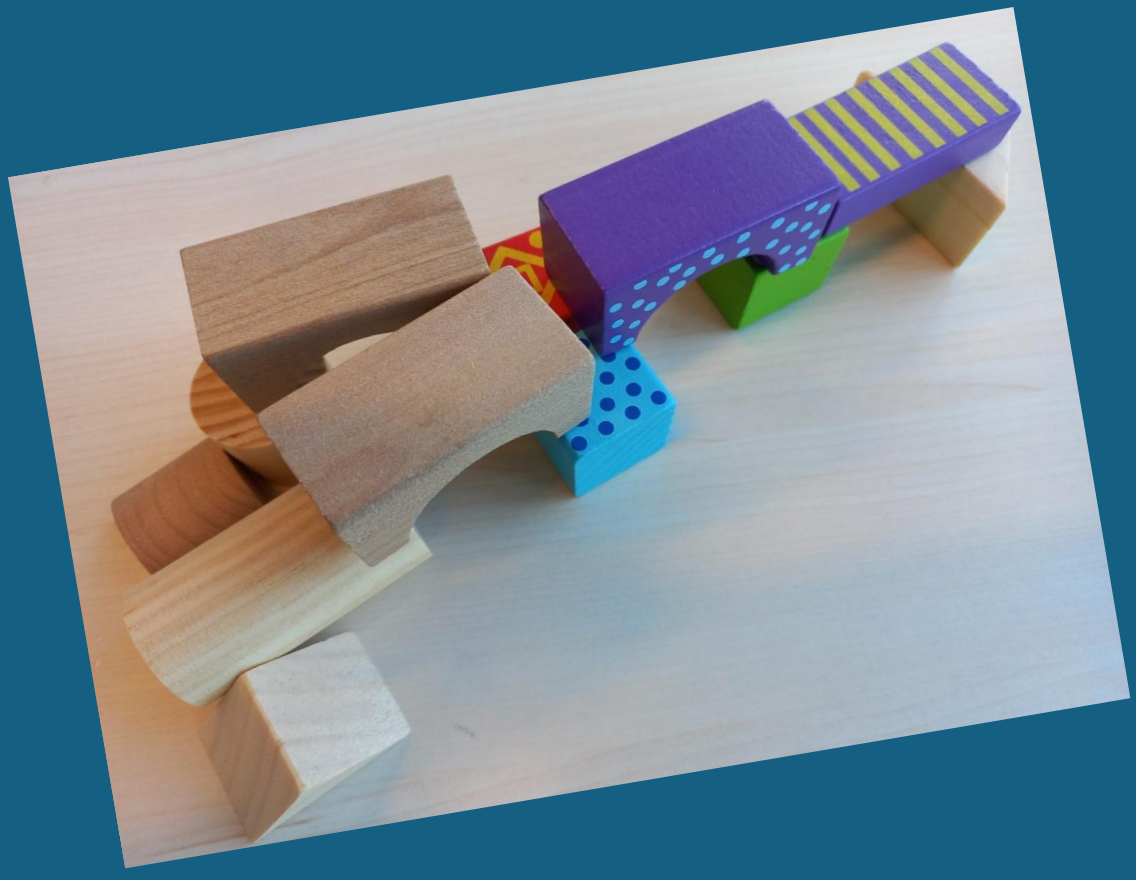
EINDRAPPORTAGE PILOT SAMENWERKING ONDERWIJS & ZORG



Dr. Jantien Gerdes Hogeschool Windesheim 2024

Inhoudsopgave

Leeswijzer 2

Publiekssamenvatting 3

Onderzoeksrapport 6

1. Inleiding 6

1.1. Voorgeschiedenis en opzet pilot 6

1.2. De stad als leeromgeving 7

2. Theoretisch kader 9

2.1. Van curatief naar preventief 9

2.2. Niveaus van samenwerking 10

Coöperatie: het kind in het kamertje 10

Coördinatie: luisteren en vertalen 11

Collaboratie: samen uitzoeken en samen leren 12

2.3. Een steeds passender leeromgeving 14

Drie dimensies van de leeromgeving: de fysieke leeromgeving 14

Drie dimensies van de leeromgeving: de organisatorische leeromgeving 15

Drie dimensies van de leeromgeving: de cultuur van de leeromgeving 15

Transformatie van de leeromgeving 17

3. Onderzoek 18

3.1. Werkwijze 18

3.2. Bevindingen 19

3.3. Preventie 20

3.4. Verbinding 24

3.5. Werkzame bestanddelen: tijd & ruimte 27

Aanbevelingen tijd & ruimte 31

3.6. Werkzame bestanddelen: teamvorming 31

Aanbevelingen teamvorming 35

3.7. Werkzame bestanddelen: pionieren 35

Aanbevelingen pionieren 39

3.8. Obstakels 40

3.9. Toekomstige Zones van Ontwikkeling 41

Conclusie 44

Slotwoord 47
Literatuur 48

Leeswijzer

Voor u ligt de eindrapportage van het onderzoek binnen een tweejarige pilot in de gemeente Kampen, gericht op het versterken van de samenwerking tussen onderwijs en zorg. Het rapport bestaat uit vier delen. We starten met een publiekssamenvatting waarin de belangrijkste lessen uit het onderzoek zijn opgenomen. Hierna volgt het uitgebreide onderzoeksrapport. In het eerste deel van het onderzoeksrapport, de inleiding, gaan we in op de aanleiding van de pilot. Het tweede deel betreft het theoretisch kader met betrekking tot samenwerking en passend onderwijs waar vanuit het onderzoek heeft plaatsgevonden. Het derde deel behandelt de werkwijze van het onderzoek, de bevindingen en de conclusie.

Publiekssamenvatting

Pilot Onderwijs & Zorg

W*aar een kleine stad groot in kan zijn*.

Kampen wil een stad zijn waar alle kinderen en jongeren zich optimaal kunnen ontwikkelen. Dit is een mooi en waardevol ideaal. Ieder kind en iedere jongere telt immers mee. Maar hoe geef je handen en voeten aan zo'n ideaal? Hoe werk je als gemeenschap aan scholen en wijken waar iedereen de kans krijgt om bij te dragen en te floreren? In Kampen geven jeugdhulpverleners, onderwijsprofessionals en de gemeente antwoord op deze lastige vraag en ze laten zien hoe je dat doet: door samen naar nieuwe wegen te zoeken.

Pilot onderwijs & zorg

Binnen de pilot onderwijs & zorg (juli 2022 tot juli 2024) zijn op verschillende scholen in Kampen onderwijsprofessionals en jeugdhulpverleners samen op pad gegaan. Jeugdhulpverleners kregen de ruimte om langere tijd op de scholen aanwezig te zijn en onderdeel te worden van het team. Tijdens hun reis hebben professionals uit beide domeinen regelmatig de pet van onderzoeker opgezet en gekeken naar: hoe ziet ons traject eruit? Wat gaat er beter door de samenwerking? Waar lopen we tegenaan? Wat betekent dit voor toekomst van effectieve leerling-ondersteuning? Hierbij is niet alleen gekeken naar wat samenwerking betekent voor individuele leerlingen maar ook naar wat de samenwerking kan betekenen voor gezamenlijke ontwikkeling van goede ondersteuning in het algemeen. De centrale vraag daarbij is wat we van deze pioniersverhalen kunnen leren: wat zijn de werkzame bestanddelen in deze verhalen en hoe kunnen we de werkzame bestanddelen vertalen naar een duurzame samenwerking rondom jeugdige en gezin?

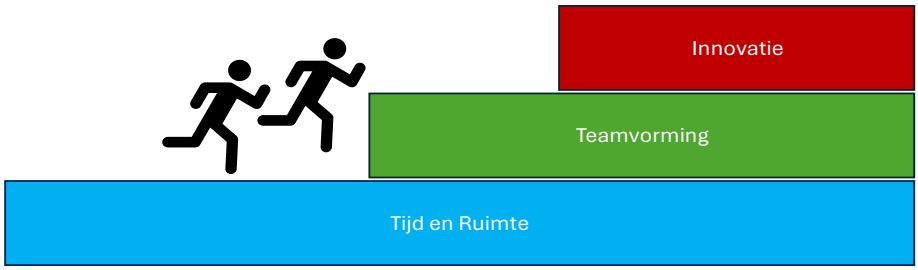
Preventie door verbinding

Het doel van de pilot was om door middel van effectief samenwerken te komen tot leeromgevingen die passend zijn voor steeds meer leerlingen. Door inzet van lichte ondersteuning kan zwaardere zorg, mogelijke uitval of uitstroom van leerlingen worden voorkomen. Deze preventie door samenwerking krijgt gestalte in goede vroegsignalering, laagdrempeligheid voor hulpvragen van ouders en professionals en vlotte opschaling wanneer nodig.

Voor deze preventieve werking is een goede verbinding tussen onderwijs en zorg nodig. Uit het onderzoek komen vier soorten verbinding naar voren: verbinding van kennis, verbinding van onderwijs en opvoeding, betere aansluiting van trajecten en verbinding van mensen in netwerken.

Werkzame bestanddelen

Om tot een duurzame verbinding te komen zijn drie elementen van belang. Allereerst hebben partners letterlijk tijd en ruimte nodig om samen te werken. Fysieke nabijheid en tijd die met nadruk vrijgemaakt wordt om met elkaar samen te werken is van belang. Hierdoor komt het tweede element in beeld: teamvorming. Partners ervaren steeds meer dat zij onderdeel uitmaken van een gedeeld verhaal en zijn ook steeds meer bereid zich in elkaars praktijk te verdiepen en zien steeds meer wegen om elkaar te betrekken. Dit maakt de weg vrij voor experiment en innovatie, waarbij de partners samen nieuwe wegen zoeken.



Aanbevelingen

Passend en inclusief onderwijs is een groot ideaal. De Kamper samenwerkingspartners laten zien dat dit grote ideaal begint met samen kleine stappen te zetten. Wat kunnen we leren van de ervaringen die deelnemers binnen de pilot hebben opgedaan met betrekking tot duurzame samenwerking? De werkzame bestanddelen uit deze ervaringen zijn vertaald naar de onderstaande aanbevelingen (zie volgende pagina). Voor alle betrokkenen, van leraar tot bestuurder, geldt het advies: stuur op het proces van samenwerking en vertrouw erop dat dit tot resultaat leidt.

Meer weten?

Lees de uitgebreide rapportage Pilot Onderwijs & Zorg, gemeente Kampen 2024 of neem contact op met Jantien Gerdes, j.gerdes@windesheim.nl

Aanbevelingen Tijd & ruimte

Maak bewust ruimte voor informeel contact.
Zoek naar momenten waarop betrokken elkaar informeel kunnen treffen. Bijvoorbeeld: op het plein, tijdens de koffie, op de woensdagmiddag.
Zorg letterlijk voor open deuren en kijk of je bijvoorbeeld werkkamers zo kan positioneren dat medewerkers elkaar makkelijk vinden.
Ontwikkel in gezamenlijkheid nieuwe structuren, zoals intervisie-trajecten en trainingen.
Het proces heeft tijd nodig. Geduld en vertrouwen zijn onontbeerlijk.

Aanbevelingen Teamvorming

Wees je ervan bewust dat er sprake is van verschillende culturen en ga op zoek naar manieren om deze impliciete kennis met elkaar te onderzoeken.
Integratie wil niet zeggen dat de nieuweling zich aanpast aan de status quo maar dat je op zoek gaat wat je elkaar te brengen hebt.
Bouw samen aan nieuwe initiatieven voor een nieuwe gezamenlijke cultuur.
Blijf oog houden voor de ‘dubbele nationaliteit’ van jeugdhulpverleners en zet dit bewust in.
What’s in a name? Bekendheid en elkaars naam kennen blijkt een krachtige factor in goede samenwerking en draagt bij aan het vertrouwen van ouders en leerlingen.
Ga zorgvuldig om met elkaars belangen. We worden ons vaak pas bewust van verschil in belang wanneer deze belangen botsen. Dit noemen we in de literatuur ‘constructief conflict’. Conflicterende belangen brengen belangrijke kennis aan het licht.

Aanbevelingen Pionieren & innovatie

Tolereer het ‘niet weten’ en stel elkaar hier ook in gerust: het hoort erbij!
Onderzoek samen de eigen context, breng de behoeften van leerlingen, ouders en leerkrachten in kaart.
Durf kleine stappen te nemen. Dit zorgt ervoor dat iedereen stuur- en denkkracht houdt in het proces. Ook volwassenen leren het beste in hun eigen Zone van Naaste Ontwikkeling.
Neuzen dezelfde kant? Dat hoeft niet altijd. Maak juist ruimte voor verschillende perspectieven in het gesprek.
Maak ruimte voor experiment en durf dingen uit te proberen.

Onderzoeksrapport

1. Inleiding

W*aar een kleine stad groot in kan zijn*.

Kampen wil een stad zijn waar kinderen en jongeren zich optimaal kunnen ontwikkelen. Het maakt daarbij niet uit waar je wieg stond en welke uitdagingen je tegen komt in het leven.
Dit is een mooi en waardevol ideaal. Ieder kind en iedere jongere telt immers mee. Maar hoe geef je handen en voeten aan zo'n ideaal? Hoe werk je als gemeenschap aan scholen en wijken waar iedereen de kans krijgt om bij te dragen en te floreren? In Kampen geven jeugdhulpverleners, onderwijsprofessionals en de gemeente antwoord op deze lastige vraag en ze laten ook zien hoe je dat doet: door samen naar nieuwe wegen te durven zoeken.

In dit rapport doen we verslag van een pilot gericht op samenwerking tussen onderwijs en jeugdzorg. De pilot is gericht op het vinden van manieren om tot een meer vruchtbare duurzame samenwerking te komen. Binnen deze pilot, die duurde van juli 2022 tot juli 2024, zijn op verschillende scholen onderwijsprofessionals en jeugdhulpverleners samen op pad gegaan. Tijdens hun reis hebben zij regelmatig de pet van onderzoeker opgezet en gekeken naar: hoe ziet ons traject eruit? Wat gaat er beter door de samenwerking? Waar lopen we tegenaan? Wat betekent dit voor de toekomst van effectieve leerling-ondersteuning? Hierbij is niet alleen gekeken naar wat samenwerking betekent voor individuele leerlingen en gezinnen maar ook naar wat de samenwerking kan betekenen voor gezamenlijke ontwikkeling van goede ondersteuning in het algemeen. Dit rapport doet verslag van wat we de afgelopen twee jaar geleerd hebben.

1.1. Voorgeschiedenis en opzet pilot

Binnen de pilot werd nadrukkelijk gezocht naar een meer preventieve benadering van passend onderwijs. Het sociale model, waarbij het hele systeem rondom leerlingen een rol speelt, vormde het uitgangspunt. Aan de pilot namen naast schoolmaatschappelijk werk en jongerenwerk twee scholen voor voortgezet onderwijs en vier scholen voor primair onderwijs deel.

Duur van de extra inzet
De pilot liep van juni 2022 tot en met juni 2024 en bestond eruit dat op iedere school extra inzet van jeugdhulpverlening bekostigd werd. Voor de scholen in het primair onderwijs betrof dit de inzet van een schoolmaatschappelijk werker. Dit gold ook voor het Ichthus College. Het Almere College koos voor de inzet van extra jongerenwerk.

De centrale focus binnen het onderzoek lag op hoe de betrokken professionals een eigen samenwerkingspraktijk binnen de eigen school en soms wijk opbouwden. De centrale vraag daarbij is wat we van deze pioniersverhalen kunnen leren; wat zijn de werkzame bestanddelen in deze verhalen en hoe kunnen we de werkzame bestanddelen vertalen naar een duurzame en inclusieve praktijk van samenwerking rondom het kind, de jongere, school, wijk en gezin.

1.2. De stad als leeromgeving

Een stad is een gemeenschap van mensen. Een gemeenschap bestaat uit individuen, gezinnen, scholen, sportclubs, geloofsgemeenschappen, etc. Vanuit het perspectief van een kind of jeugdige zijn deze werelden verbonden. Het leren en ontwikkelen houdt niet op bij de voordeur van de school. De coach van de sportclub kan een verschil maken. De omstandigheden thuis en in de wijk waar je opgroeit zijn van invloed op de voortgang die je op school maakt. Voor opgroeiende kinderen en jongeren is de hele stad, met inbegrip van thuis, wijk, school en vrijetijd, daarmee een leeromgeving. Voor de volwassenen die zich bezighouden met de ontwikkeling van kinderen en jongeren is het daarom van wezenlijk belang om de verbinding tussen de verschillende onderdelen van die leeromgeving te zoeken.

De ideale maat van de leeromgeving
In een ideale gemeenschap hoort iedereen erbij. Dat betekent dat iedereen gelijke kansen krijgt om zich te ontwikkelen, om een bijdrage te leveren en dat mensen naar elkaar omzien. In een dorp als ‘leeromgeving’ wordt de gemeenschapszin vaak goed gevoeld maar kent zij ook een beperking. Beperkte middelen, beperkte beschikbaarheid van expertise en diversiteit in perspectief kunnen in een kleine gemeenschap belemmerend werken. In een grote stad verliezen mensen daarentegen snel het gevoel van gemeenschap. We moeten elkaar wel een beetje kennen om een verbinding te blijven voelen. Kampen heeft volgens de deskundigen op dit gebied precies de goede papieren. Een stad van ongeveer 70.000 inwoners is groot genoeg om recht te doen aan verschillen en klein genoeg om het gevoel van gemeenschap te blijven ervaren. Ook voor nieuwe initiatieven op gebied van samenwerking voor meer inclusief en passend onderwijs is dit van toepassing. Kampen heeft een voldoende verscheiden aanbod van onderwijs, jeugdhulpaanbieders en bovenal heeft Kampen als middelgrote gemeente ook voldoende vraagstukken om samen op te lossen. Kortom, Kampen is groot genoeg om dingen uit te proberen, klein genoeg om het samen te doen.

Precies de juiste maat hebben is echter niet meer dan een mooi startpunt. Je moet er vervolgens ook iets mee doen! Het verhaal van Kampen laat zien dat Kampen niet alleen de juiste maat heeft maar ook over de knowhow en het lef beschikt om de uitdaging aan te gaan.

Klein beginnen met een grote uitdaging

Zoals eerder aangegeven bestaat een stad uit een lappendeken van verschillende spelers die allen een duit in het zakje doen waar het de ontwikkeling van kinderen en jongeren betreft. Uitwisseling en samenwerking kan op alle fronten nieuwe inzichten en sterkere ondersteuning opleveren. De eerdergenoemde sportcoach kan waardevolle kennis uitwisselen met de leerkracht en de school en de sportclub kunnen samen activiteiten aanbieden. Welllicht liggen er kansen bij de geloofsgemeenschappen of de middenstanders waar jongeren hun bijbaantjes hebben. De mogelijkheden zijn legio maar dat schept gelijk ook een onoverzichtelijk speelveld. Door klein te starten kun je juist bouwen aan een stevig fundament voor stedelijke samenwerking. De samenwerking tussen school en jeugdhulpverlening is daarbij een logische eerste stap. Deze twee domeinen beijveren zich immers voor de maatschappelijke ontwikkeling en welzijn van kinderen en jongeren. Een goede samenwerking tussen deze twee domeinen lijkt voor de hand te liggen. Toch is deze samenwerking in de praktijk nog een behoorlijke zoektocht. In de volgende sectie gaan we nader in op wat de achtergronden zijn van deze zoektocht en waarom het toch zo'n waardevolle onderneming is.

2. Theoretisch kader

Over de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulpverlening valt veel te zeggen. Een goede samenwerking leidt bijvoorbeeld tot vroegsignalering van problematiek bij leerlingen en een vlotte opschaling wanneer dit nodig is. Een goede samenwerking kan ook leiden tot een betere afstemming tussen wat er in de klas, thuis en bijvoorbeeld in de wijk gebeurt. In een ideale situatie kan een goede samenwerking eveneens leiden tot kennisintegratie tussen verschillende domeinen en leefwerelden. Door intensief samen te werken kunnen alle betrokkenen leren. Dit helpt niet alleen de leerling waar de samenwerking om begonnen was, maar kan de hele 'leeromgeving' verder helpen.

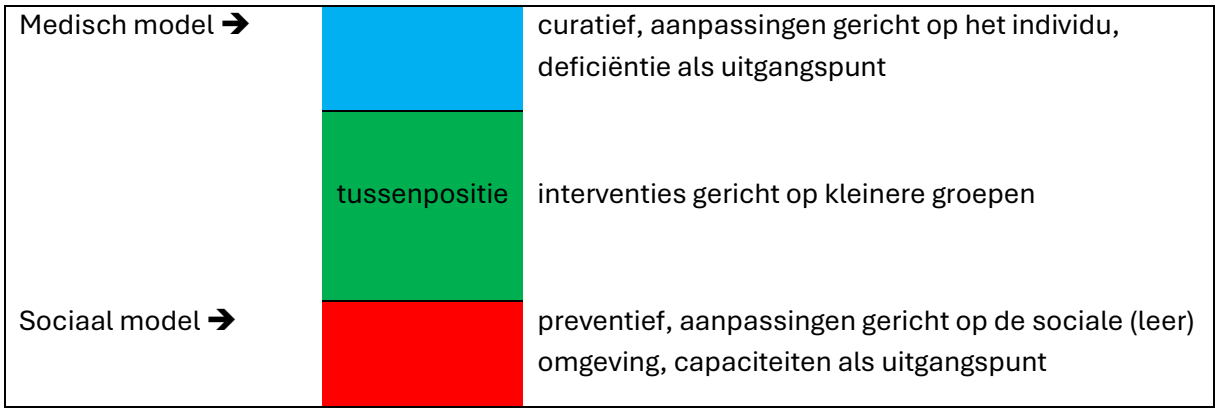
2.1. Van curatief naar preventief

Passend onderwijs: twee modellen

In de internationale literatuur wordt gebruik gemaakt van twee modellen om naar inclusief of passend onderwijs te kijken. Dit betreft het medische model en het sociale model (Figuur 1). Het medische model gaat ervan uit dat individuele aanpassingen nodig zijn om het individuele kind te laten functioneren in de leeromgeving. Het medisch model is in principe curatief. Het sociale model gaat ervan uit dat wanneer het kind obstakels ervaart er in eerste instantie naar de (sociale) omgeving gekeken moet worden (Qu, 2020; Terzi, 2005) Het model vertrekt vanuit de gedachte dat transformatie in de leeromgeving alle huidige en toekomstige leerlingen ten goede komt en is daarmee preventief georiënteerd. De modellen vertegenwoordigen echter uiterste positie die elkaar nooit geheel uitsluiten. Ook bij een oriëntatie op het sociale model zullen individuele aanpassing of tussenvormen nodig blijven.

Figuur 1

Kenmerken Medisch Model en Sociaal Model Passend Onderwijs



Samenwerking: korte termijn versus lange termijn

Een belangrijk verschil tussen de twee modellen voor passend onderwijs is de impact van interventies. Binnen het medische model is sprake van individuele interventies die op de korte termijn impact hebben op een enkele leerling. Binnen het sociale model

wordt juist gezocht naar interventies die ook op de lange termijn impact hebben op de kwaliteit van de gehele leeromgeving en leergemeenschap.

Dit heeft consequenties voor de kwaliteit van de samenwerking tussen docenten, ouders en ketenpartners. In het medische model is het van belang om snel en efficiënt door te schakelen. Hierbij is voornamelijk sprake van 'het stokje overgeven '. De wetenschappelijke term voor deze vorm van samenwerken is coöperatie. Voor interventies binnen het sociale model is het juist van belang dat samenwerkingspartners denkkracht bundelen, kennis integreren en samen naar nieuwe mogelijkheden zoeken. De wetenschappelijke term voor deze vorm van samenwerken is collaboratie. Voor mensen uit het Nederlands taalgebied kan deze term een negatieve lading hebben maar binnen de internationale gemeenschap wordt met collaboratie een intensieve vorm van samenwerking aangeduid, gericht op transformatie.
Ook hier is weer sprake van uiterste posities die elkaar in de praktijk niet uitsluiten. Coördinatie, waarbij de focus ligt op een goede afstemming is hier de tussenpositie (Carlile, 2004). Bij samenwerking op het niveau van collaboratie horen kernwoorden als exploratie, kennis delen en onderzoeken. Het zijn processen die meer tijd in beslag nemen omdat transformatie de focus is. De energie die hiermee gemoeid is kan echter gezien worden als een diepte-investering, aangezien een collaboratieve aanpak meer impact heeft op de gehele omgeving en op de ontwikkeling van professionals (Edwards et al., 2009; Gerdes, 2021)

2.2. Niveaus van samenwerking

Wanneer je mensen vraagt wat belangrijk is voor een goede samenwerking dan springen er twee elementen uit: vertrouwen en transparantie. Dit is echter ook een hersenkraker. Want als er veel transparantie is, wordt de rol van vertrouwen minder belangrijk. Andersom geldt ook dat samenwerkingspartners die elkaar ten volle vertrouwen minder behoefte hebben aan transparantie. Deze schijnbare tegenstelling heeft te maken met verschillende niveaus van samenwerking en de verschillende vormen van vertrouwen die hiermee samenhangen. De ene samenwerking is de andere niet. Binnen samenwerking kun je, zoals eerder aangegeven, verschillende niveaus onderscheiden. Soms is samenwerking heel instrumenteel en soms is samenwerking een gedeelde ontdekkingstocht. We maken bij samenwerking onderscheid tussen de eerdergenoemde drie niveaus: coöperatie, coördinatie en collaboratie. We gaan er hieronder nog iets verder op in.

Coöperatie: het kind in het kamertje

De traditionele benadering van samenwerking tussen school, ouders en jeugdhulpverlening binnen het onderwijs is het niveau van *coöperatie*. Dit niveau sluit aan bij het medische model van passend onderwijs. In dit model heeft de leerling een specifieke ondersteuningsbehoefte die niet 'past' bij wat er in het klaslokaal geboden

kan worden. Het kind wordt daarom afzonderlijk extra ondersteund, in het spreekwoordelijke ‘kamertje’. De samenwerking tussen ouders, leraar en jeugdhulpverlener bestaat in coöperatie voornamelijk uit het doorgeven van informatie (Carlile, 2004). Hiervoor moeten partners elkaar kunnen bereiken via communicatiesystemen.

Vertrouwen binnen de coöperatiebenadering is gebaseerd op het nakomen van afspraken. Er is verder geen sterke cohesie en wij-zij-denken ligt op de loer (Gerdes et al., 2020a). Ouders zijn binnen coöperatie voornamelijk informant en observant. Om deze rol naar behoren te vervullen moeten zij gelijke toegang tot informatie hebben (Gerdes et al., 2020).

De impact van deze vorm van samenwerking op de leeromgeving beperkt zich tot de inzet van hulpmiddelen. Er verschijnt bijvoorbeeld een planbord, een herriestopper, een voorleesprogramma, enzovoort. Dit alles wordt in eerste instantie ingezet ter ondersteuning van de individuele leerling. We spreken in dit geval van *multidisciplinaire samenwerking*. Partners werken aan een gezamenlijk doel vanuit gescheiden domeinen. Iedere partner neemt de verantwoordelijkheid voor zijn eigen deel. Je kunt het vergelijken met de deelnemers aan een estafette bij atletiek: je hebt wel een gezamenlijk doel, maar je komt niet op het baanvlak van de ander. De rol van ouders binnen deze dimensie van samenwerking is die van toeschouwer. Wat er op school gebeurt, is nadrukkelijk de verantwoordelijkheid van de school. De ouder wordt geïnformeerd en volgt de schoolloopbaan van het kind op afstand, vanaf de tribune

Coördinatie: luisteren en vertalen

Een andere gangbare benadering van samenwerking is het niveau van *coördinatie*. Binnen coördinatie is er geregeld overleg en interactie tussen partners. Dit biedt de mogelijkheid om kennis te delen en elkaar te bevragen (Carlile, 2004). Wanneer kennis toegankelijk wordt, kunnen partners elkaars kennis ook inzetten in de eigen praktijk. Bijvoorbeeld: een vader merkt dat een bepaalde benadering werkt bij zijn dochter, en de school probeert hier vervolgens bij aan te sluiten.

Hiervoor is het nodig dat partners elkaars expertise vertrouwen en deze expertise ook in gelijke mate erkennen. Geregeld contact maakt vervolgens de band sterker; er kan een gevoel van alliantie ontstaan (Gerdes et al., 2020a). Ouders vervullen de rol van advocaat en vertaler voor hun kind (Gerdes et al., 2020). Een logische stap vooruit binnen coördinatie is natuurlijk om ook juist de leerling(en) zelf actief bij de samenwerking te betrekken.

Doordat partners zich gaan bezighouden met de vraag wat een specifieke ondersteuningsbehoefte voor hun eigen praktijk betekent, heeft deze vorm van samenwerking impact op de organisatie van de leeromgeving. Bijvoorbeeld: wanneer een specifieke leerling een prikkelarme omgeving behoeft, zal binnen de

coöperatiebenadering een herriestopper ingezet worden of krijgt de leerling de beschikking over een speciale ruimte. Binnen coördinatie is het daarentegen denkbaar dat partners gaan kijken hoe de organisatie van de leeromgeving kan bijdragen aan een prikkelarmere omgeving voor allen. Is de indeling van het lokaal optimaal, hoe is het gesteld met de groepsindeling, hoe ondersteunt ons rooster rust voor allen?

We spreken in dit geval van *interdisciplinaire samenwerking*. Partners werken aan een gezamenlijk doel en proberen vanuit het eigen domein op elkaar aan te sluiten. Ieder doet nog steeds zijn eigen deel maar om goed bij elkaar aan te sluiten is overleg en een flexibele opstelling noodzakelijk. In de analogie met sport kun je hierbij denken aan volleybal. Spelers proberen elkaar zo secuur mogelijk de bal toe te spelen en hebben oog voor de positie van de ander. De rol van ouders op deze dimensie van samenwerking is die van belangenbehartiger en tolk. School en thuis proberen nadrukkelijk aanpakken op elkaar aan te sluiten. Hiervoor is het nodig dat de ouder gehoord wordt in het proces en dat de specifieke kennis van de ouder op waarde wordt geschat.

Collaboratie: samen uitzoeken en samen leren

Een nog zeldzaam niveau van samenwerking binnen het onderwijs is *collaboratie*. Bij collaboratie wordt heel intensief samengewerkt en proberen partners elkaars perspectief en invalshoek goed te begrijpen. Hierdoor is het mogelijk om samen kennis te ontwikkelen en te werken aan transformatie van de leeromgeving (Carlile, 2004). In de collaboratiebenadering bewandelen partners samen nieuwe wegen. Het is daarom van belang dat zij op elkaar kunnen bouwen en elkaar steunen: fouten maken mag! Hierdoor ontstaat een sterke verbinding, een wij-gevoel (Gerdes et al., 2020a). Een persoonlijke relatie is hierbij van belang. Partners in collaboratie hebben oog voor elkaars behoeften en weten elkaar te vinden wanneer zij hulp nodig hebben.

De intensieve samenwerking, het openstaan voor elkaars perspectief en de nadruk op collaboratieve actie hebben impact op de cultuur van een leeromgeving. Hoe kijken we met elkaar naar ondersteuningsbehoeften, hoe gaan we om met hindernissen, hoe gaan we om met fouten maken? Ook hier kan de leerling met nadruk onderdeel uitmaken van het samenwerkingsverbond.

We spreken in dit geval van *transdisciplinaire samenwerking*. Partners werken aan een gezamenlijk doel waarbij de grenzen tussen de domeinen ook mogen vervagen. Partners zoeken in gezamenlijkheid naar gezamenlijke oplossingen waarbij integratie van kennis centraal staat. In de analogie met sport kun je hierbij denken aan een kunstrijpaar. Binnen deze schaatssport zijn partners in hoge mate samen verantwoordelijk voor de prestatie. Een disbalans bij de ene partner wordt opgevangen door de andere partner en bij de beoordeling van de artistieke prestatie is het moeilijk om het aandeel van afzonderlijke partners aan te geven.

De ouder is binnen deze dimensie van samenwerking nadrukkelijk een volwaardig lid van het team. De kennis van de ouder is onontbeerlijk om tot een mogelijk geschikte interventie te komen. Het is van belang dat ouders ook volwaardig zeggenschap hebben in het proces. Deze vorm van samenwerken is met name aan de orde in het geval van complexe problematiek waarin de partners samen moeten puzzelen om tot een oplossing te komen.

Er is geen pasklaar recept om tot collaboratie te komen. Iedere context is immers weer anders. En soms is collaboratie misschien helemaal niet nodig en kan een goede vorm van coöperatie of coördinatie volstaan. Het Raamwerk voor Interdisciplinaire Samenwerking (figuur 1.1) kan gebruikt worden om de eigen samenwerkingssituatie te onderzoeken. Waar zitten wij eigenlijk en waar zien we kansen voor verbetering? Hierbij is het van belang om samenwerking niet alleen te zien als een interventie om in te spelen op de vraagstukken rondom een specifieke leerling of klas, maar ook als een manier om samen te leren, te ontwikkelen en te professionaliseren.

Over de term collaboratie

Binnen het Nederlandse taalgebied heeft het woord collaboratie een nare bijsmaak. We denken bij dit woord eerder aan onfrisse samenwerking tussen Nederlanders en nazi's tijdens de Tweede Wereldoorlog dan aan een vruchtbare samenwerking waarin kennis gecreëerd wordt. Binnen de internationale literatuur verwijst het woord collaboratie juist naar de meest intensieve en vaak meest transformatieve vorm van samenwerking. De associatie met verraad en 'fout zijn' is dan ook vaak generatiegebonden. Jongere generaties hebben doorgaans minder last van de negatieve connotatie van het woord. Helaas hebben meer recente oorlogen het woord geen goede dienst bewezen. Naar aanleiding van de oorlog in Oekraïne wordt bijvoorbeeld weer gesproken over 'collaboratie met Rusland'.

Er wordt in verband met de studie naar samenwerking dan ook weleens gevraagd of we geen ander woord kunnen gebruiken. Waarom bijvoorbeeld niet gewoon spreken over 'samenwerking'? Dit is om twee redenen lastig. Ten eerste is samenwerking de overkoepelende term – en we proberen juist enig zicht te krijgen op de verschillende verschijningsvormen van samenwerking. Het zou niet correct zijn om te spreken over coöperatie, coördinatie en samenwerking. Coöperatie en coördinatie zijn immers ook vormen van samenwerking. Een tweede obstakel is de internationale literatuur over samenwerking. Binnen de internationale gemeenschap die zich met dit onderwerp bezighoudt is collaboratie geen besmet woord. Zeker kan het gebruikt worden in situaties waarin een afkeuringswaardige samenwerking ontstaat zoals in bezette gebieden of binnen de georganiseerde misdaad. Onwenselijk of niet, op de keper beschouwd is in dit soort gevallen waarschijnlijk daadwerkelijk sprake van samenwerking en mogelijk ook op het niveau van collaboratie.

Het is, zoals aangegeven, niet zo dat collaboratie in alle gevallen de beste of meest geëigende vorm van samenwerking is. Soms is coöperatie of coördinatie voldoende. Maar wanneer samenwerkingspartners te maken hebben met complexe problematiek en streven naar transformatie van handelen en denken, is het nodig om op te kunnen schalen naar collaboratie. In de volgende paragraaf gaan we in op wat dit betekent voor de leeromgeving.

2.3. Een steeds passender leeromgeving

Samenwerking is belangrijk en samen kom je verder. We weten het allemaal en iedere kleuter die geregeld naar Sesamstraat kijkt kan je hetzelfde vertellen. Maar wat heeft de leerling of student nou eigenlijk aan het samenwerken over de grenzen van disciplines door professionals? In de vorige paragrafen hebben we gezien dat je binnen samenwerking drie niveaus kan onderscheiden. Het niveau van collaboratie is het meest geschikte niveau wanneer je te maken hebt met complexe problematiek waarvoor bestaande oplossingen niet werken. Vormgeven van passend onderwijs is vaak zo'n complexe taak waarvoor transformatie en dus ook collaboratie nodig is. Het doel van de samenwerking is dan het creëren van een steeds passender leeromgeving voor steeds meer leerlingen of studenten. Het is van belang om hier kort in te gaan op wat we in het kader van dit onderzoek verstaan onder de leeromgeving.

Drie dimensies van de leeromgeving: de fysieke leeromgeving

Het begrip leeromgeving kun je onderverdelen in drie verschillende dimensies: de fysieke leeromgeving, de organisatorische leeromgeving en de culturele leeromgeving. Allereerst is de leeromgeving uiteraard de fysieke plek waar geleerd wordt. Het schoolgebouw, het klaslokaal, het laboratorium en de sportzaal zijn allemaal voorbeelden van de fysieke leeromgeving. Uiteraard wordt er ook regelmatig geleerd op plekken die in eerste instantie niet ontworpen zijn voor leren. Studenten leren op stages, leerlingen leren op excursies en ook het jaarlijkse projectkamp maakt van het bos ineens een leeromgeving. Dit zijn voorbeelden van fysieke, aanwijsbare plekken maar sinds de Coronacrisis zijn we uiteraard ook steeds meer vertrouwd geraakt met de onlinewereld als leeromgeving. Hoewel we deze plek niet kunnen vastpakken of aanwijzen op de kaart is ook cyberspace een locatie geworden waar leeractiviteiten kunnen plaatsvinden.

Passend of inclusief onderwijs begint bij de toegankelijkheid van de leeromgeving. Het is niet moeilijk om je voor te stellen dat bepaalde elementen van gebouwen letterlijk kunnen bijdragen aan toegankelijkheid. Scholen die gelijkvloers gebouwd zijn, bieden uitstekende toegankelijkheid voor leerlingen, studenten of werknemers die slecht ter been zijn. De trend om scholen te bouwen waarvan je de ingang of aula slechts via imposante trappen kan bereiken, beperkt de toegankelijkheid. Natuurlijk is er altijd een lift maar deze moet je eerst vinden en vaak is het met het oog op de veiligheid nodig om een speciale liftkaart of sleutel te hebben. Een spontaan bezoek aan een dergelijke school zit er dus niet in voor mensen met een fysieke beperking.

Ook de online leeromgeving kan in meerdere of mindere mate toegankelijk zijn. Veel leerlingen, studenten en werknemers zonder functiebeperking hebben al moeite hun weg te vinden op websites of in elektronische leeromgevingen. Het feit dat sommige instituten een zogenaamde 'Kafka-knop' op de site hebben, spreekt boekdelen. De gebruiker kan de 'Kafka-knop' gebruiken om slecht vindbare informatie of onnodige omwegen te melden. Een nobel gebaar en we weten allemaal uit ervaring dat het maar al te vaak nodig is. Voor leerlingen, studenten of medewerkers met een functiebeperking is een dergelijke omgeving nog ontoegankelijker. Bij functiebeperking kun je in dit geval denken aan bijvoorbeeld een stoornis in de prikkelverwerking, concentratieproblemen of een zwak werkgeheugen. Omdat het kunnen betreden van de leeromgeving de allereerste stap is in leren is toegankelijkheid van de leeromgeving een eerste vereiste voor passend of inclusief onderwijs.

Drie dimensies van de leeromgeving: de organisatorische leeromgeving

Een tweede dimensie van de leeromgeving betreft de organisatie en natuurlijk de vraag hoe de organisatie het leren kan helpen. Je kan daarbij denken aan de organisatie van leerinhouden. Scholen, coaches, ouders en trainers denken als het goed is niet alleen na over *wat* er geleerd moet worden, maar ook over *hoe* dit leren het beste georganiseerd kan worden. In kleine stapjes bijvoorbeeld, door aan te sluiten bij wat het kind al weet of bijvoorbeeld door de leerstof thematisch aan te bieden zodat de lerende makkelijker verbanden kan leggen.

Ook de manier waarop de onderwijstijd is ingericht, is onderdeel van de organisatorische leeromgeving. Deze organisatie kan helpend of storend zijn voor het leren. Een goed voorbeeld hiervan zijn de lesroosters in het voortgezet onderwijs. Iedere leraar kan je vertellen dat een pittige theoretische les op vrijdag om 16:00 weinig effectief is. Helaas hebben we om andere organisatorische redenen vaak weinig te kiezen hierin.

De wijze waarop professional en ook ouders met elkaar in contact komen is eveneens onderdeel van de organisatorische leeromgeving. Bijvoorbeeld: een specialist die co-teaching toepast en in de klas samenwerkt met de leerkracht geeft op een andere manier het leren vorm dan een specialist die in een aparte ruimte werkt. In de aparte ruimte kan ook weer gekozen worden voor individueel werken of groepswerk. Deze organisatorische keuzes hebben invloed op het leren. Vaak hebben organisatorische keuzes een praktische reden maar het is natuurlijk beter wanneer er inhoudelijk organisatorische keuzes gemaakt kunnen worden.

Drie dimensies van de leeromgeving: de cultuur van de leeromgeving

Een nog minder zichtbaar aspect maar alleszins bepalende dimensie van de leeromgeving betreft de cultuur. Onder cultuur verstaan we de normen en gewoontes binnen een groep mensen en de onderliggende waarden. Juist deze onderliggende

waarden zijn veelal niet zichtbaar en komen pas aan de oppervlakte wanneer we in botsing komen met bepaalde gewoontes van een andere groep. Een goed voorbeeld hiervan is de gewoonte van onderwijsmensen om te laat op meetings te verschijnen. Voor een buitenstaander kan dit overkomen als onverschilligheid of gebrek aan respect. Onderling weten onderwijsprofessionals stilzwijgend dat een volgepakt rooster en de waarde dat het welzijn van leerlingen altijd voorop staat een prima recept is voor gebrekkig timemanagement. Niet voor niets is ‘de hei’ zo’n populaire plek om diepgaand met elkaar aan de slag te gaan. Op de hei zijn geen vechtpartijtjes, geen wanhopige ouders en geen ontwrichte lessen. We worden ons vaak pas bewust van dit soort culturele elementen wanneer anderen ermee in botsing komen.

Voor het leren van zowel leerlingen als professionals is een cultuur nodig waarbinnen geleerd mág worden. Dit lijkt een open deur en een waarheid als koe. Natuurlijk is het leerproces in de leeromgeving topprioriteit! Toch is dit, wanneer we leren nader beschouwen, lang niet altijd onderdeel van de cultuur. Voor leren geldt dat we fouten moeten kunnen maken. Fouten maken kun je zien als data-verzameling. Een kind dat leert lopen moet vallen om het lichaam te helpen leren wat de juiste balans is. Vallen en opstaan is dus het devies. Een fout maken en weer opnieuw proberen. Wanneer we naar scholen kijken dan is het maar de vraag in hoeverre ‘vallen en opstaan’ daadwerkelijk onderdeel is van het leerproces. Met betrekking tot de cognitieve ontwikkeling is formatief handelen hierbij van groot belang. Formatief handelen omvat didactische handelingen die helpen inzicht te krijgen in de voortgang van leerlingen ten opzichte van beoogde leerdoelen. Het gaat erom dat je als docent en leerling samenwerkt om te begrijpen waar de student staat en welke vervolgstappen nodig zijn om de leerdoelen te behalen. Dit is een wezenlijk andere benadering dan de summatieve toets waarbij het cijfer een eindoordeel is en waarbij je een onvoldoende kunt halen zonder dat hier verder leeractiviteiten aan verbonden worden. Toch is deze laatste aanpak, die feitelijk het leren niet bevordert, een dominant onderdeel van de Nederlandse schoolcultuur. Gelukkig gaat er steeds meer aandacht uit naar het belang van goede feedback en feed forward. Hiervoor is vaak wel een cultuuromslag nodig. Leren is niet automatisch ingebakken in de cultuur van scholen.

Ook voor de sociale component van leren geldt niet op alle scholen de cultuur op leren gericht is. Naast lessen in taal, rekenen, wiskunde en metaalbewerking zorgen scholen ook voor socialisatie; leren hoe je je binnen de maatschappij beweegt. Het bewust of onbewust overtreden van regels hoort soms bij dit leerproces. De cultuur van een school bepaalt hoe hier vervolgens mee omgegaan wordt. Volgt er alleen een sanctie of is er sprake van herstelrecht? Bouwt een leerlingen een slechte naam op of geven leerkrachten, vanuit gedeelde waarde, daadwerkelijk de leerling de kans om het iedere dag opnieuw te proberen? En wat is er, naast liefdevolle aandacht en vergevingsgezindheid, vervolgens nodig om de leerling te helpen leren?

Transformatie van de leeromgeving

Door samenwerking tussen professionals uit onderwijs en jeugdhulpverlening kan de leeromgeving passender gemaakt kan worden voor steeds meer leerlingen. Wanneer we ervan uitgaan dat ook professionals nog dagelijks leren en zich ontwikkelen dan volgt daar automatisch uit dat de werkomgeving van deze professionals ook hun leeromgeving is. Je kan op dezelfde manier naar deze leeromgeving kijken als naar de leeromgeving van leerlingen of studenten. Allereerst is er de fysieke leeromgeving. Is deze ondersteunend voor het leren van professionals? Kan de professional bijvoorbeeld eenvoudig aan literatuur of andere vormen van kennis komen? Is er apparatuur aanwezig om video-opnames te maken van een les? Zijn er handzame en bruikbare kijkwijzers? Wanneer we ervan uitgaan dat leraren of jeugdhulpverleners niet alleen hun werk uitvoeren maar ook tijdens het werken moeten kunnen leren, betekent dit iets voor de inrichting van de fysieke leeromgeving en het beschikbaar stellen van materialen om het leren te ondersteunen. Ook de organisatie van de leeromgeving is van invloed op het leren van professionals. Neem als voorbeeld het gebrek aan tijd en ruimte om bezoeken bij elkaar af te leggen. Dan kun je prachtige kijkwijzers maken maar deze zullen dan verstoffen op de plank of in hun digitale mapje. Uiteraard is ook de cultuur van de gezamenlijke leeromgeving van belang. Net als kinderen en jongeren hebben professionals het nodig om fouten te kunnen maken en te leren door samen uitproberen. Het vertrouwen binnen collaboratie is daarbij van groot belang.

In figuur 2 worden nog eens de kenmerken van niveaus in samenwerking in relatie met de leeromgeving schematisch weergegeven.

Figuur 2

Raamwerk voor Interdisciplinaire Samenwerking

SAMENWERKING	COÖPERATIE	COÖRDINATIE	COLLABORATIE
Kennisdeling	transfer	vertaling	transformatie
Nabijheid	fysiek	inhoudelijk	persoonlijk
Beschikbaarheid	bereikbaarheid	toegankelijkheid	connectie
Doelgericht handelen	operationeel	professioneel	relationeel
Identiteit	wij-zij	bondgenoot	wij
Vertrouwen	betrouwbaar	competent	te vertrouwen
Gelijkwaardigheid	toegang tot informatie	erkenning van expertise	zeggenschap
Rol ouders	observant/informant	advocaat/interme-diair	deelnemer/medeontwerper
Leeromgeving	middelen	organisatie	cultuur

3. Onderzoek

3.1. Werkwijze

Laboratoria en kathedralen

Om te komen tot meer effectieve manier van samenwerken is verandering nodig. Verandering is synoniem voor leren. Duurzame samenwerken betekent daarom duurzaam leren. Om dergelijk leren te bewerkstelligen is een bottom-up benadering noodzakelijk. Instanties als scholen en gemeentes kunnen immers niet leren; het leerwerk wordt gedaan door de mensen van vlees en bloed die binnen die instanties samenwerken. Voor deze mensen is de context waarbinnen zij werken de leeromgeving. In eerste instantie zal het leren van en met elkaar binnen de samenwerking dan ook contextgebonden zijn. Het leren wordt aangedreven door de vraag: wat is binnen onze school, voor onze leerlingen, ouders en medewerkers nodig? Vervolgens moet wat die mensen op afzonderlijke plekken leren en ontwikkelen wel binnen het gezamenlijk beleid van de stad passen. Ook is het van belang dat de kennis die binnen de verschillende contexten opgedaan wordt, gedeeld wordt en beschikbaar komt voor anderen.

Om in een dergelijk leerproces te voorzien is in Kampen gekozen voor zogenaamde Change Labs. De onderzoeksmethode Change Lab (Virkkunen, 2013) biedt een uitstekende mogelijkheid om samenwerkingspartners te ondersteunen in hun zoektocht naar vruchtbare samenwerking. Binnen een Change Lab vormen samenwerkingspartners op de afzonderlijke scholen een team waarin zij een actieve rol spelen als onderzoekers van hun eigen praktijk en veranderproces. Het is van belang op te merken dat de teams bestaan uit de professionals die daadwerkelijk op de vloer met elkaar de samenwerking vormgeven.

Binnen de afzonderlijke Change Labs wordt contextgebonden kennis opgedaan. Deze kennis is eveneens waardevol voor beleidsmakers en voor collega-scholen. Het is daarom van belang om manieren te vinden om de kennis te verbinden. We zijn gewend om in plaats van bottom-up eerder top-down te denken waarbij het gezamenlijk beleid vooraf bepaald wordt. Met een dergelijke werkwijze heb je enigszins grip op de eenvormige uitvoering van plannen. Binnen de aanpak van Change Labs is eenvormigheid geen uitgangspunt. Het doel is juist om samen te leren van een diversiteit in aanpak.

Binnen de pilot vormde het onderzoek de doorlopende verbinding. Tijdens het traject werden ervaringen gedeeld op twee mini-conferenties. Daarnaast is data verzameld via interviews. In de volgende sectie gaan we nader in op de bevindingen van het onderzoek met betrekking tot de samenwerking, het leren van professionals, de stad als leeromgeving en mogelijkheden voor toekomstige ontwikkeling.

Is het voor de gezamenlijke lijn dan geen bedreiging dat iedereen binnen zijn eigen context een eigen methode kiest? En blijf je zo niet aan het bouwen? Het antwoord op deze twee vragen is respectievelijk nee en ja. De analogie van kathedralenbouwers is hierbij behulpzaam. Kathedralen zijn immense projecten die feitelijk nooit af zijn. Zodra de laatste hand gelegd wordt aan de toren, is de fundering van het achterschip alweer aan renovatie toe. Kathedralen doorstaan stormen, branden en onlusten waardoor verandering steeds noodzakelijk is. Toch blijft het verhaal van de kathedraal bestaan. Zij vormt in feite een adaptief, lerend geheel. Ook zijn bij het bouwen van een kathedraal aan verschillende kanten en in verschillende tijden ambachtslieden actief die niet altijd perfect volgens plan op elkaar aansluiten. Dan moet er geïmproviseerd worden om de aansluiting toch tot stand te brengen. Voor de kathedraal als geheel maakt dit niet uit. De kathedraal wordt hier alleen maar meer karakteristiek van en dat zij feitelijk nooit afkomt deert ook al niet. De Sagrada Familia heeft er zelfs haar handelsmerk van gemaakt om nooit af te komen en de Notre Dame heeft nog meer aan grandeur gewonnen door letterlijk als een feniks uit de as te herrijzen. Hoe imperfecties onderdeel worden van de schoonheid van een kathedraal kan als inspiratie dienen voor hoe ook schijnbare afwijkingen en een lappendeken aan aanpakken toch een mooi geheel kan vormen, mits we samen zorgdragen voor de verbinding.

3.2. Bevindingen

De data, die bestond uit interviews, is op kwalitatieve wijze geanalyseerd. Bij een kwalitatieve analyse is het doel van onderzoek om het fenomeen dat bestudeerd wordt beter te begrijpen. Voor de analyse van de interviews binnen de pilot Onderwijs en Zorg is de narratieve invalshoek gebruikt. Bij de narratieve invalshoek gaat de onderzoeker eerst op zoek naar terugkerende thema's of verhaallijnen in de gesprekken. Uit deze verhaallijnen worden de werkzame bestanddelen gedestilleerd. Deze bestanddelen kunnen op hun beurt weer dienen als bouwstenen voor toekomstig handelen. Uit de interviews komen drie duidelijke thema's naar voren: een verhaal over tijd en ruimte, een verhaal over teamvorming en een verhaal over pionieren. Deze werkzame bestanddelen zijn uiteraard geen doel op zich maar hebben impact. We volgen in de volgende paragrafen het 'omgekeerde impact pad' (figuur 3). We kijken eerst naar hoe het doel van de pilot, preventie, vorm krijg. Hierna kijken we naar verbinding als belangrijke voorwaarde om tot preventief werken te komen. Hierna nemen we de werkzame bestanddelen voor verbinding nader onder de loep: tijd & ruimte, teamvorming en pionieren. Tot slot gaan we nader in op de obstakels en kansen voor de toekomst.

Figuur 3

Impact Pathway Samenwerking Onderwijs en Zorg

3.3. Preventie

Het uiteindelijke doel van de pilot is om via effectief samenwerken te komen tot leeromgevingen die passend zijn voor steeds meer leerlingen. Leeromgevingen waar door inzet van lichte ondersteuning in de context de zwaardere zorg en mogelijke uitval of uitstroom van leerlingen kan worden voorkomen. Participanten op de pilot-scholen zien deze preventie op verschillende manieren tot stand komen.

Vroegsignalering individuele leerlingen

Deelnemers aan de pilot geven aan dat vroegsignalering een belangrijke factor is binnen het preventief werken. In het volgende fragment beschrijft een schoolmaatschappelijk werker hoe dit op de basisschool juist ook voor de allerkleinsten geldt.

"De grootste winst, vind ik, zit ook in... je hebt soms te maken met heel jonge kinderen. Waarvan we nog niet zo goed weten wat de problematiek precies is. Maar ouders komen wel met vragen en dan is het nog lastig om ze te verwijzen, want heel veel jonge kinderen worden vaak nog niet echt behandeld, dus dan is het een beetje een zoektocht."

Doordat lichte ondersteuning in de vorm van de schoolmaatschappelijk werker direct binnen het schoolgebouw voorhanden is, kan in dergelijke gevallen proactief ingezet worden op de begeleiding van kind, ouders en leerkracht. Hierdoor kan mogelijk voorkomen worden dat op een later moment zwaardere ondersteuning nodig is of kan eerder duidelijk worden welke vormen van ondersteuning passend en helpend zijn.

Praktijkvoorbeeld GGZ traject

Op een van de deelnemende scholen voor voorgezet onderwijs is met succes gezocht naar mogelijkheden om de aansluiting te vinden met GGZ trajecten. Door de minder complexe casussen binnen school op te pakken, waarbij via de lijn mentor-schoolmaatschappelijk werk snel geschakeld wordt, kunnen leerlingen in een vroeger

stadium gerichte hulp krijgen. Hierdoor kan escalatie van problematiek en de inzet van zwaardere trajecten voorkomen worden.

Vroegsignalering groepen
Het tijdig detecteren van schadelijke trends onder jongeren kan eveneens escalatie van problematiek (deels) voorkomen. De jongerenwerkers in het voortgezet onderwijs zijn letterlijk en figuurlijk de oren en ogen op straat en op het plein. Hierdoor is het mogelijk om veel gerichter in te zetten op actuele problematiek. Een jongerenwerker vertelt hierover in de volgende fragmenten.

"Of wij beter zicht hebben op wat er onder jongeren speelt? Wij vangen uiteindelijk de signalen op van onderwerpen die heel veel spelen. Als het gaat om social media is sexting momenteel bijvoorbeeld een belangrijk onderwerp. En daarvan hebben wij bedacht, we gaan preventief kijken of we daar de GGD voor kunnen uitnodigen, of we samen een voorlichting kunnen geven…Ik denk uiteindelijk dat je een signaal op kunt pakken, waardoor je het eigenlijk net een stapje voor bent en kunt indammen."

De coördinatoren op de scholen geven hierbij aan dat zij, als onderwijsprofessionals, pas kunnen reageren wanneer het probleem zichtbaar wordt binnen de school. De hoofdtaak van de school is immers het verzorgen van onderwijs. De signalerende functie van de jongerenwerkers vormt hierop een waardevolle aanvulling. Natuurlijk hebben scholen ook hun jaarlijkse voorlichtingsprogramma's en onderwerpen die in mentorlessen behandeld worden. Door de samenwerking met de jongerenwerkers kan hier echter veel meer gericht op ingezet worden.

Praktijkvoorbeeld Kwetsbare overgangen
Op verschillende scholen wordt actief gezocht naar oplossingen voor context specifieke vraagstukken. Een voorbeeld hiervan is de aandacht voor de overgang van groep 8 naar de brugklas, die werd geïnitieerd door de behoeften van een kwetsbare leerling. In samenwerking met ouders, school en hulpverlening werd een trainingstraject opgezet om deze leerling een zachte landing in het voortgezet onderwijs te bieden. De lessen die uit dit traject zijn getrokken en de specifieke leervragen van de leerling kunnen worden veralgemeniseerd en gebruikt om trajecten te ontwerpen voor alle leerlingen die deze belangrijke overstap maken. Hierdoor wordt niet alleen de individuele leerling geholpen, maar wordt ook een breder ondersteuningssysteem gecreëerd dat ten goede komt aan de gehele schoolgemeenschap

Passende aansluiting bij andere betrokken instanties
Eerder kwam de aansluiting met een instantie als de GGD al naar voren. Doordat in dit geval jongerenwerk als een verbindende schakel op kan treden tussen wat er in school, op het plein en in de wijk speelt, kan ook het preventieve onderwijsprogramma meer op maat worden vormgegeven en ingezet. In het volgende fragment vertelt een jongerenwerker hoe deze aansluiting gezocht wordt op het gebied van drugsvoorlichting en hoe dit preventief kan werken.

“Vanuit de GGD en vanuit jongerenwerk en vanuit school kijken we of wij deze voorlichting dan maandelijks kunnen voortzetten in de vorm van een activiteit of workshop, waardoor het bij de jongeren beter blijft hangen. Dus op die manier proberen wij preventief daar dan weer met elkaar te werken.”

Doordat de jongerenwerkers meer bij de school betrokken zijn dan een externe instantie als de GGD, kunnen zij zorgdragen voor de inbedding van bepaalde inhoud binnen de doorlopende leerlijn.

Lage drempel hulpvraag ouders

In een vorige alinea kwam al naar voren dat onderwijsprofessionals, alle goede bedoelingen ten spijt, door hun kerntaak vaak geen ruimte hebben voor het opvolgen van signalen of hulpvragen in het voortgezet onderwijs. Ook binnen het primair onderwijs is dit veelgehoorde klacht. Leerkrachten willen graag klaar staan voor ouders maar hebben daar lang niet altijd de ruimte voor. Het wordt als zeer waardevol ervaren dat er een schoolmaatschappelijk werker op de vloer is die vragen van ouders kan oppikken, zoals een schoolleider in het volgende fragment aangeeft.

“Want ja, voor ons is het anders ook veel hè? En ja, waar jij dan ook bezig om het onderwijs te geven, daar zijn zij (schoolmaatschappelijk werk) dus. Dat ouders met een vraag dan iemand treffen die daar tijd voor heeft, ook om even te gaan zitten, naar ze te luisteren en ze echt daadwerkelijk verder te helpen.”

In dit fragment wordt het belang benadrukt dat een ouder ergens binnen de school terecht kan met een hulpvraag. De laagdrempeligheid van hulp die letterlijk in het schoolgebouw gevonden kan worden is van groot belang. In het volgende fragment geeft een schoolleider aan hoe de gedeelde locatie preventief werkt.

“Als alles op locatie is, dat maakt het laagdrempeliger en gaan ouders er ook sneller gebruik van maken en dan wordt het veel meer preventief omdat je er dan eerder bij bent.”

Bereidheid om hulp te vragen

Een belangrijke component in de laagdrempeligheid is dat de schoolmaatschappelijk werkers door ouders gezien worden als een verlengstuk van de school en niet als een externe instantie. De gang naar een externe instantie wordt, zo signaleren professionals, door ouders vaak als een hoge drempel ervaren. De schoolmaatschappelijk werker kan in zo’n geval als tussenvorm dienen en het opstapje zijn naar meer tijdige inzet van zwaardere ondersteuning.

“Dit maakt het ook iets laagdrempeliger, hè? Want ik loop nu bijvoorbeeld met een leerling vast… dat dan ouders het een beetje tegenhouden, die aanvraag richting GGZ en dan zit je dus nu al een half jaar zonder de GGZ-ondersteuning, terwijl die eigenlijk wel nodig is. En Ik denk dat ze wel voor dan een middenvorm openstaan. Dan ben je in ieder geval voor die leerling al wat gestart.”

Hoewel in veel gevallen de geboden hulp van de schoolmaatschappelijk werker niet anders is binnen de school dan via de gemeente, maakt de locatie voor ouders wel een verschil, zoals een schoolmaatschappelijk werker in het volgende fragment aangeeft.

"Ja, het is, denk ik inderdaad ook wel goed dat schoolmaatschappelijk werk hier op school zit. Daar heb je voordeel van. Want als jullie zouden zeggen (tegen ouders) oh, met die vraag, dan moet je even contact opnemen met CJG…dan vinden ouders dat spannend."

Een intern begeleider vult hierop aan:

"En je maakt dat het niet onnodig te groot wordt. Dat je een kind verwijst die nog maar 5 is. Want dat is nogal wat. Dus daar vind ik hem eigenlijk nu heel krachtig. Ouders zeggen dan ook makkelijker tegen een hulptraject op school, ja, dat wil ik eigenlijk wel."

Laagdrempelige verbinding met leerkrachten

Ook voor leerkrachten geldt dat de fysieke aanwezigheid van de jeugdhulpverlener het eenvoudiger maakt om signalen door te geven en om kennis te delen. Het belang van de school als centraal punt wordt daarin onderschreven.

"Externe hulpverlening, dat is nog echt een andere wereld. Maar hier op school begint het al wel en hier op school kunnen we denken: hoe gaan we dit samen aanpakken? Heel veel dingen kunnen we hier op school al ondervangen met elkaar."

De kennis die opgedaan wordt binnen het eigen domein spelen de jeugdhulpverleners ook weer door naar hun collega's in het onderwijs. In het volgende fragment vertelt een schoolmaatschappelijk werker over het doorzetten van een training rondom prikkelverwerking.

"Eigenlijk heel schoolmaatschappelijk werk volgt momenteel een soort prikkelstorm training. Dat heeft gewoon te maken met ja, alle hoog-gevoelige kinderen die van wat voor prikkels dan ook last hebben. Je merkt gewoon dat er in deze tijd heel veel boze en verdrietige, maar ook teruggetrokken kinderen zijn die last hebben van prikkels. Daar gaan we op school dan ook weer samen mee aan de slag."

Op deze manier komt de kennis van de jeugdhulpverlener letterlijk en figuurlijk het klaslokaal binnen, waar leerkrachten op hun beurt weer leren inspelen op obstakels die leerlingen kunnen ervaren.

Eerste opvang in geval van wachtlijsten

Zoals eerder aangegeven loopt inzet van ondersteuningstrajecten soms vertraging op doordat ouders huiverig zijn om deze hulp buiten school aan te vragen. De vertraging kan ook ontstaan doordat betrokken instanties zelf wachtlijsten hebben. Ook hier kan de inzet van schoolmaatschappelijk werk preventief uitkomst bieden, zoals in onderstaand voorbeeld uit het voortgezet onderwijs.

“Dan staan ze vaak nog een hele tijd op de wachtlijst maar dan kan ik op school alvast een beetje ondersteunen. Zodat het niet op gaat lopen. Dus nu kan ik een meisje wat daar straks heengaat, hier alvast zien. Nou, misschien komt daar wel uit dat ze inderdaad door moet naar de GGZ. Maar het kan ook zijn dat het hier dan al voldoende is.”

In dit voorbeeld kan de inzet van schoolmaatschappelijk werk preventief werken doordat de problemen niet oplopen door de wachttijd of doordat door tijdige inschakeling van hulp opschaling niet meer nodig blijkt.

Bewustwording en ontwikkeling onderzoeksmethodes
Preventieve maatregelen laten zich op de korte termijn lastig meten en op de lange termijn is het vaak niet eenvoudig om een directe oorzaak-gevolg relatie aan te wijzen. Zoals een coördinator in het voortgezet onderwijs aangeeft:

“Wat is dan het effect dat zij op school rondlopen? Dat weet ik eigenlijk niet precies. Het kan heel goed zijn dat zij dingen tegenhouden maar dat zie je dan niet.”

Om hier enigszins grip op te krijgen is het nodig om, binnen de afzonderlijke contexten, de dialoog op gang te houden over wat we hopen te bereiken met preventief werken en hoe we hierin koers kunnen houden.

3.4. Verbinding

De in de vorige paragraaf beschreven preventie komt tot stand door verbinding. Uit het onderzoek komen vier soorten verbinding binnen de pilot naar voren: verbinding van kennis, verbinding van onderwijs en opvoeding, verbinding van praktijken en verbinding van mensen in netwerken.

Verbinding van kennis
Bij verbinding van kennis kun je denken aan formele kennis die bij een bepaald domein hoort. In het geval van jongerenwerk binnen het voortgezet onderwijs gaat het juist vooral ook om het delen van informele kennis. Jongerenwerk en school delen wat zij, zoals de Engelsen dat zo mooi noemen, via de *grapevine* vernemen. In het volgende fragment beschrijft een coördinator dit proces.

“Ze [jongerenwerker] komt elke keer even langs. Nou, nog iets bijzonders? Had je nog iets gehoord? Moet ik nog ergens iets mee? Wij lopen hier en hier tegenaan. Is dat iets wat jullie herkennen of buiten school ook zien? Er was toen bijvoorbeeld iets met een hele groep. Door de informatie die je krijgt snap je reacties naar elkaar toe. Snap je wat beter ook hoe dat buiten school dan werkt, dan weet je ook een beetje waar je op in moet spelen. Dat vind ik altijd wel heel erg fijn.”

Naast deze uitwisseling van informele kennis vindt binnen de pilot ook formele kennisuitwisseling plaats. Dat kan bijvoorbeeld doordat de schoolmaatschappelijk

werker kennis deelt met leerkrachten over de ontwikkeling van leerlingen, zoals in het volgende voorbeeld van een schoolleider.

"Want jij [schoolmaatschappelijk werker] hebt ook een soort theoretische bagage en soms leg je het uit en zeg je ja, maar kijk, kinderen op deze leeftijd, in deze fase is het logisch dat ze dit nog niet kunnen. Dan leg je het uit want zo'n leerkracht is soms ook nog alleen maar gericht op van ja, het automatiseren lukt niet en hij is niet geconcentreerd enzovoorts. Terwijl het nog niet bij de fase past."

Op sommige scholen is de kennisoverdracht in de organisatie opgenomen doordat jeugdhulpverleners bijvoorbeeld aansluiten bij leerteams. Om zicht te krijgen op waar de leervragen liggen zette deze school een enquête uit onder de leerkrachten.

"Maar dat [kennisoverdracht] is eigenlijk best wel breed getrokken, hè? Doordat er een enquête is uitgegaan om alle leerkrachten te bevragen van... waar ligt dan die behoefte? Waar wil je dan meer over weten en vervolgens binnen het leerteam samen naar kijken?"

De aanwezigheid van de jeugdhulpverleners helpt ook om meer inzicht te krijgen in wanneer je deze medewerkers om hulp kan vragen. Voor leerkrachten is de aanwezigheid van de medewerkers hierin erg helpend.

"Normaal gesproken zou je misschien ook wel iets opvallen of zou je iets signaleren. Maar dan weet je niet waar je waar je ermee naartoe moet. En dan denk je, nou, laat maar. Ik probeer daar wel zelf vorm aan te geven. Of moet je het gaan zoeken, maar heb je geen idee. Wanneer kun je nou schoolmaatschappelijk werker wel of niet inzetten? Maar nu is schoolmaatschappelijk werk in het gebouw."

Verbinding van onderwijs en opvoeding

Uit de interviews blijkt dat de jeugdhulpverleners een belangrijke rol spelen in de verbinding tussen onderwijs en opvoeding. De kerntaak van scholen is uiteraard onderwijs. Maar, zoals meerdere respondenten aangeven, kinderen en jongeren stoppen niet met jong zijn zodra ze de school binnen stappen. De sociaal-emotionele ontwikkeling hoort er ook bij en is onlosmakelijk verbonden met het leerproces. Hieruit ontstaat veel handelingsverlegenheid onder leerkrachten die vaak onvoldoende gefaciliteerd zijn om beide taken goed uit te voeren. Een schoolleider zegt het volgende over de rol van schoolmaatschappelijk werk hierin.

"We hebben van tevoren al gezegd dat we met een groot grijs gebied zitten, als het gaat om opvoeding. Daar loop je als school tegenaan. Waar kun je iets van vinden? En de schoolmaatschappelijk werker, die beweegt in dat hele grijze veld, ook zoekend naar wat zij kan doen. Dat is heel fijn. Niet dat we meteen alles opgelost hebben, maar wel dat er iets gebeurt."

Wederzijds begrip

Het versterken van wederzijds begrip is een belangrijke pijler binnen de pilot. Wat hierin

het meest helder naar voren komt is het versterken van wederzijds begrip tussen ouders en school. De schoolmaatschappelijk werker speelt hier een belangrijke sleutelrol in. Ongewild kunnen onuitgesproken verwachtingen en onbegrip ondersteuningstrajecten aanzienlijk in de weg zitten.

"Ik denk dat autoriteit daar ook mee te maken heeft. Dat ouders toch niet direct iets durven te zeggen. Of als ze het zeggen, lijkt het al zo hoog te zitten dat het er heel boos uitkomt of heel geïrriteerd, zoals: school doet helemaal niets! Ik kan me voorstellen dat in de meeste gevallen… waar het blijft steken… school signaleert iets en vindt dat ouders iets moeten doen. En dat je zo tegenover elkaar blijft staan."

De schoolmaatschappelijk werker kan dit soort patstellingen voorkomen door de rol van tolk te spelen binnen de samenwerking. Een schoolleider ziet hier een positieve ontwikkeling.

"Sowieso krijgen we veel positieve reacties van de ouders terug, hè? Juist het laagdrempelige van de schoolmaatschappelijk werker, in zo'n geval om aan ouders makkelijker uit te kunnen leggen waarom school doet zoals school doet en andersom, aan school uitleggen en of leerkracht uitleggen waarom ouders doen zoals zij doen. Dat maakt wel dat er wat meer begrip ontstaat. Dat is wat mij betreft een stap."

Jeugdhulpverleners zien dat deze stap ook bijdraagt aan de bereidheid van ouders om hulp te aanvaarden en samen aan de slag te gaan.

"Misschien dat zij zich sneller gehoord voelen en daardoor al een stapje kunnen zetten. Of wat gas terugnemen, waardoor de verhouding tussen school ouders ook beter blijft. Ik denk dat dat in preventie… dat je het veel langer vol gaat houden met elkaar dan wanneer het alleen maar botst en botst en botst. We gaan het er samen over hebben en dan is ook soms het hele acute eraf. Al is het maar in de verbinding met elkaar, dus dat je elkaar beter begrijpt. "

Verbinding van trajecten

Een andere vorm van verbinding wordt zichtbaar binnen individuele trajecten. De klassieke manier van samenwerken tussen onderwijs en jeugdhulpverlening wordt gekenmerkt door weinig afstemming. Niet zelden is sprake van de spreekwoordelijke schutting en blijft uitwisseling tussen betrokken professionals achterwege. In de pilot zien we dat er veel meer actief naar aansluiting van trajecten gezocht kan worden.

"De mentor schuift bijvoorbeeld even aan bij het eerste overleg met de leerling en de schoolmaatschappelijk werker. De mentor heeft natuurlijk daarvoor ook al een traject gedaan."

Verbinden in netwerken

Een laatste vorm van verbinding die uit het onderzoek naar voren komt is de sterkere verbinding in netwerken die mensen ervaren. De jeugdhulpverleners op de scholen

werken niet in isolatie en brengen hun eigen netwerk mee. Ook binnen de pilot is natuurlijk actief ingezet op deze netwerkverbindingen.

“Dus ik denk, dat dat nog het meeste…dat je een beetje meer contact hebt met schoolmaatschappelijk werk en dan ook naar de gemeente toe, hè. Ook wat meer beleidsmedewerkers die je dan dingen vragen, dat dit hele netwerkje wat uitgebreid is. Ik denk dat dat nog het meeste opgeleverd heeft.”

3.5. Werkzame bestanddelen: tijd & ruimte

In de vorige paragraaf zijn we ingegaan op de verbinding van kennis en kunde die leidt tot preventie. In de volgende paragrafen gaan we nader in op welke bestanddelen bijdragen aan het tot stand brengen van de verbinding in kennis en kunde. We onderscheiden daarbij drie hoofdcategorieën: tijd & ruimte, teamvorming en pionieren.

Een allereerste kenmerk van de pilot is dat de betrokken professionals uit onderwijs en zorg letterlijk meer bij elkaar in de buurt waren. Uit onderzoek naar samenwerking tussen verschillende domeinen weten we dat dit alleen een voordeel oplevert wanneer ook de werkwijze hierop aangepast wordt. In situatie waar de jeugdhulpverlener meer op de school aanwezig is maar in isolatie blijft werken, levert de fysieke nabijheid geen voordeel op. Uit de volgende fragmenten komt naar voren hoe in de Kamper situatie tijd en ruimte van invloed waren op de werkwijze.

Bereikbaarheid
Het meest in het oog springende kenmerk binnen de pilot is inderdaad het gegeven dat de jeugdhulpverleners vaker en langer fysiek op de scholen te vinden zijn. Deze fysieke aanwezigheid draagt bij aan bereikbaarheid. Medewerkers van de school kunnen op niet van tevoren geplande momenten even binnenlopen, zoals uit het volgende fragment blijkt.

“Ja, ik vind het heel fijn dat je in het gebouw bent, dat je fysiek aanwezig bent, dat je jou kan opzoeken, dat jij de kinderen ziet, dat je ons ziet. Gewoon dat.”

Ook de jeugdhulpverleners ervaren de voordelen van fysieke aanwezigheid in het gebouw.

“Ik merk en ervaar zelf dat het fijn is om hier gewoon te zijn, zodat je beter in contact bent. (…) de laagdrempeligheid en het informele karakter, dat is goud in deze constructie.”

“Maar inderdaad, nu ik meer op school ben, merk ik ook wel dat een leerkrachten makkelijk even nog vraagt van hé, hoe zit dat of hoe is het met die of hoe loopt dat traject?”

Doordat er letterlijk meer verbinding is, kan het ondersteunen van leerlingen ook meer een gezamenlijk gedragen verantwoordelijkheid worden. Verder vergemakkelijkt de fysieke aanwezigheid de communicatie.

"Leerkrachten lopen gewoon snel even naar binnen, in plaats van dat het via de mail moet en je toch weer kunt denken van... hé... hoe bedoel je dat?"

De jeugdhulpverleners in het basisonderwijs kiezen bewust momenten om aanwezig te zijn zodat de verbinding met de leerkrachten ook daadwerkelijk tot stand kan komen.

"Als collega's de schoolmaatschappelijk werker willen vinden, dan kan het nooit onder schooltijd. Alleen maar daarna. Dus het feit dat zij dan ook zo vaak aanwezig is op een woensdagmiddag, waar best wel veel tijd is, dat is ook prettig in het leggen van lijntjes. De verbinding."

Ook voor de ouders betekent de bereikbaarheid veel voor het toegankelijk maken van ondersteuning.

"Ouders die zo even langskomen, het is hier heel snel een één-tweetje."

"Wat het grote voordeel is van deze pilot... inderdaad de lijnen. Een beetje clichématig maar het is wel zo. De lijnen zijn korter, ze weten elkaar makkelijker te vinden."

Open deuren

Nabijheid in hetzelfde gebouw is een goed begin, maar om echt aan nabijheid te werken, is het interessant om na te denken over de positionering van werkkamers. Bijvoorbeeld: werkkamers die naast elkaar liggen of direct bij de ingang van de school zijn geplaatst, kunnen de interactie tussen collega's bevorderen. Daarnaast kan een simpele maar doeltreffende gewoonte, zoals het zoveel mogelijk openzetten van deuren, het bij elkaar binnenlopen stimuleren. Dit creëert een open en toegankelijke sfeer, waardoor spontane gesprekken en samenwerking worden aangemoedigd.

De fysieke bereikbaarheid kan bijdragen aan de toegankelijkheid van de ondersteuning voor alle betrokkenen: leerlingen, leerkrachten, begeleiding en ouders. Het is daarvoor wel van belang dat de voordelen van de fysieke aanwezigheid bewust ingezet worden. Uit bovenstaande fragmenten blijkt bijvoorbeeld dat jeugdhulpverleners zorgen dat zij ook beschikbaar zijn op momenten dat de leerkrachten niet voor de klas staan en op momenten dat ouders in de school zijn. Deze bereikbaarheid is een belangrijke voorwaarde voor versterkte samenwerking. In de volgende paragraaf gaan we nader in op het belang van zichtbaarheid en herkenbaarheid.

Zichtbaarheid en herkenbaarheid

Onderzoek wijst uit dat fysieke nabijheid inderdaad een voorwaarde is voor goede samenwerking maar dat het hier niet stopt. Het is heel goed mogelijk om in elkaars nabijheid, in hetzelfde gebouw, volstrekt langs elkaar heen te werken. Wanneer je elkaar wil vinden in de samenwerking zal er ook ingezet moeten worden op zichtbaarheid en

herkenbaarheid. Dat begint al met die spreekwoordelijke én letterlijke open deur, zoals een schoolmaatschappelijk werker vertelt.

“Omdat die deur openstaat, omdat ik hier zit en die kindjes ook hoor op de gang. Niet dat ik daar dan iets uit haal hoor, maar je bent wel meer zichtbaar.”

Het opzoeken van informele contacten hoort hier nadrukkelijk ook bij. Dit gebeurt in de koffiekamers en tijdens de terugkerende informele momenten die bij de schooldag horen, zoals het halen en brengen van de leerlingen op een basisschool, zoals een intern begeleider vertelt.

“De schoolmaatschappelijk werker heeft daar wel haar plek gevonden he, ’s ochtends bij de deur en de ouders spreekt zij dan ook gewoon aan.”

Soms moet de jeugdhulpverlener ook zelf actief deze informele momenten creëren, zoals een jongerenwerker vertelt.

“Het is inderdaad gewoon wel informeel, dus gewoon nadat mijn tijd erop zit, om het even zo te zeggen, op die dag ga ik gewoon langs de kantoren of wie ik daar van de collega's zie en daar bespreek ik gewoon van... joh, dit zijn de signalen, dit heb ik gezien. Of: het was rustig.”

Deze tijds-investeringen, die sec beschouwd niet tot traditionele takenpakket van de jeugdhulpverleners behoren, dragen bij aan de zichtbaarheid en herkenbaarheid binnen het team en voor de ouders.

Continuïteit & structuur

Herkenbaarheid is uiteraard ook gebaat bij een zekere continuïteit waardoor een medewerker van buiten een vertrouwd gezicht kan worden. Een schoolleider vertelt in het volgende fragment over de continuïteit die nu binnen de pilot ervaren wordt.

“Vroeger zat er soms een knip in, van een bepaalde periode dat er even geen medewerker was, en dan zie je dus echt dat het als een kaartenhuis in elkaar stort en dan moet je weer heel hard werken met zijn allen om dat weer op te bouwen. Dus daar ben ik heel blij mee, dat we deze kans nu hebben en dat we nu dus nu zien of het werkt. Het heeft het een lange aanloop nodig, hè? “

Continuïteit en structureel contact wordt op de scholen ook gezocht in deelname van jeugdhulpverleners aan formele overlegmomenten. Het verschil zit er vaak in dat de medewerkers in de oude situatie uitgenodigd werden wanneer de school dacht dat de expertise passend zou zijn voor een bepaalde casus. Jeugdhulpverleners nemen nu meer structureel deel aan overleggen waardoor zij beter op de hoogte zijn van wat er speelt, beter aan kunnen geven waar hun expertise ingezet kan worden en de medewerkers op de scholen steeds beter inzicht krijgen in de mogelijkheden binnen de samenwerking.

“Dan helpt het ook dat je bij het ondersteuningsteam zit. We zien elkaar daardoor ook gewoon op vaste momenten en daardoor ken je ook al de basis van sommige leerlingen, dus dat maakt ook enorm uit. Je bent al meer op de hoogte en je hebt mensen al gesproken. Dat maakt het lijntje al korter.”

Ook voor het maken van afspraken met ouders en leerlingen door leerkrachten of leerlingbegeleiders is de structurele aanwezigheid een voordeel.

“Dat is ook echt een structuur, hè, dus dat we weten wanneer je er bent. Dan weten we ook wanneer we een afspraak met je kunnen maken.”

Soms sluiten de tijden van formele overleggen niet goed aan bij de mogelijkheden van de jeugdhulpverlener. Binnen een goede samenwerking wordt uiteraard naar afstemming gezocht.

“*Vorig jaar begonnen wij met het overleg om 08.15. Maar dat lukte voor de jeugdhulpverlener niet. En ja, ik vind het toch belangrijk dat ze eigenlijk gelijk bij het begin aan kan sluiten. Nu gaan we dus om 09.15 starten.*”

Naast gezamenlijke overlegmomenten dragen ook inloopspreekuren bij aan structuur en continuïteit. Op een van de deelnemende basisscholen neemt de jeugdhulpverlener deel aan teamtrainingen en wordt in gezamenlijkheid een intervisiestructuur opgezet. Als er een goede basis gelegd is, hoort het ontwikkelen van innovatieve formele structuren dus ook tot de mogelijkheden.

Geduld

In de bovenstaande paragrafen wordt beschreven hoe de inzet van tijd en ruimte bijdraagt aan bereikbaarheid, zichtbaarheid en herkenbaarheid. Wanneer we echter de factor ‘tijd’ bespreken, mogen we niet voorbijgaan aan de rol die geduld hierin speelt. Uiteraard kunnen alle betrokken actief bijdragen aan het proces maar het laat zich niet uittekenen in een stappenplan met bijbehorende tijdlijn. Net als het leren van kinderen kan het leren door samenwerken met sprongen gaan en dan weer even vertragen. Het is van belang om daar niet passief maar wel met enige rust naar te kijken, zoals een schoolleider in het volgende fragment aangeeft.

“Weet je, ik denk dat we nu in de flow zitten, dat de zichtbaarheid meer komt. Dat leerkrachten jou meer weten te vinden, dat kinderen je zelfs weten te vinden en dat je daardoor nou bij een aantal casussen al wel hebt kunnen voorkomen dat het naar een ander zorgniveau gaat. Doordat jij of de leerkracht in de groep al het een en ander kan doen. Maar ja, Je moet het ook de tijd gunnen en het begin waren wij ook wel wat onrustig.”

Het is van belang dat deelnemers in de samenwerking de rust en de ruimte krijgen om dit proces, dat in hoge mate afhankelijk is van de betrokken mensen en situatie, zich te laten voltrekken. Ook in dit geval geldt immers: haastige spoed is zelden goed.

Zorgvuldige aandacht voor het proces van samenwerking zal uiteindelijk tot betere resultaten leiden.

“Dat is het ook ja, want, want de vraag is: wat zijn jullie nou concreet aan het doen in die samenwerking? Maar dit [proces van elkaar leren kennen] is wat we concreet aan het doen zijn. We hebben ook vanaf het begin af aan gezegd: gebruik gewoon die eerste maanden eerst maar eens om contact te maken met het team. Gewoon dat ze weten dat je er bent en je af en toe mee kunt praten.”

Aanbevelingen tijd & ruimte

Maak bewust ruimte voor informeel contact.
Zoek naar momenten waarop betrokken elkaar informeel kunnen treffen. Bijvoorbeeld: op het plein, tijdens de koffie, op de woensdagmiddag.
Zoek naar mogelijkheden voor structureel formeel contact en pas indien nodig bestaande structuren aan.
Ontwikkel in gezamenlijkheid nieuwe structuren, zoals intervisie-trajecten en trainingen.
Het proces heeft tijd nodig. Geduld en vertrouwen zijn onontbeerlijk.
Maak bewust ruimte vrij voor ‘langzaam denken’
Monitor op het proces en laat het resultaat de uitkomst zijn van dit proces.

3.6. Werkzame bestanddelen: teamvorming

Teamvorming is een belangrijk bestanddeel in effectieve samenwerking. Binnen de pilot werd duidelijk hoe medewerkers van schoolmaatschappelijk werk en jongerenwerk op een eigen wijze onderdeel gingen uitmaken van het schoolteam. Dit ‘teamlidmaatschap’ is natuurlijk een belangrijke voorwaarde voor de kennisdeling en voor het werkplezier van betrokken medewerkers. De aard van het lidmaatschap, en hoe het lidmaatschap ervaren werd door collega’s en ouders, had ook een weerslag op de uitwerking van de samenwerking. Wanneer je deel uitmaakt van het team, snap je beter waar het over gaat en wat er gedaan kan worden. Binnen een goed werkend team sta je voor elkaar klaar, begrijp je elkaars positie en sta je ervoor open om van elkaar te leren. Tegelijkertijd heb je binnen een team ook verschillende rollen die elkaar kunnen aanvullen. Onderdeel zijn van een team op de scholen is voor de jeugdhulpverleners een wezenlijk andere situatie dan ondersteuning bieden vanuit de eigen standplaats.

What’s in a name?

Shakespeare gaf het al aan…een naam is niet zomaar een naam. De jeugdhulpverleners die binnen de scholen werkzaam zijn, worden al snel een persoon met een naam. Dit is

prettig in de omgang met elkaar maar blijkt daarnaast ook een gunstig effect te hebben op bijvoorbeeld het vertrouwen van ouders. Wanneer een groepsleerkracht verwijst naar hulpverlening als instantie, is er vaak sprake van wantrouwen of koudwatervrees. Wanneer de leerkracht verwijst naar een persoon met een naam, voelt dit veel meer als een stap naar hulp binnen de vertrouwde omgeving van de school. Het gebruik van de naam geeft immers impliciet aan dat de hulpverlener een bekende is en onderdeel van het team.

Cultuur

Het is goed om ons bewust te zijn van het feit dat de jeugdhulpverleners onderdeel worden van een nieuwe cultuur, zoals een schoolmaatschappelijk werker binnen het basisonderwijs in het onderstaande fragment treffend beschrijft.

"In het begin moest ik wel even wennen. Maar dat kwam voornamelijk omdat… het is natuurlijk een school. Dat is zo anders! Hier ben je 's ochtends gelijk 'aan', zeg maar. En is iedereen 'aan'. Iedereen is vrolijk en aan het zingen. Dat is toch wel op het gemeentehuis echt minder het geval.
Ik ben natuurlijk ook verbonden aan andere scholen, maar daar ben ik alleen voor gesprekken. Hier ben ik gewoon sowieso aanwezig. Ja, dus dat is gewoon anders. En ja, ik vind het wel heel leuk."

De informele contacten die in het vorige hoofdstuk werden besproken, spelen bij de teamvorming uiteraard ook een belangrijke rol. Een intern begeleider in gesprek met een schoolmaatschappelijk werker:

Intern begeleider: "Ik denk, heel laagdrempelig, doordat jij alleen al aansluit bij de lunch en hier bent, en ook op middagen dat leerkrachten niet alleen maar voor die groep staan, dat ze jou dan al weten te vinden."

Schoolmaatschappelijk werker: "Als ik hier ben, merk ik dat collega's mij wel weet te vinden. En ik zeg al collega's, hè. Omdat ik eigenlijk al wel onderdeel ben van het team, zeg maar.

Het lidmaatschap van het team brengt ook met zich mee dat de jeugdhulpverlener meer ingevoerd raakt in de impliciete processen binnen een school, net zoals je de cultuur van een land beter leert aanvoelen naarmate je er langer verblijft en meer onderdeel wordt van de dagelijkse gang van zaken. Een schoolmaatschappelijk werker zegt hier het volgende over:

"Ik vind het heel prettig om ook gewoon meer in school 'thuis' te zijn en meer… nou…sfeer in de school mee te krijgen. Te zien wat er speelt, dat soort dingen."

Het beeld van de jeugdhulpverlener die als reiziger op ontdekkingstocht gaat in een nieuwe setting kan natuurlijk een wat eenzaam plaatje opleveren, wanneer we niet oppassen. Het is van belang dat er gezocht wordt naar integratie waarbinnen een nieuwe

cultuur kan ontstaan waarin de jeugdhulpverlener een medestander wordt. Een intern begeleider vertelt hoe dit kan voelen:

“Niet in je eentje duwen en trekken. We volgen de kinderen en dat dat vind ik het mooie. Omdat we ook gewoon dat ‘samen’ gevoel zo te hebben. Ik vind het fijn om te denken, oh, ik ga gewoon even met de jeugdhulpverlener kijken en overleggen. Dan ben ik niet in mijn eentje bezig met deze moeilijke situatie.”

Rollen binnen het team

Binnen een team weet niet iedereen hetzelfde en het leerpotentieel van een team wordt juist versterkt door verscheidenheid in expertise en taken. Naar de rol van de jeugdhulpverleners in de pilot was het vaak nog even zoeken. Dat was een logisch gevolg van het feit dat deze rol bewust niet van tevoren beschreven werd maar afhankelijk van de context ingevuld kon worden. De kennis van ondersteuning en ondersteuningsstructuren komt daarbij duidelijk naar voren als complementair binnen de teams.

“Kijk je hoeft natuurlijk niet helemaal onderdeel van het team te worden, maar wel dat je…kijk, als je merkt van ouders bijvoorbeeld, bij een zorgaanbieder, wat niet lekker loopt, daar kun je toch even in meedenken of in sturen, of in het ergste geval toch een andere verwijzing maken of inderdaad.”

Op sommige scholen is de schoolmaatschappelijk werker duidelijk een expert binnen het team:

“Ja, toch een soort van functie binnen de school. Voorheen hadden we dat met fysio, logopedie en dyslexie specialisten in principe en nu is dit het. Dat is wel heel fijn, ja.”

Op een andere school wordt gezocht naar een meer geïntegreerde rol binnen het professioneel leren van het team.

“Maar het stukje ‘team’, daar hadden nog niet echt een duidelijk idee bij van. Hoe gaan we het team hier nu in meekrijgen? Dat zij zich ook bekwamer gaan voelen in het professionele handelen? En daar kwam deze intervisie op gedrag eigenlijk naar voren. We hebben wel echt gezocht: wat is precies de rol van de schoolmaatschappelijk werker daarin, weet je. Je zou haar een leidende rol toe kunnen dichten, Maar dat geeft haar dan weer een andere positie binnen het team. Of moet iemand anders dat doen of…dus zo zijn we wel aan het zoeken…van waar kan iedereen zijn expertise kwijt?”

Voor een actieve deelname aan de hierboven genoemde intervisies is het van belang dat de jeugdhulpverlener, ook vanuit de expert rol, een vertrouwd lid van het team is. Intervisie vergt immers een open houding van alle deelnemers waarbij het van belang is dat ieder zich in een veilige situatie kwetsbaar kan opstellen. Deelname aan eerder teamleren draag hieraan bij.

“We hebben eerder workshops gevolgd met het team. Die workshops hebben we laten uitvoeren een het expertiseteam. Dat zijn specialisten op gedrag en dat werkt eigenlijk op die manier het beste, dat de schoolmaatschappelijk werker gewoon onderdeel is van het team. En juist omdat we elkaar mee kunnen nemen vanaf de workshops af aan is deelname aan intervisie niet vreemd. Het is niet dat iemand zomaar even ergens ingevlogen wordt.”

Dubbele nationaliteit

In de voorgaande paragrafen zijn we ingegaan op de jeugdhulpverleners als ontdekkingsreizigers die langzaam onderdeel worden van de cultuur van de school en met hun aanwezigheid deze cultuur ook mede vormgeven. Naast deze integratie komt uit de gesprekken naar voren dat de schoolmaatschappelijk werkers en jongerenwerkers toch ook een soort expats blijven binnen de school, medewerkers met een dubbele nationaliteit.

Met betrekking tot ouders blijkt uit veel gesprekken dat deze meer fluïde identiteit van de jeugdhulpverlener behulpzaam kan zijn. Wanneer de relatie tussen ouders en school gespannen is, kan een schoolmaatschappelijk werker hier vanuit een andere positie een rol in spelen, als een derde partij.

“Daarin word je ook wel gewoon als een als een derde partij gezien, dus als externe partij die niet zomaar altijd op de hand van de school is.”

“Ik zie mezelf niet als iemand van de gemeente, maar soms is het wel fijn dat ik dat wel ben.”

In andere gevallen kan het behulpzaam zijn dat de jeugdhulpverlener door ouders juist wel als een onderdeel van de school gezien wordt en daardoor meer vertrouwd is. De stap naar hulp wordt daardoor als minder groot ervaren wordt.

“En ook in het beeld naar ouders toe, hè? Dat die toch ook gewoon weten van oh ja, dat stukje hulpverlening ligt ook binnen de school. Daar kan ik ook gewoon gebruik van maken”

In de doorverwijzing door leerkrachten, mentoren of leerlingbegeleiders helpt het wanneer de schoolmaatschappelijk werker als een onderdeel van school gepresenteerd kan worden. De locatie speelt daarbij een rol (de medewerker is in het schoolgebouw te vinden) en de bekendheid met elkaar speelt een rol. Soms kan het noemen van een naam al vertrouwen wekken, zoals blijkt uit het volgende fragment.

“Ja, ouders vertrouwen ons als school en als wij dan zeggen, [voornaam] kan dit of dat voor je betekenen. Dan nemen ze dat eerder aan dan als je moet zeggen, ja, je krijgt iemand van CJG. Die ‘iemand’ is dan te afstandelijk en dat je dan inderdaad kan zeggen: oh, [voornaam], die is hier altijd. Een naam klinkt al veel beter.”

Binnen een multiculturele setting is het uiteraard ook van belang dat er rekening gehouden wordt met elkaars belangen en werkwijzen. Dit komt heel sterk naar voren in de vertrouwensband die jongerenwerkers met leerlingen opbouwen en die op gespannen voet kan staan met de relatie tussen leraren en leerlingen.

"Soms, dan vertel ik niet de namen, maar dan vertel ik wel de gesprekken die ik heb. Dus Ik let altijd inderdaad wel op: wat wel en wat niet, Maar ik ga er ook vanuit dat zij [school] ook wel weten van, joh, jongerenwerk moet de schakel blijven. Als je alles meeneemt wat wij zeggen, dan kunnen wij die schakel niet meer zijn."

Aanbevelingen teamvorming

Wees je ervan bewust dat er sprake is van verschillende culturen en ga op zoek naar manieren om deze impliciete kennis met elkaar te onderzoeken.
Integratie wil niet zeggen dat de nieuweling zich aanpast aan de status quo maar dat je op zoek gaat wat je elkaar te brengen hebt.
Bouw samen aan nieuwe initiatieven voor een nieuwe gezamenlijke cultuur.
Blijf oog houden voor de 'dubbele nationaliteit' van jeugdhulpverleners en zet dit bewust in.
What's in a name? Bekendheid en elkaars naam kennen blijkt een krachtige factor in goede samenwerking en draagt bij aan het vertrouwen van ouders en leerlingen.
Ga zorgvuldig om met elkaars belangen. We worden ons vaak pas bewust van verschil in belang wanneer deze belangen botsen. Dit noemen we in de literatuur 'constructief conflict'. Conflicterende belangen brengen belangrijke kennis aan het licht.

3.7. Werkzame bestanddelen: pionieren

Binnen de pilot is niet van tevoren uitgewerkt wat de werkwijze op de afzonderlijke scholen zou moeten zijn. Het initiatief voor het vormgeven van een werkwijze is bewust bij de professionals gelaten.

Niet weten

Een belangrijk element in de pilot is de bottom-up benadering die gekozen is vanuit de overtuiging dat de professionals die binnen de scholen werkzaam zijn het best in staat zijn om de eigen werkwijze vorm te geven. Dit betekent ook dat er bij aanvang van een samenwerkingstraject geen vastomlijnd plan lag. Of, zoals een deelnemer het treffend verwoordde:

"Het plan is dat er geen plan is."

De onzekerheid die velen ervaren hebben bij aanvang van een samenwerking is daarmee onderdeel van het proces en een belangrijk ingrediënt in innovatie. Juist wanneer we het niet-weten even kunnen verdragen, krijgen nieuwe ideeën een kans.

“Ja, dat begin is inderdaad wel even zoeken. Van ja, hoe ga je dit allemaal dan aanvliegen? Waar ga je je op richten?”

“In het begin was het voor mij niet helemaal duidelijk wat er nou moest gebeuren, zeg maar. En dat is nog steeds…loopt het een beetje door. Natuurlijk is dat het een kwestie van ervaring opbouwen: wat kun je ermee bereiken en wat kun je ook niet mee bereiken? Waar gaat het goed?”

Juist het leren met elkaar in ervaring kan ervoor zorgen dat je de mogelijke meerwaarde van de samenwerking gaat ontdekken, zoals een coördinator in het volgende fragment aangeeft over de samenwerking met jongerenwerk.

“Natuurlijk, aan het begin is het altijd even zoeken, dat herken ik wel, Alleen, voor mij was het paar keer heel concreet. Dan heb ik een ingang bij een leerling, dan hoor ik weer wat meer dingen en ik snap dan dingen beter, dus ik denk wel, dat vind ik toch heel fijn”

Onderzoekende houding

Uiteraard betekent starten zonder plan niet dat samenwerkers passief afwachten of er nog iets gaat gebeuren. Uit de interviews komt naar voren hoe zij actief, als pioniers, aan de slag gaan om eerst maar eens de eigen context in kaart te brengen. Een schoolleider geeft aan scholen die een dergelijk proces ingaan het volgende advies:

“Als je bijvoorbeeld als een andere school ditzelfde proces zou ingaan, dan zou ik zeggen: kijk echt goed naar je doelgroep. Dus kijk goed, probeer goed te lezen, te observeren, te voelen, te kijken naar waar de behoefte ligt van ouders, van leerlingen, maar zeker ook van leerkrachten. Daar begint het, denk ik.”

Deze onderzoekende houding geeft al mooie aanknopingspunten om met elkaar in gesprek te gaan en de context vanuit de eigen expertise onder de loep te nemen. In het volgende fragment schetsen coördinatoren dit proces met de collega’s van jongerenwerk.

“Ja, er gebeuren dingen buiten school en op school. En waar komt het dan vandaan en wat kun je dan doen om te zorgen dat het aangepakt wordt met iets meer dan alleen maar straffen? Eigenlijk aan de voorkant, kunnen we dan een beetje voorkomen door te kijken, wat doen ze nou eigenlijk en waar doen ze dat en wie heeft dan invloed op die jongelui? Toen zijn wij met jongerenwerk en school om tafel gegaan om samen met elkaar een plan te bedenken.”

Deze eerste verkennende gesprekken zijn al onderdeel van een gezamenlijk onderzoek. Om erachter te komen waar de behoefte van ouders en leerkrachten ligt, werd op een andere school een enquête ingezet.

“We hebben eigenlijk met elkaar bedacht van nou, laten we dan eerst eens een enquête maken om een beetje de behoefte te peilen. Is er überhaupt ergens behoefte aan en wat dan, om vandaar uit verder te kijken. In welke vorm gaan we dat dan gieten?”

Door deze eerste onderzoekende stappen zijn de pilotscholen in staat geweest om trajecten te ontwikkelen die goed aansluiten bij de eigen doelgroep en context. Het gegeven dat er geen plan klaarlag, is daar volgens deze schoolleider juist heel behulpzaam in geweest.

“Wat je gaat doen is juist afhankelijk van de populatie van de school, het is belangrijk dat je als school zelf, samen met je eigen schoolmaatschappelijk werker in gesprek wil gaan. Van waar ligt de behoefte? Ik denk ook, stel dat wij van tevoren al bedacht hadden, wij gaan inzetten op dit onderwerp…dan hadden we ons daaraan vastgehouden. En dat had ons dan waarschijnlijk gefrustreerd.”

Neuzen dezelfde kant op?
Het is een veelgebruikte metafoor. Voor goede samenwerking is het van belang dat de neuzen dezelfde kant op staan. De samenwerkende partners in de pilot geven aan dat dit eigenlijk een misverstand is. Om van elkaar te leren is het juist van belang dat alle neuzen een eigen kant op staan. Diversiteit aan perspectief geeft een rijk beeld op een vraagstuk. Het is daarbij natuurlijk wel zaak om niet stug en eigenwijs je eigen neus te volgen. Interesse in andermans perspectief en samen zoeken naar integratie van perspectieven kan leiden tot innovatie.

Uitproberen
Nadat de behoeften en mogelijkheden in kaart zijn gebracht, is het tijd om in actie te komen en te beginnen. Ook hier is de onderzoekende houding van belang want wanneer je iets uitprobeert, levert dat altijd weer nieuwe kennis en ideeën op.

“We liepen een beetje te worstelen van ja, wat ga je dan doen met ouders, hè? Ga je gewoon echt nu starten? Want dat is natuurlijk wel het idee volgens mij. Gewoon maar gaan doen en we zien wel wat het oplevert.”

Wanneer een interventie ingezet wordt, blijven de samenwerkende partners monitoren hoe het gaat en de interventie bijstellen. In het volgende fragment bespreekt een schoolmaatschappelijk werker de gekozen locatie voor een inloopspreekuur.

“We hadden nog een puntje op de inloopmomenten. Dat is toch maar even een beetje zoeken. Dat liep niet helemaal daar. Maar de locatie waar ik zou zitten, dan zou ik dan juist daarbuiten moeten zitten voor de aanloop?”

Wanneer het samen uitproberen en bijstellen eenmaal op gang is gekomen, blijkt dat samenwerkende teams daar hun eigen flow in vinden.

“Het GGZ stukje, wat wij willen gaan uitproberen…daar zijn we nu druk over aan het nadenken. Dat willen we dan hier graag uitproberen. Dus donderdag gaan we met de

orthopedagogen en de schoolcoaches praten en dan met de gemeente daarna overleggen."

Kleine stapjes

Binnen ieder afzonderlijk traject is het van belang dat de medewerkers kunnen groeien binnen de eigen Zone van Naaste Ontwikkeling. Deze Zone van Naaste Ontwikkeling betreft de volgende stap in een leerproces die wel uitdaging geeft maar geen stress. Net zoals kinderen en jongeren gebaat zijn bij leerstappen die aansluiten op hun ontwikkeling moeten ook professionals kunnen leren in de zone. Vaak gaat het hier om kleine stapjes. Een schoolleider zegt hierover:

"*Ja, begin klein. Ik geloof er heel erg in dat die volgende stapjes dan gaan komen."*

De meest voor de hand liggende activiteiten kunnen zo eerste stappen zijn in een proces van samen ontwikkelen.

"*Eind vorig schooljaar ben ik even aangesloten bij de vergadering om dit even toe te lichten. Ik denk dat dat ook fijn is geweest. Ook dat leerkrachten een beetje weten van hoe en wat."*

"Daar zijn we mee begonnen, met de presentatie geven over wie wij zijn als jongeren werk. Wat is het jeugdhonk, wat kan je er allemaal doen? Gewoon in een paar klassen inderdaad even heel kort laagdrempelig. Zo zijn we begonnen en dat hebben we uiteindelijk dan nog weer uitgebreid door wekelijks aanwezig te zijn op de scholen."

Doordat scholen op verschillende momenten gestart zijn met het proces konden instappende jeugdhulpverleners ook leren van hun voorgangers.

"*Nou ja, ik ben natuurlijk iets later gestart, dus ik had gewoon collega's…dat hele zoekende van ja, wat ga je nou eigenlijk doen, daar was ik op voorbereid. Dus ik heb dat heel erg losgelaten."*

Ook een vervanger van een collega die met verlof gaat wordt door een collega voorbereid op de eerste stappen in het veld.

"Toen hebben wij de gesprekken gehad, en heb ik aangegeven: nou, op deze school doe ik het op deze manier. Ik weet niet of dat werkt, maar je kan het proberen, dus zoek vooral het lijntje met die persoon en met die persoon en ga kijken of dat werkt."

Pilot-onderzoek

Het overkoepelende onderzoek binnen de pilot heeft ook uitwerking gehad. Deelnemers geven aan dat het goed is om op gezette tijden met elkaar in gesprek te gaan en de mogelijkheid te krijgen om even een stap achteruit te zetten en rustig de eigen situatie en ontwikkeling te bekijken.

“Het is goed, denk ik, om met elkaar daarbij stil te staan. Want dan neem je daar meer de tijd voor en dan leef je ook weer naartoe. Om daar ook over na te gaan denken. Ja, wat vind ik goed gaan en waar willen we naartoe?”

“Kijk, deze pilot is wel dat je dat je nog meer bewust bent van die stip op de horizon, maar eigenlijk weten we dat al heel lang. Of het nou gaat over passend onderwijs, inclusiever onderwijs. Het zal allemaal, uiteindelijk gaat het erom dat we met zijn allen om dat kind komen te staan.”

Op sommige momenten werd het groepsinterview behorend bij het onderzoek naar de pilot letterlijk onderdeel van de ontwikkeling, zoals uit het volgende fragment blijkt waarin een team bespreekt of er een verbinding te maken is tussen de pilot met jongerenwerk en de pilot met schoolmaatschappelijk werk binnen het voortgezet onderwijs.

“Nou ja, op het moment dat je met de ene school intensief samenwerkt, dan ga je zien hoe je ook met de andere school kan samenwerken. Uit ervaring. Dan zou ik daar eens kunnen aanschuiven bij hun overleg, of is dat niet logisch? Ja, natuurlijk is dat logisch want we hebben het net zelf verzonnen!”

Aanbevelingen pionieren

Tolereer het ‘niet weten’ en stel elkaar hier ook in gerust: het hoort erbij!
Onderzoek samen de eigen context, breng de behoeften van leerlingen, ouders en leerkrachten in kaart.
Durf kleine stappen te nemen. Dit zorgt ervoor dat iedereen stuur- en denkkracht houdt in het proces.
Maak ruimte voor experiment en durf dingen uit te proberen.
Neuzen dezelfde kant? Dat hoeft niet altijd. Maak juist ruimte voor verschillende perspectieven in het gesprek.
Onderken het belang van de ervaringsdeskundigen. De pioniers op de scholen kunnen als geen ander uitleggen wat het is om te pionieren.
Behoud het overkoepelende onderzoekend vermogen. Dit helpt om de onderzoekende houding binnen de eigen context te voeden. Het overkoepelend onderzoek kun je samen vormgeven door bijvoorbeeld conferenties te organiseren, bij elkaar op excursie op ministage te gaan, peer reviews te organiseren, etc.

3.8. Obstakels

Uiteraard komen de partners ook obstakels tegen in de samenwerking. Betrokken medewerkers zijn over het algemeen positief over de samenwerking maar onderkennen ook de complexiteit en vraagstukken.

Dubbel teamlidmaatschap
Alhoewel het over het algemeen van belang wordt geacht dat de jeugdhulpverlener deel gaat uitmaken van het schoolteam, levert dit ook een vraagstuk op. Binnen de eigen instantie is de medewerker immers ook lid van een team en dit lidmaatschap is eveneens waardevol. Hoe hier de balans in te vinden is een terugkerende vraag.

"Wij waren eerst gewoon op kantoor en we gingen van school naar school. Tussendoor zag je elkaar. Vanochtend kreeg ik ook weer een berichtje van collega van oh, ik spreek je zo weinig!"

Rollen en verantwoordelijkheden
Op verschillende scholen speelt het vraagstuk dat niet altijd even duidelijk wie op welk moment aan zet is.

"Als ouders bij schoolmaatschappelijk werk binnenkomen met een vraag, heb ik daar als ib-er dan al iets in betekent, of moet de schoolmaatschappelijk werker direct contact leggen met de leerkracht? Wij zijn als school überhaupt zoekende: hoe willen wij dat hier op zorggebied het beste organiseren? Moeten we eigenlijk een beslisboom hebben?"

Hoe houd je de samenwerking steeds voor ogen?
Wanneer de werkdruk voor medewerkers op scholen oploopt, zie je dat de nieuwgevonden werkwijzen van samenwerken soms ongewild naar de achtergrond verschuiven.

"En nu halverwege het jaar werd het wat drukker, dus dan duurt het wat langer allemaal. En nu in deze laatste drie weken vergeet ik de leerlingen ook aan te melden, dus dan komt het er natuurlijk helemaal niet van. Dus hoe hou je dat eigenlijk zo'n heel jaar door scherp?"

Verschillende dynamieken
Een onderzoekende houding is een vitaal ingrediënt van deze pilot. Een onderzoekende houding impliceert echter dat je in rust en vanuit betrekkelijke afstand naar je eigen praktijk kan kijken, verschillende invalshoeken verkent en mogelijke scenario's met elkaar uitdiept. Deze rust staat in schril contrast met de hectiek die zo kenmerkend is voor het onderwijs. Zoals een jeugdhulpverleners in een eerdere paragraaf al aangaf: op school staat iedereen altijd 'aan'. De vraag is vervolgens: hoe kunnen we deze dynamieken die elkaar lijken uit te sluiten, toch verenigen?

Regelgeving
In een eerdere paragraaf kwam al aan de orde dat verschillende partners in de

samenwerking verschillende belangen en accenten hebben. Voor jongerenwerk geldt bijvoorbeeld dat vertrouwelijkheid een belangrijk element is. Voor alle jeugdhulpverleners geldt dat de AVG-regels binnen het eigen domein volgens de letter van de wet gerespecteerd worden en dit kan in de samenwerking tot dilemma's leiden.

Duurzame ontwikkeling
Door de pilot ervaren medewerkers dat de ontwikkelingen en de samenwerkingsprocessen binnen de gemeente volop in de aandacht staan. De zorg is hoe dit gecontinueerd kan worden.

"Dat vind ik meteen ook wel een spannende hè, want we hebben nu met de gemeente, daar zijn we daar goed in overleg hè? Dus ook met OKO, die er nu weer wordt toegevoegd, dan krijg je die samenwerking. Maar hoe hou je dat op de lange termijn dan vast hè, of moet je echt van subsidie naar projectje naar pilot blijven gaan en ga je steeds weer het wiel uitvinden?"

3.9. Toekomstige Zones van Ontwikkeling

Deelnemende scholen zijn overwegend positief over de pilot en volop bezig met et denken over toekomstige ontwikkelingen. Een schoolleider:

"Natuurlijk, je doet de pilot omdat je eigenlijk iets duurzaams wil creëren. Wat dan ook wel meespeelde in mijn hoofd, en dat zal vast niet alleen voor mij zo zijn: houdt het dan op, na deze twee jaar? Of hoe zorg je dat het een gevolg krijgt?"

Ook de jeugdhulpverleners zien nog veel ruimte voor groei.

"Er moet eigenlijk ook nog wel weer meer in zitten, voor mijn gevoel, hè? Dat je dat je nog meer onderdeel wordt van de organisatie. Of in de klassen een rol speelt of bij het spelen op het plein. Dat je nóg meer mee gaat draaien. Daar zit nog wel ruimte in voor de toekomst."

Binnen de verschillende contexten wordt op verschillende wijzen gewerkt aan de doorontwikkeling van de samenwerking. Hieronder volgt een overzicht van plannen en thema's voor de toekomst.

Armoede
Op een school waar armoede een grote rol speelt, wordt gezocht naar meer samenwerking op dit thema.

"Daar zijn we nu ook wel mee bezig, met de armoederegisseur vanuit gemeente Kampen om te kijken van, hoe kunnen we dat ook laagdrempeliger maken zodat ouders weten wat voor regelingen er zijn? En omdat school al de plek is waar ze terecht kunnen voor heel veel dingen... hoe kunnen we dat nou ja, samen ook doen in dat stuk? Dus daar zijn we mee bezig."

Verbinding met thuis
Op veel scholen, met name de basisscholen, is het blijvend versterken van de verbinding met thuis een belangrijk thema.

"Ja, ik heb wel het gevoel dat we een goede weg in zijn geslagen, juist door dat meer naar voren te halen. Omdat iedereen binnen het team wel aanvoelt: er is thuis van alles aan de hand, maar wij komen er niet bij. Intussen wordt er wel bij de school de verwachting gelegd: lost het op."

De verbinding met ouders in specifieke gevallen is van belang maar ook op groepsniveau zoeken de deelnemende scholen in de pilot naar mogelijkheden. Op verschillende scholen lopen nu projecten om ouders ook binnen de school meer opvoedondersteuning en educatie te bieden.

"Wat we nu aan het doen zijn in die verbinding van zorg en onderwijs is vooral op individuele vraagstukken, terwijl er ook wel gedachtes zijn om juist op groepsniveau preventief te werken, bijvoorbeeld voor de overstap van groep 8 naar het VO, maar ook juist ouders in de laagste groepen met nieuwe kinderen op school."

Trainingen op groepsniveau
Zoals de samenwerkingspartners zoeken naar mogelijkheden om ouders als groep te bedienen, zo wordt ook gezocht naar mogelijkheden om meer preventief te werken op klasniveau. Een intern begeleider zoekt hierin de samenwerking met de schoolmaatschappelijk werker:

"Hoe zit het met die kanjertraining hier in de school? Daar zou ik nog wel eens wat mee willen. Daar kan je jouw expertise ook voor gebruiken. Ik noem maar wat, je zou met die meiden, er zijn nu twee ongesteld. En als ze dan een fijne sfeer is en ze kennen jou, dan zou dat ook heel mooi kunnen werken."

Verbinding po-vo
Binnen een van de pilot-scholen is een individueel traject opgestart waarbij een kwetsbare leerling begeleid wordt in de overstap van groep 8 naar de brugklas. Voor de toekomst kan dit waardevolle informatie opleveren voor het begeleiden van kwetsbare leerlingen tijdens de overstap naar het voortgezet onderwijs.

Aansluiting peuterspeelzaal en Kinderdagverblijven
Naast de verbinding tussen primair onderwijs en voortgezet onderwijs zien deelnemers ook mogelijkheden voor de allerkleinsten in het onderwijs.

"En ik zou het ook wel mooi vinden om daar in gehele lijn daar iets in te kunnen voorzien. We hebben hier kinderdagverblijven, een peuterspeelzaal. Ouders komen niet zo snel met hun vragen over opvoeding ergens terecht. Hoe mooi is het als je dat voor elkaar weet te krijgen en dat je ze mee kunt nemen in de lijn naar school toe?"

Professionalisering leerkrachten
Op enkele scholen is na de eerste opstartfase ruimte om naar de ontwikkelingsbehoefte van het team te kijken.

“Waar je tegenaan loopt als leerkracht. Wat doet het met jou? Dus niet die leerling heeft zorg nodig, maar ook jij als professional hebt iets te leren. Pedagogisch handelen, hoe maak je daar je basis van als leerkracht? En daar hebben we workshops op gevolgd vanuit ons eigen expertiseteam. Dan komt je eigen leervraag aan de orde. Want het gaat over groepsgedrag en het gaat over leerlinggedrag maar het gaat uiteindelijk vooral over jou als leerkracht. Daar heeft de schoolmaatschappelijk werker haar eigen inbreng vanuit haar eigen expertise. Hoe zou jij zoiets doen?”

Uitbreiding scholen
Deelnemende scholen juichen een uitbreiding van de pilot naar andere scholen toe.

“En ik gun het de andere scholen ook, ook in het licht van inclusief onderwijs.”

“Wel heel belangrijk kan zijn, denk ik… mag het ook dat er verschil is? Dat het verschilt per wijk en per school?”

Meer verbinding tussen scholen en instanties
Binnen het grotere geheel zien deelnemers mogelijkheden om, samenwerkend over de grenzen van verschillende domeinen en instanties, samen zorg te dragen voor een kansrijke schoolgang.

“Ja, door deze samenwerking kan je dat bewerkstelligen dat je de kinderen eigenlijk gewoon zo lang mogelijk op school houdt. Dat dat ze niet ergens anders heen moeten of vastlopen op school of thuis vastlopen. Hoe meer mensen je hebt die de verbinding kunnen leggen, hoe meer je van elkaar kunt leren, ook en hoe meer je je als één kunt gedragen, met alle expertise die er is. “

Kennisdeling overkoepelend
Deelnemers vinden het niet alleen belangrijk om binnen de eigen samenwerking van en met elkaar te leren, ze vinden het ook van belang om elkaar te blijven inspireren.

“*Ik vind het belangrijk om dit soort gesprekken wel voor te zetten, om dan toch overkoepelend te kijken: welke trajecten lopen er? Hoe loopt het? Welke handelingsverlegenheid hadden andere scholen, wat doen zij daaraan? Je gaat er dan toch weer over nadenken met elkaar.”*

De rol van de gemeente
Wanneer samenwerking wordt ingezet voor gezamenlijk leren, heeft de gemeente de belangrijke rol om dit proces te faciliteren. Dit betekent dat de gemeente ervoor moet zorgen dat elke professional en elk team kan leren binnen de eigen zone van naaste ontwikkeling. Daarnaast moet de gemeente kennisdeling tussen verschillende contexten stimuleren en waarborgen. Hierbij is het essentieel dat de gemeente de grote

lijnen uitzet, maar ook goed oog en oor houdt voor de richting waarin de contexten zich ontwikkelen. Dit is namelijk een organisch proces waarbij de uitkomst niet van tevoren voorspeld kan worden en innovatie juist ontstaat uit professionele ruimte. Door deze aanpak kan een dynamische en adaptieve leeromgeving worden gecreëerd die aansluit bij de behoeften van alle betrokkenen.

Conclusie

In dit onderzoek was de belangrijkste vraag wat we kunnen leren van de ervaringen die deelnemers binnen de pilot hebben opgedaan met betrekking tot duurzame samenwerking. De werkzame bestanddelen uit deze ervaringen zijn vertaald naar aanbevelingen. De aanbevelingen en obstakels of vraagstukken zetten we hieronder nog even op een rijtje.

Aanbevelingen tijd & ruimte

Maak bewust ruimte voor informeel contact.
Zoek naar momenten waarop betrokken elkaar informeel kunnen treffen. Bijvoorbeeld: op het plein, tijdens de koffie, op de woensdagmiddag.
Zoek naar mogelijkheden voor formeel contact en pas indien nodig bestaande structuren aan.
Ontwikkel in gezamenlijkheid nieuwe structuren, zoals intervisie-trajecten en trainingen.
Het proces heeft tijd nodig. Geduld en vertrouwen zijn onontbeerlijk.
Monitor op het proces en laat het resultaat de uitkomst zijn van dit proces.

Aanbevelingen teamvorming

Wees je ervan bewust dat er sprake is van verschillende culturen en ga op zoek naar manieren om deze impliciete kennis met elkaar te onderzoeken.
Integratie wil niet zeggen dat de nieuweling zich aanpast aan de status quo maar dat je op zoek gaat wat je elkaar te brengen hebt.
Bouw samen aan nieuwe initiatieven voor een nieuwe gezamenlijke cultuur.
Blijf oog houden voor de ‘dubbele nationaliteit’ van jeugdhulpverleners en zet dit bewust in.
What’s in a name? Bekendheid en elkaars naam kennen blijkt een krachtige factor in goede samenwerking en draagt bij aan het vertrouwen van ouders en leerlingen.
Ga zorgvuldig om met elkaars belangen. We worden ons vaak pas bewust van verschil in belang wanneer deze belangen botsen. Dit noemen we in de literatuur ‘constructief conflict’. Conflicterende belangen brengen belangrijke kennis aan het licht.

Aanbevelingen pionieren

Tolereer het 'niet weten' en stel elkaar hier ook in gerust: het hoort erbij!
Onderzoek samen de eigen context, breng de behoeften van leerlingen, ouders en leerkrachten in kaart.
Durf kleine stappen te nemen. Dit zorgt ervoor dat iedereen stuur- en denkkracht houdt in het proces.
Maak ruimte voor experiment en durf dingen uit te proberen.
Neuzen dezelfde kant? Dat hoeft niet altijd. Maak juist ruimte voor verschillende perspectieven in het gesprek.
Onderken het belang van de ervaringsdeskundigen. De pioniers op de scholen kunnen als geen ander uitleggen wat het is om te pionieren.
Behoud het overkoepelende onderzoekend vermogen. Dit helpt om de onderzoekende houding binnen de eigen context te voeden. Het overkoepelend onderzoek kun je samen vormgeven door bijvoorbeeld conferenties te organiseren, bij elkaar op excursie op ministage te gaan, peer reviews te organiseren, etc.

Obstakels & vraagstukken

Dubbel teamlidmaatschap: hoe kan de jeugdhulpverlener deel gaan uitmaken van het schoolteam en tegelijkertijd gevoed blijven door het oorspronkelijke team in het eigen domein?
Rollen en verantwoordelijkheden: hoe hou je de verschillende rollen, taken en routing helder zonder dat je dit 'dichttimmert'?
Hoe houd je de samenwerking steeds voor ogen? Hoe voorkom je dat je gedurende het jaar de verbinding meer kwijtraakt en terugvalt op oude patronen?
Verschillende dynamieken: hoe ga je om met de rust die onderzoekend werken nodig heeft en de hectiek van de school?
Duurzame ontwikkeling; hoe houden we deze manier van werken vast?

Het Kamper *Ui*-model

Bij het vertalen van deze aanbeveling en obstakels naar de toekomst vormt de ui een belangrijk uitgangspunt. Het leren in de zone van naaste ontwikkeling heeft binnen de pilot een belangrijke rol gespeeld. Net zoals een ui groeit door steeds een smal laagje

toe te voegen, zo konden scholen binnen de pilot leren in de zone van naaste ontwikkeling. Om samen te kunnen leren in deze zone zijn drie werkwoorden die beginnen met een ui van belang: *ui*twisselen, *ui*tdenken, *ui*tproberen.

Uitwisselen

Samen leren begint met het uitwisselen van kennis. De fysieke nabijheid van medewerkers is hier zeer behulpzaam in. Hiernaast blijkt het belang van het actief inzetten op nieuwe structuren van formeel contact die passen bij de nieuwe situatie en op informeel contact tijdens bijvoorbeeld pauzes, pleinwacht en aan het einde van de dag. Deelname aan teamactiviteiten en het dagelijks leven binnen de school zorgt ervoor dat medewerkers jeugdhulpverlening beter op de hoogte zijn van wat er binnen de school speelt. Dit is kennis die niet op schrift gesteld kan worden. Ruimte om mee te draaien bij activiteiten die op het oog niet direct verbonden zijn met de primaire taak is dus voor uitwisseling van belang. Wetgeving rondom privacy of de vertrouwensband tussen de jeugdhulpverlener en de leerling wordt soms nog ervaren als een obstakel in het uitwisselen van kennis.

Uitdenken

Het vinden van nieuwe wegen begint uiteraard met kennisdeling. Om echter tot innovatie te komen is het delen van kennis niet voldoende maar moeten medewerkers de gelegenheid hebben om kennis te integreren en nieuwe aanpakken, perspectieven of structuren uit te denken. Wederzijds vertrouwen in de kennis en kunde is hierbij van belang en teamlidmaatschap speelt daarbij een rol. Het is van belang om elkaars kennis en kunde goed te leren kennen en zo samen zicht te krijgen op waar een bepaalde medewerker van meerwaarde is en hoe medewerkers op elkaar aan kunnen sluiten. De ruimte en beslissingsbevoegdheid die nodig is om te bouwen aan nieuwe aanpakken en structuren is hierbij van groot belang. Onzekerheid over rollen en verantwoordelijkheden is hierbij een vraagstuk. Voor de denk- en stuurkracht van individuele medewerkers in specifieke contexten is het echter van belang om de verleiding om protocollen op te stellen, te weerstaan.

Uitproberen

De onderzoekende houding waarbij samenwerkende partners binnen de eigen context gewoon maar begonnen zijn met het uitproberen van een bepaalde aanpak, is kenmerkend voor de pilot. Deze onderzoekende houding werd ondersteund doordat de gehele pilot geframed werd als een onderzoek. Binnen een onderzoek probeer je meer te weten te komen over de wereld om je heen. Een onderzoek is niet direct gericht op succes. Een aanpak die je uitprobeert en die niet geschikt blijkt, is binnen een onderzoek geen mislukking maar een data-point. Deze ruimte maakt leren mogelijk. Volwassenen hebben hier precies dezelfde ontspanning in leren nodig als kinderen. Een blokkentoren die omvalt, leert ons iets over torens bouwen. Onderzoek als interventie is daarmee een belangrijke aanjager van leren gebleken binnen de pilot. Samen durven om het niet te

weten is daarbij een waardevol startpunt. Hiervoor zijn geduld en vertrouwen wel essentiële elementen.

Toekomst
De pilot loopt in juni 2024 ten einde. Wat opvalt in de interviews is dat betrokkenen dit in het geheel niet als een einde zien. De samenwerkende teams zijn volop in ontwikkeling en zien mogelijkheden om de eigen samenwerking te versterken, te zoeken naar verbinding in de doorlopende leerlijn van het kind, verbinding binnen de wijk en met gezinnen en verbinding met meerdere instanties binnen de gemeente Kampen. De grote uitdaging zal erin bestaan om met elkaar, met een onderzoekende houding, te blijven leren in een gedeeld zone van naaste ontwikkeling.

Slotwoord

De pilot heeft een stevige inhoudelijke basis gelegd voor samenwerking en de deelnemers hebben gezamenlijk waardevolle kennis opgeleverd over het proces van samenwerking. Wat deze samenwerking oplevert, is niet altijd direct meetbaar. De volgende uitspraken maken de waarde wel invoelbaar:

“Wat we hebben bereikt? Beter contact, meer overleg tussen de mensen hier, waardoor het maatschappelijk werk gewoon meer van de grond komt.”

“Het is voor de leerlingen fijn dat het op school kan, dat is winst.”

“Ja, ik ben tevreden. Ik vind het altijd leuk om weer een nieuwe dingen te bedenken en te kijken hoe het beter kan. Zonder de pilot hadden we al ideeën samen, dus de pilot heeft gezorgd dat je de tijd en de middelen hebt om het echt uit te werken. “

“Minder verwijzingen ja, dus dat heeft het opgeleverd. Doordat je zoveel meer intensief samenwerkt en dat je ook tijd krijgt, hè? Wat je eigenlijk al in huis had, dat loopt beter. En waar je naartoe wil werken dat heeft weer mooie ideeën opgeleverd en dan is de vraag, gaat dat werken als we het uit gaan proberen?

Op het terugkerende vraagstuk van de meetbaarheid heeft een schoolleider een helder antwoord:

“Voor mij is de graadmeter eigenlijk als leerkrachten blij zijn en ouders die aangeven dat ze tevreden zijn. Nou, dan heb ik het idee dat we op de goede weg zitten. Daar hoef je verder geen kwalificatie aan te hangen. Als mensen hier met een glimlach rondlopen…hoe meetbaar wil je het hebben?”

Literatuur

Carlile, P. R. (2004). Transferring, translating, and transforming: An integrative framework for managing knowledge across boundaries. *Organization science*, *15*(5), 555-568.

Edwards, A., Daniels, H., Gallagher, T., Leadbetter, J., & Warmington, P. (2009). *Improving inter-professional collaborations: Multi-agency working for children's wellbeing*. Routledge.

Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding*. Cambridge University Press.

Gerdes, J. (2021). All Inclusive?: Collaboration between teachers, parents and child support workers for inclusive education in prevocational schools.

Gerdes, J., Goei, S., Huizinga, M., & De Ruyter, D. (2020). True partners? Exploring family-school partnership in secondary education from a collaboration perspective. *Educational review*, 1-19.

Gerdes, J., Goei, S., Huizinga, M., & de Ruyter, D. (2020a). Creating an optimal environment for inclusive education: co-location and transformation in interdisciplinary collaboration. *European Journal of Special Needs Education*, 1-15.

Kamerstukken. (2017). *Onderzoek preventie jeugdhulp, beleidsinformatie jeugdhulp*. Den Haag: De Tweede Kamer

Kozleski, E. B. (2020). Disrupting What Passes as Inclusive Education: Predicating Educational Equity on Schools Designed for All. The Educational Forum.

Qu, X. (2020). A critical realist model of inclusive education for children with special educational needs and/or disabilities. *International journal of inclusive education*, 1-15.

Sannino, A., Engeström, Y., & Lemos, M. (2016). Formative interventions for expansive learning and transformative agency. *Journal of the Learning Sciences*, *25*(4), 599-633.

Terzi, L. (2005). Beyond the dilemma of difference: The capability approach to disability and special educational needs 39(3), 443-459. *Journal of philosophy of education*, *39*(3), 16.

Virkkunen, J. (2013). *The Change Laboratory: A tool for collaborative development of work and education*. Springer Science & Business Media.