadpleegd op <http://www.pedagogischpact.nl>
- Fafieanie, V., M. van der Grinten (2019). *Verrassend passend. Combinatie onderwijs-jeugd middelen*. Utrecht: Nederlands Jeugd Instituut.
- Guest, D. (1991). The hunt is on for the Renaissance Man of computing. *The Independent*. September 17.
- Grinten, M. van der, Walraven, M., Kooij, D., Bomhof, M., Smeets, E., & Ledoux, G. (2018). *Landelijke inventarisatie aansluiting onderwijs en jeugdhulp*. Eindrapport. Utrecht: Oberon.
- Haasen, M. (2020). Basisondersteuning Gedrag; Kader om gedragsproblemen te voorkomen. *Zorg Primair 2*, 2020, 13–16.

- Haasen, M. (2020). Themanummer Onderwijs en Jeugdzorg: samen in de klas. *Zorg Primair* 06.2020
- Hargreaves, A. (2000). *Four ages of professionalism and professional learning. Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Heath, S., McLaughlin, B. (1987) *A Child Resource Policy: Moving Beyond Dependence on School and Family. Phi Delta Kappan*, v68 n8 p576-80 Apr 1987
- Heim, M. & Weijers, S. (2018). *Basisondersteuning in passend onderwijs. Verschillen tussen scholen en samenwerkingsverbanden en de (on)wenselijkheid van een landelijke norm voor basisondersteuning*. Amsterdam/Utrecht: Kohnstamm Instituut/Oberon. (Rapport 999, projectnummer 20689.15)
- Hesjedal, E., Hetland, H. & Iversen, Ch, (2015). Interprofessional collaboration as a means of including children at risk: an analysis of Norwegian educational policy documents. *International Journal of Inclusive Education* Volume 19
- Inspectie van het onderwijs, Ministerie van het Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2019). *De staat van het onderwijs*. Den Haag Rapport 10-04-2019
- Jonkman, H., Brock, A., Britt, B., & De Winter-Koçak, S., (2021). *Kennis versterken over de verbinding tussen onderwijs en jeugdhulp. Naar een nieuwe onderzoeksprogrammering*. Utrecht: NRO.
- Korevaar, L. & Wester, F. (2013). *Eindrapport 200A-2012 WMO-werkplaats*. WMO-werkplaats Groningen en Drenthe.
- Laemers, M.T.A.B. & Schoonhoven R. van (2014) *(Regionale) samenwerking tussen onderwijs en (jeugd) zorg. Een overzicht van wettelijke kaders. Onderzoek voor de onderwijsraad*. Den Haag: onderwijsraad.
- Ledoux, G. & Waslander, S. (2020). *Evaluatie passend onderwijs. Eindrapport Mei 2020*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Leemrijse, C., De Bakker, C. & Schoenmakers. T. (2016). Overvecht Gezond! Theoretische onderbouwing van de integrale aanpak 'krachtige basiszorg' in de Utrechtse wijk Overvecht.
- Lester, L., Cross, D. (2015) *The Relationship Between School Climate and Mental and Emotional Wellbeing Over the Transition from Primary to Secondary School*.
- Lockhart, N.C. (2017). Social network analysis as an analytic tool for task group research: A case study of an interdisciplinary community of practice. *The Journal for Specialists in Group Work*, 1-24.
- Loon-Dickers, van, L., & Brock, A. L. (2021). *Het verankeren van initiatieven voor aanvullend leren: Afstemming met regulier onderwijs en gemeenten*. Utrecht: Kennisplatform Integratie & Samenleving.
- Luijten, M. A., van Muilekom, M. M., Teela, L., van Oers, H. A., Terwee, C. B., Zijlmans, J., & Haverman, L. (2020). The impact of lockdown during the COVID-19 pandemic on mental and social health of children and adolescents. *MedRxiv*. [preprint]
- Mellin, E.A. (2009). Responding to the crisis in children's mental health: Potential roles for the counseling profession. *Journal of counseling & Development*, 87, 501-506.
- Mellin, E.A., Bronstein, L.R., Anderson-Butcher, D., Ball, A., & Green, J. (2011). Measuring interprofessional team collaboration in expanded school mental health: Model refinement and scale development. *Journal of Interprofessional Care*, 24(5), 1-10.
- Mellin, E.A., Taylor, L., & Weist, M.D. (2013). The expanded School Mental Health Collaboration Instrument [School Version]: Development and Initial Psychometrics. *School Mental Health. A multidisciplinary Research and practice Journal*. doi: 10.1007/s12310-013-9112-6
- Michael, K.D., Bernstein, S., Owens, J.S., Albright, A. & Anderson-Butcher, D. (2014). Preparing school mental health professionals: competencies in interdisciplinary and cross-system collaboration. In Weist, M.D., Lever, N.A. Bradshaw, C.P., & Owens, J.S., (Eds.) *Handbook of school mental Health: Research, Training, Practice and Policy*, pp. 31-43. New York.
- Middelbeek, L., Bremer, B., Bomhof, M., Van der Grinten, M. (2021). *Aansluiting onderwijs & jeugdhulp rapport, landelijk verdiepend onderzoek*. Utrecht: Oberon.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., et al. (2000).

- Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor: University of Michigan.
- Minnaert, A (2019, 16 september 2019) Jeugdhulp en onderwijs werken aan relatie [Webpagina]. Geraadpleegd van: <https://jeugdhulpfriesland.nl/nieuws/jeugdhulp-en-onderwijs-werken-aan-relatie>
- Peetsma, T. T. D., Wagenaar, E., & Kat, E. de (2001). School motivation, future time perspective and well-being of high school students in segregated and integrated schools in the Netherlands and the role of ethnic self-description. In J. K. Koppen & I. Lunt & C. Wulf (Eds.). *Education in Europe, cultures, values, institutions in transition* (Vol. 14, pp. 54-74). Münster, New York: Waxmann.
- Ridder, M., Nitert, E. & Keuning, T. (2021) Leren interprofessioneel werken in het domein Kind en Educatie Hogeschool KPZ [Rapport]. Geraadpleegd op [https://www.narcis.nl/publication/RecordID/oai:hbokennisbank.nl:sharekit\\_kpz:oai:surfshar\\_ekit.nl:8ea567fa-2451-4f96-8bc7-d0b7f248c47a](https://www.narcis.nl/publication/RecordID/oai:hbokennisbank.nl:sharekit_kpz:oai:surfshar_ekit.nl:8ea567fa-2451-4f96-8bc7-d0b7f248c47a)
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., Hoogduin, K., Schaap, C., & Kladler, A. (2001). On the clinical validity of the Maslach Burnout Inventory and the Burnout Measure. *Psychology & Health*, 16(5), 565-582.
- Schonert-Reichl, K. (2017). *Social and Emotional Learning and Teachers*. The future of children, 27 (1), 137-155.
- Schwartz, H., Reitsma, J. & Snoek, M., (2019) *Beroepsbeeld pedagogische medewerker Integraal Kindcentrum Amsterdam*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam
- Seegers, G., Van Putten, C. M., & De Brabander, C. J. (2002). Goal orientation, perceived task outcome and task demands in mathematics tasks: Effects on students' attitude in actual task settings. *British Journal of Educational Psychology*. 72(3), 365-384.
- Sennet, R. (2012). *Together. The rituals, pleasures and politics of cooperation*. New Haven: Yale University Press.
- Severiens, S. (2021). *Masterclass gelijke kansen – professionalisering in het onderwijs en de jeugdzorghulp*. Congres Jeugd In Onderzoek, 2021. Geraadpleegd op <https://jeugdinonderzoek.nl/verslag-2021/>
- Slob, A., (2020). *Kamerbrief Evaluatie en Verbeteraanpak Passend Onderwijs*. Den Haag, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Slooter, M. (2012). *De vijf rollen van de leraar*. Amersfoort: CPS.
- Sloper, P. (2004). Facilitators and barriers for co-ordinated Multi-agency services. *Child: Care, Health & Development*. 30 (6), 571-580.
- Snoek, M. (2013). Transfer en boudery crossing bij masteropleidingen voor leraren. *Tijdschrift voor lerarenopleiders*, 34(3), 5-16
- Smeets, E., & Veen, D. van (2018). *Samenwerking tussen onderwijs, gemeenten en jeugdhulp. Onderzoek naar succesfactoren in praktijkvoorbeelden*. Nijmegen: KBA.
- Swart, F. (2009). Interdisciplinair samenwerken in het onderwijs. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*. 18(3), 62-80.
- Van Alten, J., Berger, M., Derksen, K., & Rondeel, M. (2017). *Competentieprofiel hbo jeugd- en gezinsprofessional*. Utrecht: BPSW.
- Van Swet, J. & Den Otter, M. (red.) (2017). *Vier jaar Leerkracht in Samenwerken*. Tilburg: Fontys OSO.
- Van Veen, K., Zwart, R. C., Meirink, J. A., & Verloop, N. (2010). *Professionele ontwikkeling van leraren: een reviewstudie naar effectieve kenmerken van professionaliseringsinterventies van leraren*. ICLON/Expertisecentrum Leren van Docenten. Geraadpleegd op: <http://www.nro.nl/wpcontent/uploads/2014/05/PROO+Professionele+ontwikkeling+van+leraren+Klaas+van+Veen+ea.pdf>

- Van Vijfeijken, M., & van den Wijngaart, M. (2012). *Samenwerking onderwijs en zorg. Evaluatie van een samenwerkingsverband tussen een (jeugd) hulpverleningsinstelling en scholen voor speciaal onderwijs*. Tilburg: IVA beleidsonderzoek en advies.
- Van den Bergh, L., Diemel, K., & Van Zon, A. (2015). *Bevorderende factoren voor samenwerking door onderwijsprofessionals*. Geraadpleegd op: <https://platformpraktijkontwikkelingdotnl.wordpress.com/2015/12/14/bevorderende-factoren/?msclkid=a03e946daf6611eca0b7d02e57ac4628>
- Van der Velden, P. G., Marchand, M., Das, M., Muffels, R., & Bosmans, M. (2021). The prevalence, incidence and risk factors of mental health problems and mental health services use before and 9 months after the COVID-19 outbreak among the general Dutch population. A 3-wave prospective study. *MedRxiv* [preprint]. <https://doi.org/10.1101/2021.02.27.21251952>
- Walker, H. M. & Shinn, M. A. (2002). Structuring School-Based Interventions to Achieve Integrated Primary, Secondary, and Tertiary Prevention Goals for Safe and Effective Schools. In M. Shinn, H. Walker, & G. Stoner (Eds.), *Interventions for Academic and Behavior Problems II* (pp. 1-26). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.
- Warren, M.R. (2005) *Communities and schools. A new view of urban education reform*. Harvard Education Review, 75(@), pag. 133-139
- Weist, M.D., Mellin, E.A., Chambers, K.L., Lver, N.A., Haber, D., Blaber, C. (2012) Challenges to Collaboration in School Mental Health and Strategies for Overcoming Them. *School and Health*, Volume 82, pag. 97 - 105
- Yperen, T. van, Van de Maat, A., & Prakken, J. (2019). *Het groeiend jeugdzorggebruik: Duiding en aanpak*. Utrecht: Nederlands Jeugd Instituut.

## Lijst met publicaties en opbrengsten

**Website:** [Jeugdhulpverlening in de school \(fontys.nl\)](https://fontys.nl/jeugdhulpverlening-in-de-school)

### Publicaties:

- Haasen ea (2020) *Onderwijs en jeugdzorg: samen in de klas*. Themanummer Zorgprimair  
Alders, R., Haasen, M. (2020) *Het Jongeren service punt gaat de klas in*.  
De Werd, M., Haasen, M. (2020) *De driehoek ouders, school en jeugdhulp*.  
Diemel, K. Van Zon, A. (2020) *Professionals van vandaag en morgen: samen sterker*.  
Fafieanie, V., Haasen, M. (2020) *Preventie op school*.  
Jansen, P., Haasen, M. (2020) *Samenwerken aan een veilige hechting*  
Leenders, H., Van Swet, J. (2020) *Welbevinden en samenwerken*.  
Van Swet, J. (2020) *Samenwerken een vak apart*.  
Haasen (2022) *Jeugdhulpverlener in de klas helpt leerkracht en leerling*. Eindhoven, Bron.  
Haasen, M. Leenders, H (2018) *Elf procent kinderen in de jeugdzorg is echt te veel*. Eindhoven, Bron.  
Haasen, M., Van Swet (2021) *Wie helpt mij door de crisis. Samenwerken in Coronatijd*. Onderwijstijd, jaargang 1, nr. 4  
Haasen, M., Van Swet (2022) *Samen DOEN door onderwijs en externe partners in coronatijd*. Remediaal 1.

### Wordt nog gepubliceerd:

- Leenders, H., Delsing, M. Haasen, M., & Scholte, R. Werkzame factoren in de samenwerking tussen leraren en jeugdhulpverleners in scholen en de relatie met leraar competenties. Een verkenning. *Pedagogiek*. Verwachtte publicatie juni 2022  
Diemel, K., Haasen, M., Van der Kamp, A., Van Swet, J. *De brug tussen jeugdzorg, onderwijs en ouders*. Opleidingsboek voor het HBO. Verwachtte publicatie januari 2023

## Tools:

Lessenreeksen:

- WIsH training met aanvullingen voor ouderparticipatie: ► [Praktijk Samenwerken aan weerbaarheid: WIsH \(fontys.nl\)](https://fontys.nl/praktijk-samenwerken-aan-weerbaarheid-wish)  
Lessenreeks voor het VO en MBO: ► [Praktijk Samenwerken aan een respectvolle omgang \(fontys.nl\)](https://fontys.nl/praktijk-samenwerken-aan-een-respectvolle-omgang)  
Lessenreeks voor het (V)SO: ► [Praktijk Samenwerken aan hechting \(fontys.nl\)](https://fontys.nl/praktijk-samenwerken-aan-hechting)

Onderzoeksmiddelen: [Vragenlijsten \(fontys.nl\)](https://fontys.nl/vragenlijsten)





## Bijlagen

### Bijlage 1: Vragenlijst voor leerlingen

#### **Wat vind je van de juf of meester en je klasgenoten op school?**

##### *Welbevinden met leerkracht*

1. De juf/meester weet meestal wel hoe ik me voel
2. Ik kan met de juf/meester over problemen praten
3. Als ik me ongelukkig voel, kan ik daar met de juf/meester over praten
4. Ik voel me bij de juf/meester op mijn gemak
5. De juf/meester begrijpt mij
6. Ik heb een goed contact met de juf/meester
7. Ik zou liever een andere juf/meester hebben

##### *Welbevinden met klasgenoten*

1. Ik heb veel contact met mijn klasgenoten
2. Ik zou liever in een andere klas zitten
3. Wij hebben een leuke klas
4. Ik kan goed met mijn klasgenoten overweg
5. In mijn klas voel ik mij soms alleen
6. Ik vind het leuk om met de kinderen in mijn klas om te gaan

#### **Nu volgt een aantal stellingen over je werk op school, en de opdrachten en taken die je op school krijgt.**

##### *Cognitief zelfvertrouwen (self-efficacy)*

1. Ik weet zeker dat dit jaar alles op school me wel zal lukken
2. Ik kan op school zelfs de moeilijkste opdrachten maken als ik mijn best doe
3. Ik kan al mijn werk voor school goed maken als ik maar genoeg tijd heb
4. Ik kan bijna alles op school, als ik het maar blijf proberen
5. Ik kan ook moeilijke dingen op school wel leren
6. Ik weet zeker dat op school zelfs de moeilijkste taken me wel lukken

##### *Taakmotivatie*

1. Ik ben tevreden als ik op school iets heb geleerd dat ik begrijp
2. Ik maak liever moeilijke opdrachten waar ik iets nieuws van leer, dan gemakkelijke opdrachten
3. Ik vind het fijn wanneer ik op school iets heb geleerd dat ik belangrijk vind
4. Als ik op school iets niet meteen snap, ga ik er juist extra mijn best voor doen
5. Ik vind het fijn wanneer ik op school iets nieuws heb geleerd

##### *Antwoordcategorieën*

- 1 = klopt helemaal niet
- 2 = klopt niet
- 3 = klopt soms wel, soms niet
- 4 = klopt
- 5 = klopt precies

## Bijlage 2: Vragenlijst samenwerken tussen leraren en jeugdhulpverleners (ISJO)

### Index voor Samenwerken tussen Onderwijs en Jeugdhulp (ISJO)

#### Instructie:

Graag voor ieder van de volgende uitspraken een kruisje zetten in het vak dat het best beschrijft in hoeverre jij onderstaande uitspraken herkent in jullie samenwerken tussen onderwijs en jeugdhulp. Probeer zoveel mogelijk een keuze te maken, maar als het nodig is, is er ook de categorie 'weet niet'. In deze vragenlijst gaat het om het samenwerken tussen jullie, onderwijsprofessionals en jeugdhulpverlening, als samenwerkingspartners. Vanzelfsprekend hebben bij dat samenwerken ook de ouders en de leerlingen een rol, maar richt je bij het beantwoorden op de samenwerking tussen jullie als professionals.

#### *Onderlinge afhankelijkheid*

1. Bij het samenwerken spelen kwesties rondom domeinafbakening tussen de professionals
2. Wij hebben passende verwachtingen van een ieders rol bij het ondersteunen van leerlingen
3. Wij respecteren de mening en input van ieder van ons
4. Er is open communicatie tussen de samenwerkingspartners
5. Wij als samenwerkingspartners ondersteunen elkaar in ieders werk met leerlingen
6. Wij zijn afhankelijk van elkaar mét onze diversiteit aan rollen (zoals leraar, GGZ-professional/jeugd- en gezinswerker, paraprofessional, familielid) om specifieke activiteiten te verwezenlijken
7. Wij steunen op elkaar met onze diversiteit aan rollen (zoals leraar, GGZ-professional/jeugd- en gezinswerker, paraprofessional, familielid) om onze doelen te volbrengen
8. Wij maken onderscheid tussen de rollen en verantwoordelijkheden van ieder van ons
9. Wij overleggen met elkaar, met onze diversiteit aan perspectieven, over hoe wij tegemoet kunnen komen aan de behoeften van leerlingen

#### *Nieuw gecreëerde professionele activiteiten*

1. Door onze diversiteit aan ideeën ontstaan nieuwe manieren van werken met leerlingen
2. Samenwerken met anderen met andere perspectieven leidt ertoe dat nieuwe interventies beschikbaar komen om leerlingen te helpen
3. Door het samenwerken met elkaar veranderen ieders rollen en/of verantwoordelijkheden
4. Als gevolg van ons samenwerken wordt de hulp aan leerlingen op nieuwe manieren uitgevoerd

#### *Flexibiliteit*

1. Wij respecteren elkaar, zelfs als wij verschillende ideeën hebben over hoe leerlingen te helpen
2. Wij zijn erop gericht om de perspectieven van de anderen te begrijpen en niet zozeer om onze eigen mening te verdedigen

#### *Reflectie op het proces*

1. We bespreken met samenwerkingspartners strategieën om onze werkrelaties te verbeteren
2. We werken samen om onderlinge problemen op te lossen
3. We nemen feedback op ons werkproces mee om onze effectiviteit te versterken
4. We evalueren informeel en/of formeel hoe wij samenwerken
5. We praten over overeenkomsten en verschillen in onze professionele rollen in het werken met leerlingen
6. We pakken onderlinge verschillen van inzicht rechtstreeks aan

7. We bespreken de mate waarin ieder van ons betrokken zou moeten zijn bij een bepaalde leerling of interventie

8. We praten met elkaar over manieren om extra professionals met een andere expertise bij ons samenwerken te betrekken

*Antwoordcategorieën*

1 = helemaal mee oneens

2 = mee oneens

3 = neutraal

4 = mee eens

5 = helemaal mee eens

6 = weet niet

## Bijlage 3: Vragenlijst competentieontwikkeling leraren

### *Competentie t.a.v. het leerlingen*

1. Vertrouwen wekken bij leerlingen en een veilig pedagogisch klimaat scheppen
2. Leerlingen meegeven dat ze ook vergissingen en fouten mogen maken
3. Mijn verwachtingen duidelijk maken en eisen stellen aan leerlingen
4. Het zelfvertrouwen van leerlingen stimuleren, hen aanmoedigen en motiveren

### *Competentie t.a.v. het netwerk*

1. Pedagogisch handelen afstemmen met ouders en andere betrokkenen (bijv jeugdhulpmedewerkers en andere professionals)
2. Veiligheid bespreekbaar maken en samen zoeken naar wat goed en veilig is voor de klas en individuele leerlingen en hun gezin daarbinnen
3. Respect en begrip hebben voor de verschillende referentiekaders en drijfveren van leerlingen en hun gezin
4. Vragen stellen aan individuele leerlingen en netwerk ('wat heb(ben) jij/ jullie nodig'), deze onderzoeken en daarna pas overgaan tot een aanpak
5. Leerlingen en hun gezin/netwerk in multidisciplinaire en interprofessionele overleggen betrekken en met hen samenwerken
6. Samen bespreken wat alle betrokkenen in een probleemsituatie te bieden hebben voor een leerling en het gezin/netwerk. Daarbij afspraken maken over ieders rol en verantwoordelijkheid
7. Bij je eigen organisatie aankaarten waar knelpunten zijn met betrekking tot het verbinden van onderwijs en jeugdhulp. Meedenken over alternatieve oplossingen hiervoor
8. Bijdragen aan de professionalisering van (startbekwame) interne en externe collega's waar het gaat om de verbinding tussen onderwijs en jeugdhulp.
9. Je eigen (professionele en emotionele) grenzen erkennen en dilemma's met collega professionals bespreken

### *Antwoordcategorieën wenselijke competentie*

*In hoeverre vind je dit belangrijk om te kunnen?*

- 1 = zeer onbelangrijk
- 2 = onbelangrijk
- 3 = neutraal
- 4 = belangrijk
- 5 = zeer belangrijk

### *Antwoordcategorieën feitelijke competentie*

*In hoeverre lukt je dit in de praktijk?*

- 1 = (bijna) nooit
- 2 = af en toe
- 3 = soms
- 4 = bijna altijd
- 5 = altijd

## Bijlage 4: Interviewleidraad leraren en jeugdhulpverleners

<b>Het (door)ontwikkelen van de eigen interventie op school/ van een groepsgerichte aanpak</b>
Hoe kunnen scholen [voor speciaal onderwijs] samen met jeugdzorg interventies ontwikkelen die leerlingen helpen [omgaan met attachment problemen] en die in de klas ingezet kunnen worden? Hoe kunnen zij een vorm van 'basale' groepsgewijze ondersteuning ontwikkelen, zoals groepsgewijze interventies [rondom bv ontspannen]?
Hoe kunnen leraren en jeugdhulpverleners samen deze groepsgerichte interventie/aanpak (door-) ontwikkelen die leerlingen ondersteunt op genoemde gebieden? Waar komen jullie vandaan? Hoe gaat dat nu in de praktijk? Wat gaat goed, wat minder?/ werkzame factoren, obstakels? Hoe op te lossen? Geef concrete voorbeelden Wat verwachten jullie dat de interventie gaat doen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling en het welbevinden van de leerlingen?
<b>De competenties van leraren</b>
Kijk eens mee naar de scores op huidige en gewenste competenties van leraren op jullie school, wat valt je dan op? Herken je die? Waar ligt dat aan, hoe komt dat? Wat komt er in je op?
Welke competenties in het bevorderen van de sociaal emotionele ontwikkeling/ het ondersteunen van een gezonde gedragsontwikkeling van leerlingen denken jullie dat leraren gaan ontwikkelen doordat ze samenwerken met jeugdhulpverleners? En welke met betrekking tot het omgaan met familie/gezin/netwerk?
<b>De samenwerking tussen leraren en jeugdhulpverleners</b>
Als je kijkt naar de scores op de vier aspecten van samenwerking op jullie school, wat valt je dan op? Herken je dat? Hoe gaat dat in zijn werk?
Wat de samenwerking tussen leraren en hulpverleners betreft: waar komen we vandaag? Hoe loopt het nu? (concrete voorbeelden) Waar moeten we op letten voor het vervolg?
Wat leren leraren en hulpverleners nu al van die samenwerking? Geef concrete voorbeelden. Wat is de meerwaarde? Wat zou voor andere leraren of jeugdhulpverleners belangrijk zijn om te leren? Hebben jullie daar nu al ideeën over?
Welke mechanismen spelen een rol in de samenwerking? Geef voorbeelden
Welke (externe) factoren zijn succesfactoren/ werkzame factoren bij de samenwerking? Welke obstakels, en hoe deze op te lossen?

## Bijlage 5: Interviewleidraad leerlingen

<b>Ervaringen van leerlingen met lessen waarin jeugdhulpverlener en leraar samenwerken</b>
Hoe gingen de lessen? Wat deden jullie?
Hoe vond je het thema project/ van de lessen? Welke thema's heb je onthouden en waarom?
Wat heb je ervan geleerd? Doe je dingen anders dan ervoor?
Kijk je anders naar je klasgenoten dan ervoor?
Effect op sociale vaardigheden (individueel). Misschien waren er wel kinderen/leerlingen die soms niet zoveel durven te zeggen, te snel boos worden, niet respectvol met elkaar omgaan etc. Denk eens aan zo'n leerling. Ging die leerlingen tijdens de lessen leren om iets te zeggen of voor zichzelf op te komen? Vond je dat deze op een andere manier durfde of kon reageren? Hoe ging dat? (voorbeelden)
Effect op sociale vaardigheden (groep), groepsklimaat. a. Soms wordt het gezelliger in de klas bij zo'n lessen. Of de sfeer wordt beter. Was dat in jullie klas ook zo (ja/nee)? Geef eens een voorbeeld. b. Wat denken jullie dat de klas geleerd heeft? Heb je elkaar misschien ook beter leren kennen, of anders leren kennen?
<b>Negatieve ervaringen van leerlingen met lessen waarin jeugdhulpverlener en leraar samenwerken, verbeteruggesties</b>
Wat vond je vervelend, of lastig? Geef voorbeelden. Hoe kan het beter?
<b>Ervaringen van leerlingen met de rol/expertise/handelen van de leraar en jeugdhulpverlener bij de samenwerking</b>
Hoe vond je het dat het project met twee leraren/juffen was? /Wat moet behouden blijven?
Wat deed de leraar, hulpverlener in de lessen? Deden ze andere dingen? Wat doet een jeugdhulpverlener anders dan een leraar? Geef eens voorbeelden? Was er verschil tussen wat jouw juf/meester/leraar deed en wat de jeugdhulpverlener deed die speciaal kwam?
Was het nodig dat er twee begeleiders voor de lessen waren?
<b>Contact met jeugdhulpverlener</b>
Weet je nu ook naar wie en waar je toe kunt als het niet zo lekker met je gaat, als je met iemand anders wil praten? Zou je daar makkelijker naar toe stappen?
<b>Contact met ouders</b>
Moest je in het project dingen met je ouders bespreken? Geef voorbeelden. Praat je nu over andere dingen met je ouders? Anders dan voor het project? Hebben je ouders contact gehad met andere ouders, de meester of de juf of de hulpverlener? Wat merkte jij daarvan? Wat vond je daarvan?

## Bijlage 6: Beschrijvende statistieken 2019, 2020, 2021

### Leerlingen

**Tabel 1**  
Gemiddelde scores leerlingen per schooltype 2019

Schooltype	n	Welbevinden met leerkrachten		Welbevinden met klasgenoten		Cognitief zelfvertrouwen		Taakmotivatie	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1. SO	124	3,40	,67	3,70	,74	3,46	,83	3,62	,82
2. PO	520	3,88	,58	4,04	,61	3,75	,61	3,96	,60
3. VO	321	3,39	,62	3,89	,67	3,63	,59	3,76	,49

**Tabel 2**  
Gemiddelde scores leerlingen per schooltype 2020

Schooltype	n	Welbevinden met leerkrachten		Welbevinden met klasgenoten		Cognitief zelfvertrouwen		Taakmotivatie	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1. SO	143	3,62	,69	3,81	,68	3,66	,70	3,79	,74
2. PO	414	3,86	,59	4,06	,56	3,75	,59	3,87	,60
3. VO	193	3,60	,46	3,71	,74	3,73	,56	3,85	,48

**Tabel 3**  
Gemiddelde scores leerlingen per schooltype 2021

Schooltype	n	Welbevinden met leerkrachten		Welbevinden met klasgenoten		Cognitief zelfvertrouwen		Taakmotivatie	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1. SO	234	3,61	,73	3,77	,77	3,56	,85	3,70	,79
2. PO	500	3,88	,51	4,10	,58	3,84	,62	4,05	,62
3. VO	364	3,66	,59	3,92	,72	3,65	,58	3,82	,51

### Leerkrachten

**Tabel 4**  
Gemiddelde scores leerkrachten per schooltype 2019: Competenties tav leerlingen en netwerk

Schooltype	n	Competentie wenselijk_ leerlingen		Competentie wenselijk_ netwerk		Competentie feitelijk_ leerlingen		Competentie feitelijk_ netwerk	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1. SO	22	4,76	,46	4,56	,44	4,12	,44	3,58	,48
2. PO	35	4,79	,27	4,29	,38	3,97	,42	3,42	,41
3. VO	25	4,57	,33	4,15	,41	3,97	,36	2,99	,76



Tabel 5

Gemiddelde scores leerkrachten per schooltype 2020: Competentie tav leerlingen en netwerk

School	n	Competentie wenselijk_ leerlingen		Competentie wenselijk_ netwerk		Competentie feitelijk_ leerlingen		Competentie feitelijk_ netwerk	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1. SO	24	4,63	,70	4,38	,41	3,98	,43	3,51	,43
2. PO	23	4,75	,26	4,10	,23	4,01	,27	3,51	,44
3. VO	8	4,78	,25	4,13	,54	4,00	,19	3,48	,35

Tabel 6

Gemiddelde scores leerkrachten per schooltype 2021: Competentie tav leerlingen en netwerk

Schooltype	n	Competentie wenselijk_ leerlingen		Competentie wenselijk_ netwerk		Competentie feitelijk_ leerlingen		Competentie feitelijk_ netwerk	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1. SO	22	4,84	,29	4,42	,37	4,14	,24	3,69	,54
2. PO	23	4,75	,26	4,28	,36	4,07	,28	3,51	,33
3. VO	33	4,45	,44	4,09	,51	3,79	,31	3,41	,41

Tabel 7

Gemiddelde scores leerkrachten per schooltype 2019: Samenwerken (ISJO)

Schooltype	n	Onderlinge afhankelijkheid		Nieuw gecreëerde professionele activiteiten		Flexibiliteit		Reflectie op het proces	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1. SO	22	3,83	,28	3,39	,48	4,02	,50	3,45	,46
2. PO	32	3,93	,40	3,69	,61	3,94	,67	3,61	,51
3. VO	23	3,63	,59	3,45	,72	4,00	,58	3,34	,80

Tabel 8

Gemiddelde scores leerkrachten per schooltype 2020: Samenwerken (ISJO)

Schooltype	n	Onderlinge afhankelijkheid		Nieuw gecreëerde professionele activiteiten		Flexibiliteit		Reflectie op het proces	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1. SO	24	3,48	,60	3,24	,83	3,76	,68	3,28	,63
2. PO	25	3,96	,49	3,68	,63	4,09	,53	3,70	,66
3. VO	6	3,74	,40	3,72	,51	3,92	,45	3,72	,46

**Tabel 9****Gemiddelde scores leerkrachten per schooltype 2021: Samenwerken (ISJO)**

Schooltype	n	Onderlinge afhankelijkheid		Nieuw gecreëerde professionele activiteiten		Flexibiliteit		Reflectie op het proces	
		M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
1. SO	22	3,97	,34	3,32	,66	4,25	,34	3,71	,46
2. PO	20	4,07	,24	3,81	,50	4,25	,57	3,70	,49
3. VO	30	3,94	,37	3,68	,66	4,16	,54	3,73	,51