

Interprofessionele samenwerking tussen leraren en jeugdhulpverleners op school en de relatie met leraar competenties. Een verkenning van de perceptie van professionals.

Hélène Leenders
H.Leenders@fontys.nl

Marc Delsing

Mariette Haasen

Ron Scholte

Samenvatting

Het is van groot maatschappelijk belang om *alle* leerlingen goed te ondersteunen in hun sociaal-emotionele ontwikkeling en hen gelijke kansen te bieden. Meer en betere samenwerking tussen onderwijs- en jeugdhulpprofessionals, als preventieve benadering om zwaardere problemen te voorkomen, kan hieraan bijdragen. Uit de evaluatie van Passend onderwijs blijkt dat er veel gedragsproblematiek op scholen voorkomt, terwijl de deskundigheid van leraren op het gebied van omgaan met gedrag nog niet voldoende is en de samenwerking met jeugdhulp niet goed van de grond komt. In deze exploratieve studie wordt middels een vragenlijstonderzoek en aanvullende interviews de samenwerking tussen leraren en jeugdhulpverleners en de relatie tussen interprofessionele samenwerking en de competenties van leraren onderzocht. Het onderzoek is uitgevoerd op drie basisscholen, drie scholen voor speciaal onderwijs en twee scholen voor voortgezet onderwijs. Het theoretisch kader is gebaseerd op de modellen van interprofessionele samenwerking van Laura Bronstein en Sanne Rumping. De resultaten laten zien dat leraren in alle schooltypen openstaan voor samenwerking. Leraren geven aan dat ze beter worden in het lesgeven over 'lastige thema's' en moeilijk gedrag van individuele leerlingen beter leren interpreteren wanneer ze langere tijd in de praktijk met jeugdhulpverleners samenwerken. Ook

blijken leraren die zich reeds competent voelen in de omgang met leerlingen en met hun gezin/netwerk (meest in het speciaal onderwijs) meer belang te hechten aan het verder ontwikkelen van die competenties dan leraren die zich minder competent voelen (meest in het voortgezet onderwijs). Leraren die veel onderlinge afhankelijkheid in de samenwerking ervaren en veel reflecteren op het proces (meest in primair en speciaal onderwijs) voelen zich meer competent in het omgaan met het gezin en netwerk van hun leerlingen dan leraren die minder onderlinge afhankelijkheid ervaren (in het meest voortgezet onderwijs).

Abstract

Optimizing the developmental opportunities for *all* pupils is a major social concern. More collaboration between educational and youth care professionals in schools, as a preventive approach to prevent more serious problems, is recommended. This is important because of the difficulties teachers experience in handling students' difficult behavior. This exploratory study focuses on the cooperation of teachers and youth care workers in different school types and on the relations of this interdisciplinary collaboration with teacher competences. Using a questionnaire and additional interviews, we investigated teachers' competences and interdisciplinary collaboration in three primary schools, three schools for special education, and two secondary education schools. The theoretical framework is based on the models of interdisciplinary collaboration from Laura Bronstein and Sanne Rumping. The results illustrate that teachers in all school types have a positive attitude towards interdisciplinary collaboration. Moreover, teachers indicate that they learn from youth care workers to handle difficult topics better and to better interpret difficult behavior of individual students. The results also show that teachers who feel strongly competent in dealing with students and their family and network (mostly in special education schools) want to increase these competences more than teachers who feel less competent (mostly in secondary schools). Teachers who experience relatively much role interdependence in the collaborative relationship, and reflect a lot on the process of this collaboration (mostly in primary schools and special education) feel more competent in dealing with the student's family and network than teachers who experience less role interdependence (mostly in secondary schools).

Keywords: education – youth care collaboration, interdisciplinary collaboration, teacher competences, inclusive education, school types

Inleiding

Als we willen dat kinderen zich succesvol ontwikkelen vraagt dat een geïntegreerde aanpak van alle professionals die met kinderen werken (Splett et al., 2017; Barrett, Eber, Perales, & Pohlman, 2018). In passend onderwijs- en gemeentelijk jeugdbeleid wordt daarom gezocht naar een verschuiving van (specialistisch) onderwijs en/of hulpverlening naar een meer preventieve aanpak. Het gaat om preventieve activiteiten die plaatsvinden in de school, die aangeboden worden aan alle leerlingen, al dan niet in samenwerking met welzijns- en jeugdhulppartners en jeugdgezondheidszorg. Van de aanwezigheid van jeugdspecialisten in de school wordt veel verwacht in de route naar meer preventief werken en lichtere vormen van hulp (Smeets & Van Veen, 2018). Maar uit de evaluatie van passend onderwijs komt naar voren dat de samenwerking met jeugdhulp in alle sectoren van het onderwijs nog onvoldoende tot stand komt (Ledoux & Waslander, 2020; Ledoux, Smeets & Weijers, 2019; De Boer, 2020). Sinds de invoering van passend onderwijs is er sprake van veel gedragsproblematiek in het reguliere onderwijs (Van Grinsven & Van de Woud, 2016) en meer complexe problematiek in het speciaal onderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2019), hetgeen veel van leraren vraagt. Maar de deskundigheid van leraren op het gebied van omgaan met gedrag is nog niet voldoende (Ledoux, Smeets, & Weijers, 2019; Van den Brink & Tick, 2020) en ook interprofessionele samenwerking doet een beroep op competenties van leraren.

Deze exploratieve studie is onderdeel van een omvattende studie naar interprofessionele samenwerking tussen jeugdhulp- en onderwijsprofessionals, die uitgevoerd wordt op acht scholen (po, so, vso, vo, mbo) met hun gerelateerde hulpverleningsinstelling. Hierin ontwikkelen leraren en jeugdhulpverleners gezamenlijk een lessenserie ter bevordering van de sociale en emotionele ontwikkeling van leerlingen, gericht op preventie van sociale problemen. Duo's van leraren en jeugdhulpverleners voeren deze lessen samen in de klas uit. In dit artikel focussen we op het onderwijs en de leraren. We willen middels vragenlijstonderzoek en aanvullende interviews de relatie tussen (aspecten van) samenwerking met jeugdhulpprofessionals en de competenties van leraren verkennen in verschillende schooltypen: primair onderwijs, voortgezet onderwijs en speciaal onderwijs. Het doel van dit explorerend onderzoek is om (1) de interprofessionele samenwerking en (2) de competentiebeleving van leraren op verschillende typen scholen in kaart te brengen, na te gaan in hoeverre daar verschillen in bestaan en waaraan professionals resultaten toeschrijven, en (3) de relatie tussen samenwerken en competenties van leraren te verkennen.

Theoretisch kader

Samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp is nodig om leerlingen met problemen voldoende te kunnen ondersteunen en leerlingen gelijke kansen te bieden (Hesjedal, Hetland, & Iversen, 2015; Splett et al., 2017; Kern, Weist, Mathur, & Barber, 2022). Op basis van de evaluatie passend onderwijs, rapportages van het NJI en het Steunpunt Passend Onderwijs weten we dat samenwerken goed verloopt wanneer er sprake is van een gezamenlijke visie op wat goed is voor leerlingen, een gemeenschappelijke taal, een gedeeld gevoel van urgentie en een gevoel van vertrouwen, ook als niet alles goed gaat. Elkaar leren kennen met ieders respectievelijke rol, taken en verantwoordelijkheden, en helderheid over wie het mandaat heeft in de uitvoering, is daarbij onontbeerlijk (NJI, 2020; Peeters, Zunderdorp, Lamers, & Rats, 2018; Schouten, Poell, Deen, & Fafieanie, 2019; Smeets & Van Veen, 2018). Ook is bekend dat de attitude ten opzichte van interprofessionele samenwerking opvallend toeneemt als er daadwerkelijk wordt samengewerkt en dat professionals veel van elkaar leren (Doornenbal, 2017; Doornenbal et al., 2017; Severiens, 2021). Er is echter nog weinig bekend over de samenhang tussen interprofessionele samenwerking en deskundigheid van professionals. Leidt de samenwerking ertoe dat bijvoorbeeld jeugdhulpverleners beter leren omgaan met groepen leerlingen of leraren beter leren omgaan met gedragsproblemen? Het is relevant om hier meer inzicht in te krijgen, omdat leraren het vaak moeilijk vinden om de juiste ondersteuning te bieden aan leerlingen met gedragsproblemen (Buttner, Pijl, Bijstra, & Van den Bosch, 2015; Ledoux & Waslander, 2020; Van Grinsven & Van der Woud, 2016). Ook is voor veel leraren onduidelijk hoe men de basisondersteuning gedrag, het sociaal emotioneel leren van leerlingen, kan vormgeven (Heim & Weijers, 2018). Dit kan leiden tot handelingsverlegenheid en gevoelens van incompetentie (Lane, Wehby, & Barton-Arwood, 2005) of een lagere self-efficacy van leraren (Graham, Phelps, Maddison & Fitzgerald, 2011; Zee, De Jong & Koomen, 2017).

In het model voor interprofessioneel samenwerken van Bronstein (2003) worden vier aspecten van samenwerken onderscheiden: onderlinge afhankelijkheid, nieuwe activiteiten, flexibiliteit van de partners en bereidheid tot reflecteren. We verbinden deze met de typologie van Rumping en collega's (Rumping, Boendermaker, & De Ruyter, 2018; Rumping, Manders, & Metz, 2021), die zes kernelementen voor succesvolle interprofessionele samenwerking onderscheiden: (1) bewustzijn en begrip van de andere discipline, (2) communicatie en interactie: feedback, reflectie en evaluatie, (3) teamstructuur: leiderschap, meetings, team identiteit, (4) bereidheid om samen te werken, (5) gedeelde verantwoordelijkheid en gedeelde normen,

en (6) wederzijds vertrouwen. In het kader van dit onderzoek blijft de teamstructuur buiten beschouwing. Daarmee worden de volgende vier aspecten van interprofessionele samenwerking in dit onderzoek in kaart gebracht voor verschillende typen scholen, waarbij ook hun samenhang met leraar competenties wordt verkend:

- (1) Onderlinge afhankelijkheid. Je hebt elkaar nodig om je doelen en taken te bewerkstelligen. Kernelementen: wederzijds vertrouwen, gedeelde normen, gedeelde verantwoordelijkheid
- (2) Nieuwe activiteiten. Gezamenlijke acties, programma's en structuren zorgen ervoor dat je doelen bereikt die je alleen niet zou kunnen bereiken.
- (3) Flexibiliteit. De bereidheid om de eigen professionele rol enigszins los te laten en grensverleggend te handelen. Kernelementen: bereidheid om samen te werken, bewustzijn en begrip van de andere discipline.
- (4) Reflectie op het proces. Kernelement: reflectie, feedback en evaluatie.

Het huidige onderzoek

Middels een cross-sectioneel design, een eenmalige meting vragenlijstonderzoek onder 81 leraren, zijn aspecten van interprofessionele samenwerking en de samenhang met leraar competenties in kaart gebracht voor verschillende typen scholen.

Onderzoeksvragen zijn:

1. In welke mate passen leraren aspecten van samenwerking toe?
2. Hoe belangrijk vinden leraren competenties ten aanzien van het omgaan met leerlingen en hun gezin en netwerk, en hoe competent voelen zij zich?

Deze vragen zijn voor verschillende typen scholen onderzocht.

3. In hoeverre is er samenhang tussen aspecten van samenwerken en gewenste en feitelijke competenties van leraren?

In aanvullende interviewgesprekken met duo's van leraren en jeugdhulpverleners die in de klas met elkaar samenwerken zijn de resultaten van het vragenlijstonderzoek per schooltype besproken. Daarmee konden de resultaten van het vragenlijst gevalideerd worden. Ook is dieper ingegaan op hoe leraren en hulpverleners interprofessionele samenwerking in de praktijk vormgeven en welke ideeën zij hebben over de invloed van verschillende aspecten van samenwerking op competenties van leraren.

Methoden

Participanten en procedure

Acht scholen namen deel aan het onderzoek waarbij leraren en jeugdhulpverleners in een aantal klassen onderzoeksmatig (gaan) samenwerken aan de uitvoering van interventies voor de sociale-, emotionele en gedragsontwikkeling van leerlingen: drie scholen voor primair onderwijs (met de groepen 4,5,6), één school voor voortgezet onderwijs en één school voor middelbaar beroepsonderwijs (met de klassen 1,2,3), twee scholen voor speciaal basisonderwijs (met de groepen leerlingen van 8 tot en met 12 jaar), en één school voor voortgezet speciaal onderwijs (met de klassen 1,2,3). We legden alle leraren die lesgeven aan de klassen die deelnemen aan het onderzoek in het voorjaar van 2019 eenmalig de vragenlijsten voor. Zij ontvingen via de mail een link die toegang gaf tot de online vragenlijsten. Van de 96 verstuurdde lijsten werden er 81 ingevuld (respons: 86%). Van de leraren die de lijst invulden waren er 22 werkzaam in het vo/mbo, 34 in het po en 25 in het so/vso. Allen vulden de vragenlijst in toen de interventie net gestart was, met uitzondering van de leraren po van de groepen 6, die al langer met een jeugdhulpverlener in de klas samenwerken.

Daarnaast zijn in het najaar van 2019 op deze acht scholen interviews van ongeveer een uur afgenomen met een duo/trio van leraren en jeugdhulpverleners, die in de klas met elkaar samenwerken. Alle professionals die aan de interventie deelnamen werden benaderd en op basis van aangegeven beschikbaarheid geselecteerd, waarbij gestreefd werd naar een vertegenwoordiging van leraren en jeugdhulpverleners op alle scholen. Op één vso school lukte dat niet – daar werd alleen een onderwijsprofessional geïnterviewd. In totaal werden 15 professionals geïnterviewd: vier leraren en drie jeugdhulpverleners uit het po, drie mentoren en twee jeugdhulpverleners uit het vo/mbo, en twee leraren en één jeugdhulpverlener uit het so/vso. De interviews werden door één onderzoeker afgenomen. Alle interviews werden opgenomen en getranscribeerd.

Data: Lerarenvragenlijst

Samenwerken tussen onderwijs en jeugdhulp. Om samenwerken tussen leraren en jeugdhulpverleners te meten, werd de vragenlijst gebruikt die vanuit het model van Bronstein ontwikkeld is: de *Interprofessional Team Collaboration in Expanded School Mental Health scale* (Mellin, Bronstein, Anderson-Butcher, Ball, & Green, 2011; Mellin, Taylor, & Weist, 2013). De lijst werd voor dit onderzoek

in het Nederlands vertaald en hernoemd als 'Index voor Samenwerken tussen Onderwijs en Jeugdhulp (ISJO)'. Deze vertaalde vragenlijst bestaat uit vier schalen en 25 items die beantwoord kunnen worden op een vijfpuntschaal, variërend van 'helemaal mee oneens' tot 'helemaal mee eens': Onderlinge afhankelijkheid (negen items): je hebt elkaar nodig om je doelen en taken te bewerkstelligen, met vragen als 'Wij overleggen met elkaar, met onze diversiteit aan perspectieven, over hoe wij tegemoet kunnen komen aan de behoeften van leerlingen'; Nieuw gecreëerde professionele activiteiten (vier items): gezamenlijke acties, programma's en structuren die ervoor zorgen dat je doelen bereikt die je alleen niet zou kunnen bereiken, met vragen als 'Door het samenwerken met elkaar veranderen ieders rollen en/of verantwoordelijkheden'; Flexibiliteit (vier items): de bereidheid om je eigen professionele rol enigszins los te laten, met vragen als 'Wij zijn erop gericht om de perspectieven van de anderen te begrijpen, niet om onze eigen mening te verdedigen'; en Reflectie op het proces (acht items), met vragen als 'We evalueren informeel en/of formeel hoe wij samenwerken'. De interne consistentie in de huidige steekproef leraren ($N=81$) was .81 voor Onderlinge afhankelijkheid, .74 voor Nieuw gecreëerde professionele activiteiten en .85 voor Reflectie op het proces. De interne consistentie van de oorspronkelijke schaal voor Flexibiliteit was erg laag (.26). Door verwijdering van één item is dit verhoogd tot .57.

Leraarcompetenties. Wenselijke en feitelijke competenties. Om lerarencompetenties te meten is een zelfevaluatie instrument ontwikkeld, gebaseerd op de pedagogische bekwaamheidseisen van leraren (Onderwijscoöperatie, 2016) en de competenties 'samenwerken met jeugdige en gezin/netwerk' en 'interdisciplinaire samenwerking' uit het competentieprofiel voor jeugdhulpprofessionals (Van Alten, Berger, Derksen, & Rondeel, 2017). Het instrument dat we leraren voorlegden bestond uit 17 items die 17 competenties representeren, allen onderverdeeld in wenselijke en feitelijke competenties. Leraren werd gevraagd om op een vijfpuntschaal aan te geven in hoeverre men de competentie gewenst vond ('In hoeverre vind je dit belangrijk om te kunnen?') en in hoeverre men deze competentie bij zichzelf feitelijk aanwezig achtte ('In hoeverre lukt je dit in de praktijk?'). Op basis van Principale Componenten factoranalyse met Varimax-rotatie zijn hieruit twee subschalen geconstrueerd. De schaal 'Competenties ten aanzien van leerlingen' bestaat uit vier items en heeft betrekking op de interacties met leerlingen, bijvoorbeeld: 'Het sturen en begeleiden van groepsprocessen waar het gaat om sociaal emotioneel leren en welbevinden'. De schaal 'Competenties ten aanzien van gezin/netwerk' bestaat uit negen items en heeft betrekking op de interacties met ouders, collega's, jeugdhulpmedewerkers en andere professionals, bijvoorbeeld: 'Samen bespreken wat alle

betrokkenen in een probleemsituatie te bieden hebben voor een leerling en het gezin/netwerk'. De interne consistentie van de schaal 'Competenties ten aanzien van leerlingen' was respectievelijk .68 (wenselijke competentie) en .72 (feitelijke competentie), van de schaal 'Competenties ten aanzien van gezin/netwerk' was dit .86 voor zowel wenselijke als feitelijke competentie.

De vragenlijst is opgenomen in Appendix A.

Data: Interviews

Om zicht te krijgen op hoe leraren en hulpverleners interprofessionele samenwerking in de praktijk vormgeven en welke ideeën zij hebben over de uitwerking van verschillende aspecten van samenwerking op competenties van leraren, zijn er op alle scholen aanvullende, semi-gestructureerde diepte-interviews uitgevoerd met leraren en hulpverleners die in de praktijk met elkaar samenwerken. Voorafgaand aan de gesprekken kregen de participanten een overzicht van de scores op de vragenlijsten van hun school, de scoregegevens van de andere scholen van hetzelfde schooltype (po, vo/mbo of so/vso) en de interviewleidraad. In het eerste deel van het interview werden de resultaten van het vragenlijstonderzoek besproken. Er werd gevraagd of men deze herkent, en hoe dit werkt in de praktijk. Bijvoorbeeld 'Als je kijkt naar de scores op gewenste en huidige competenties van leraren op jullie school, herken je dat? Hoe verwacht je dat het zich gaat ontwikkelen?' In het tweede deel van het interview werd gevraagd naar interprofessionele samenwerking, samen professionaliseren en naar de relatie tussen samenwerken en competenties, met vragen als 'Welke competenties in het bevorderen van de sociaal emotionele ontwikkeling/ het ondersteunen van een gezonde gedragsontwikkeling van leerlingen denken jullie dat leraren gaan ontwikkelen doordat ze samenwerken met jeugdhulpverleners?'

Alle interviewvragen zijn opgenomen in Appendix B.

Data-analyse

De kwantitatieve gegevens werden met het programma SPSS geanalyseerd. Allereerst werden wat betreft de beschrijvende statistieken de gemiddelden en standaarddeviaties van de onderzoeksvariabelen berekend. Om de verschillen tussen de schooltypen te onderzoeken werden ANOVA's uitgevoerd. Om de relaties tussen samenwerkingsaspecten en leraarcompetenties te onderzoeken werden Pearsons correlaties berekend.

De transcripten van de interviews werden geanalyseerd middels kwalitatieve thematische tekstanalyse (Boyatzis, 1998), op basis van de vier thema's en bijbehorende kernelementen uit het theoretisch kader. Er waren meerdere codeersessies, waarbij met het oog op de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid meerdere onderzoekers betrokken waren, in verschillende stappen: Eén onderzoeker ontwikkelde een codeerschema en vulde tekstfragmenten in, een tweede ging na of gekozen tekstfragmenten overeenkwamen met gekozen codes, waarbij deze werden bijgesteld en aangevuld. Er werd een peer debriefing sessie (Lincoln & Guba, 1985) met het hele onderzoeksteam gehouden om de interpretatie van bevindingen te interpreteren en alternatieve verklaringen te bespreken.

Resultaten vragenlijstonderzoek

Samenwerken tussen leraren en hulpverleners

Verschillen tussen schooltypen in de samenwerking met hulpverleners
Tabel 1 geeft de gemiddelde scores en standaarddeviaties weer van de door leraren gerapporteerde samenwerkingsvariabelen in het vragenlijstonderzoek. Gemiddeld genomen scoren de leraren 'neutraal' tot 'mee eens' op de vraag in hoeverre ze de uitspraken herkennen in hun samenwerking met jeugdhulp. Alleen de schaal 'onderlinge afhankelijkheid' laat significante verschillen tussen de schooltypen zien. Post-hoc analyses wijzen uit dat leraren van de basisscholen in deze studie significant hoger scoren, en zich dus sterker afhankelijk voelen in de samenwerking, dan hun collega's in het voortgezet onderwijs.

Tabel 1. Gemiddelde Scores en Standaarddeviaties Leraren per Schooltype: Samenwerken

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

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

Leraarcompetenties

Verschillen tussen schooltypen in feitelijke competenties en gewenste competentieontwikkeling van leraren

Tabel 2 geeft de gemiddelde scores en standaarddeviaties weer van de door leraren gerapporteerde wenselijke en feitelijke competenties per schooltype in het vragenlijstonderzoek. De leraren geven gemiddeld genomen aan de competenties ten aanzien van zowel leerlingen als gezin/netwerk ‘belangrijk’ tot ‘zeer belangrijk’ te vinden. Tevens geven zij gemiddeld genomen aan dat het ‘bijna altijd’ lukt de competenties ten aanzien van leerlingen in de praktijk toe te passen. Wat betreft de competenties ten aanzien van gezin/netwerk geven leraren gemiddeld genomen aan dat dit ‘soms’ tot ‘bijna altijd’ lukt deze in de praktijk toe te passen. Post-hoc analyses (ANOVA) wezen uit dat leraren van de verschillende schooltypen in deze studie niet significant verschillen in hun feitelijke competentiebeleving ten aanzien van omgaan met leerlingen. Voor de wenselijke competenties ten aanzien van leerlingen blijkt echter dat de leraren in het primair onderwijs significant ($p < .05$) hoger scoren dan de leraren in het voortgezet onderwijs. De leraren in het speciaal onderwijs scoren nog hoger, maar dit verschil is (net) niet significant vanwege het kleinere aantal leraren speciaal onderwijs, en dus geringere power.

Wat betreft de competentiebeleving ten aanzien van het gezin en het netwerk zijn er significante verschillen ($p < .05$) tussen de verschillende typen scholen die bij deze studie betrokken waren. De leraren in het vo/mbo voelen zich minder competent in de omgang met de gezinnen en het

Tabel 2. Gemiddelde Scores en Standaarddeviaties Leraren per Schooltype: Competenties

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

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

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

De samenhang tussen samenwerken en competenties van leraren

Om na te gaan wat de samenhang is tussen de verschillende aspecten van samenwerking en de feitelijke en wenselijke competentie van leraren ten aanzien van het omgaan met leerlingen en met het netwerk zijn de correlaties berekend tussen de samenwerkingschalen en de competentieschalen (Tabel 3). Uit Tabel 3 blijkt dat er significant positieve correlaties zijn tussen enerzijds de ervaren onderlinge afhankelijkheid en mate van reflectie op het proces en anderzijds de wenselijke en feitelijke competentie ten aanzien van het gezin/netwerk. Dit betekent dat leraren die relatief veel onderlinge afhankelijkheid ervaren in de samenwerkingsrelatie meer belang hechten aan competenties ten aanzien van kunnen omgaan met het gezin/netwerk, en dat zij zich daar ook competentier in voelen. Datzelfde geldt voor leraren die relatief veel reflecteren op het proces. Er werden geen significante correlaties gevonden tussen de samenwerkingsaspecten ‘nieuw gecreëerde professionele activiteiten’ en ‘flexibiliteit’ enerzijds en de competentievariabelen anderzijds. Hogere scores op deze samenwerkingsaspecten gingen dus *niet* samen met een hogere mate van ervaren competentie ten aanzien van leerlingen of het gezin/netwerk. Leraren met een hogere score op deze samenwerkingsaspecten hechtten ook *niet* meer belang aan competenties op die gebieden.

Tabel 3. Correlaties tussen de Onderzoeksvariabelen

Variabele	1	2	3	4	5	6	7
1. Onderlinge afhankelijkheid							
2. Nieuw gecreëerde profes- sionele activiteiten	,47**						
3. Flexibiliteit	,55**	,49**					
4. Reflectie op het proces	,72**	,48**	,47**				
5. Competentie t.a.v. leerlingen – wenselijk	,05	-,00	,02	-,11			
6. Competentie t.a.v. leerlingen – feitelijk	,06	,02	,04	-,02	,23*		
7. Competentie t.a.v. gezin/ netwerk – wenselijk	,30**	,08	,21	,26*	,45**	,30**	
8. Competentie t.a.v. gezin/ netwerk – feitelijk	,38**	,14	,17	,43**	,14	,37**	,55**

* $p < ,05$, ** $p < ,01$

Resultaten interviewstudie

Samenwerken tussen leraren en hulpverleners

Onderlinge afhankelijkheid, wederzijds vertrouwen en gedeelde verantwoordelijkheid

In de interviews wijzen alle respondenten, leraren en hulpverleners, op wederzijds vertrouwen als basisvoorwaarde voor samenwerken. Er moet een 'klik' zijn, je moet elkaar goed kennen, elkaar serieus nemen, je serieus genomen voelen, erkenning krijgen, voelen dat er naar je geluisterd wordt en je vrij voelen om aan te geven dat iets je 'boven de pet gaat'. Ook zijn allen het erover eens dat je het gevoel moet hebben samen naar een doel toe te werken en dat er een duidelijke taakverdeling moet zijn (wat is 'aan de leraar', wat 'aan de hulpverlener?'). Tegelijkertijd moet er ruimte zijn om iets over te kunnen nemen van de ander zonder elkaar daarin teveel te begrenzen. De interviews laten evenwel verschillen zien tussen scholen in de mate waarin leraren en hulpverleners samen achter een gekozen opvoedingsdoel staan, wat bijdraagt aan het gevoel elkaar nodig te hebben, en in de ervaren gedeelde verantwoordelijkheid daarbij. Die verschillen zijn in lijn met het vragenlijstonderzoek. Op de basisscholen en in het speciaal onderwijs, waar leraren in het vragenlijstonderzoek hoge scores verbinden aan 'onderlinge afhankelijkheid', geven leraren en hulpverleners in de interviews het duidelijkst aan dat de leerling en diens ontwikkeling een 'gezamenlijk probleem' is: van het team/ de school als geheel, samen met je netwerk, ouders en hulpverleners. Terwijl men een gezamenlijke verantwoordelijkheid ervaart, ligt de lead in de klas, bij de leraar. Deze kent immers de groep. Als de hulpverlener in de klas aanwezig is kan deze een ander inzicht bieden, maar 'daar moet je wel echt voor openstaan ... Je stelt jezelf kwetsbaar op...Je moet de controle loslaten en zien wat het brengt', aldus een basisschoolleraar, die hiermee tevens naar het vereiste wederzijds vertrouwen verwijst.

In het speciaal onderwijs lijken leraren de onderlinge afhankelijkheid meer te ervaren en te waarderen in het contact met *externe* hulpverleners dan met de hulpverleners waarmee ze in de klas (gaan) samenwerken. Men is gewend om nauw samen te werken met externe hulpverleners vanwege de complexe problematiek van de doelgroep en omdat de jeugdhulpverlening in een aantal gevallen een locatie op het terrein van de school heeft. Maar waar het gaat om samenwerken in de klas staat men nog aan het begin. Onderwijsprofessionals in deze scholen maakten zelfstandig het ontwerp van de interventie, en hebben daar niet per se hulpverleners voor nodig, zo

blijkt uit de interviews. Deze leraren zijn immers vaak al specialisten in het onderwijs aan kwetsbare leerlingen. Wel zijn de geïnterviewde leraren en hulpverleners het eens over het gemeenschappelijk doel van de interventie: 'meer een groep creëren', 'een positievere groepsdynamiek ontwikkelen', en 'meer begrip bij leerlingen voor elkaars gedragsproblemen en meer zicht op ieders talenten in de klas'.

Ook de professionals in het vo en mbo noemen het creëren van een gezond, veilig klasklimaat en een groepsgevoel tussen de leerlingen als gemeenschappelijk doel. Maar het probleem in het vo is dat dit doel niet gedragen wordt door het hele team van docenten. In het mbo zien we dat leraren kleinere kwesties zelf oppakken met individuele leerlingen en bij zwaardere thema's doorverwijzen naar de hulpverlener ('die kan dat aan'). Op teamniveau is nauwelijks sprake van gedeelde verantwoordelijkheid.

Nieuw-gecreëerde activiteiten. Wanneer in de interviews gevraagd wordt de (relatief lage) scores op dit thema uit het vragenlijstonderzoek te duiden, wijst men in het vo/mbo en speciaal onderwijs erop dat men pas net begonnen is met het gezamenlijke programma in te voeren. Alleen op de basisscholen is sprake van een langere samenwerking in de klas. De professionals in het basisonderwijs gaven in de interviews dan ook aan hoe het werkt en welke expertises je inzet als je nieuwe activiteiten uitvoert met elkaar. Leraren zien het als waardevol dat ze sociaal emotioneel leren verder uitbouwen op andere momenten in de klas. Hulpverleners zien juist het (door)ontwikkelen van hun activiteiten in meerdere lessituaties als waardevol. Op de andere scholen noemden de professionals meer de waarde die het programma in de toekomst zou kunnen hebben. Daarbij gaven allen aan te verwachten van elkaar te kunnen leren – leraren het omgaan met moeilijke thema's en gedrag van individuele leerlingen, hulpverleners het omgaan met groepen.

Flexibiliteit, bereidheid om samen te werken en bewustzijn van de andere discipline. Flexibiliteit begint met de bereidheid om interprofessioneel samen te werken, daar de meerwaarde van inzien, en de erkenning dat ieder project van samenwerken een gezamenlijk leerproces is dat tijd en bijstellen vraagt. Het is belangrijk dat daarvoor daadwerkelijk tijd wordt vrij geroosterd, zo gaven alle geïnterviewden aan. Flexibiliteit betekent ook: loskomen van het eigen perspectief, de eigen professionele rolopvatting en ruimte creëren voor het perspectief en de rolopvatting van de ander. Daarmee worden grenzen verlegd en ontstaat nieuwe gezamenlijke expertise, wat bijdraagt aan versterking van professionaliteit. De interviews laten zien dat deze professionalisering pas op gang komt wanneer professionals daadwerkelijk met elkaar in de klas samenwerken, gedurende langere tijd. In de voorbereidende fase, wanneer de interventie nog ontwikkeld wordt

en men nog niet samen met elkaar in de klas gewerkt heeft, zien we dat professionals vasthouden aan hun traditionele professionele rolopvatting van leraar of hulpverlener. Dan werkt men casusgericht, waarbij de leraar vooral denkt vanuit de groep, jeugdhulp meer vanuit inhoud. Het vraagt tijd en gedeelde ervaringen om bewustzijn en begrip van de andere discipline te krijgen.

Een paar illustratieve voorbeelden uit de interviews laten zien hoe dit werkt bij de verschillende typen scholen. Basisschoolleraars geven aan dat zij veel leren van de hulpverleners. Wanneer ze zich door de hulpverlener gesteund weten, gaan ze ertoe over om een (aanvullende) rol in te nemen, bijvoorbeeld zelf observeren en input leveren aan de jeugdhulpverlener. Daarmee groeit het gevoel van competentie. 'Het is fijn voor je zelfvertrouwen om te zien dat het lukt om een kind waarvan je dacht "die is alleen maar vervelend" anders te gaan zien', aldus een basisschoolleraar. Leraren in het speciaal onderwijs zijn gewend om bij stevige zorgarrangementen met externe hulpverleners samen te werken, maar dat zijn de traditionele rollen. Deze leraren willen niet zomaar de regierol over de groep delen, laat staan overdragen aan de hulpverlener. 'De klas is van de leerkracht en het is aan de hulpverlener om daar toegelaten te worden', aldus een jeugdhulpverlener. In het voortgezet en middelbaar beroepsonderwijs, waar leraren traditioneel weinig ervaring hebben met hulpverleners, wordt de jeugdhulpverlener in het project gezien als expert, wiens inbreng en andere perspectief op leerlingen als grote toegevoegde waarde wordt ervaren. 'Ik ben soms te betrokken op mijn leerlingen, en de hulpverlener kan mij dan ontzorgen', aldus een mentor van een vo school, en 'Waar docenten vooral uitleggen en lesgeven, zijn hulpverleners gericht op vragen stellen en luisteren', aldus een docent mbo. Hulpverleners geven aan dat zij in deze scholen vooral de rol hebben om lastige onderwerpen, zelfs schijnbare taboes, te bespreken, omdat leraren hier huiverig voor zijn ('ik kom daar maar niet aan', aldus een mentor). Bovendien twijfelen leraren of het voor leerlingen veilig genoeg is om over gevoelige onderwerpen te praten met een hulpverlener die zij niet goed kennen.

Reflectie op het proces, feedback en evaluatie. De interviews bevestigen het beeld uit het vragenlijstonderzoek dat er weinig verschillen te zien zijn op reflectie. Op alle scholen is men gewend om veel te reflecteren binnen het eigen team. In de basisscholen, waar de interventie al langer loopt, wordt elke les samen nabesproken. Als de interventie nog in de voorfase is (voortgezet en speciaal onderwijs) overleggen leraren onderling en hulpverleners onderling. Als er echt iets aan de hand is, overlegt men snel en serieus met elkaar om de juiste hulp te bieden. Rooster-technisch is het wel een uitdaging, zeker met

veel parttimers. Opvallend genoeg komt uit de interviews naar voren dat professionals op alle scholen het samenwerken vooral inhoudelijk evalueren. Leraren en hulpverleners bespreken in de voorbereidende fase het doel en ontwerp van de interventie, en tijdens de uitvoering wordt de voortgang geëvalueerd, bijvoorbeeld: hoe kunnen we leerlingen beter ondersteunen, hoe is de les gegaan, hoe kan het beter volgende keer? Er wordt veel minder op het *proces* van samenwerken gereflecteerd. Dit laatste vraagt dat leraren en hulpverleners zich buigen over de vraag hoe ze zaken aanpakken met elkaar, of ze elkaar kunnen aanvullen en wat ze van elkaar leren. Dit is een aandachtspunt om interprofessioneel samenwerken te versterken. Een leraar in het basisonderwijs zegt hierover: 'Ik hoop dat de reflectie nog wat meer van de grond gaat komen, nog meer van: hoe ga ik om met samenwerking, met degene waar ik samen mee moet werken?'

Leraarcompetenties

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

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

De mentoren in het voortgezet onderwijs wijzen er in de interviews op dat hun collega's, anders dan het vragenlijstonderzoek laat zien, moeite hebben met leerlingen met gedragsproblemen en met klassenmanagement. Het welbevinden van leerlingen is een punt van zorg, door de vaak ongunstige groepssamenstelling, de groepsgrootte en het vaak moeilijke gedrag van leerlingen. In klassen met veel drukke leerlingen is weinig ruimte voor stille leerlingen. Mentoren hebben maar beperkt tijd om iets aan het klasklimaat te doen en ze ervaren bovendien handelingsonzekerheid bij het bespreken van lastige thema's in de klas ('Als je het bespreekt wordt het groter'). Dat leraren laag scoren op gewenste competenties ten aanzien van het omgaan met leerlingen vinden de geïnterviewden herkenbaar. Veel collega's hebben een beperkte taakopvatting ('vakdocenten vinden vooral dat de stof af moet', 'mentoruren worden gebruikt voor organisatorische zaken, niet het welzijn van leerlingen'). In het mbo beamen docenten dat zij zich competent voelen in het omgaan met studenten, zoals uit het vragenlijstonderzoek naar voren komt, maar er gaat volgens hen nog teveel aandacht naar studenten die 'het niet goed doen'. Ook de toegenomen individualisering van studenten is een probleem. Ze zijn minder betrokken op elkaar en spreken elkaar daarom ook niet aan op gedrag, aldus een mbo docent.

Competenties ten aanzien van het omgaan met gezin en netwerk. In de basisscholen van deze studie zou men graag ouders meer betrekken en hen willen versterken in het nemen van regie op de opvoeding. Het samenwerken met externe hulpverleners wordt bemoeilijkt door veel wisselingen. Een vast gezicht op school, zoals de hulpverlener in het project, wordt zeer gewaardeerd op de basisscholen. In het speciaal onderwijs hoort samenwerken met het gezin en het netwerk bij de normale taak van de leraren, zeggen de leraren en hulpverleners die op deze scholen werden geïnterviewd. Men is zeer vertrouwd met het spreken met alle betrokkenen in een probleemsituatie en zal kwetsbare leerlingen en ouders niet snel veroordelen. 'Je moet het altijd samen doen. Als je het in het speciaal onderwijs alleen doet, dan kom je er niet'. In het voortgezet onderwijs wordt samenwerken met het netwerk juist niet als 'normaal onderdeel van het takenpakket van leraren' gezien, zo blijkt uit de interviews, en dat verklaart volgens de geïnterviewden de lage scores op dit thema in het vragenlijstonderzoek. Ook in relatie tot het omgaan met het netwerk wordt in de interviews gewezen op de beperkte taakopvatting van veel mentoren, die nauwelijks contact onderhouden met ouders en met hulpverleners die betrokken zijn bij hun mentorleerlingen. Het feit dat leraren elkaar 'gewoonlijk niet aanspreken op houding of taakopvatting' wordt als extra belemmerende factor genoemd. In het middelbaar beroepsonderwijs wil men graag 'de driehoek ouders-student-docent versterken', ook in het contact met (externe) hulpverleners, maar dat is lastig omdat veel studenten meerderjarig zijn.

De samenhang tussen samenwerken en competenties van leraren

Op de basisscholen ziet men in de klassen waar de interventie wordt uitgevoerd dat het samenwerken aan sociaal leren in de klas bijdraagt aan de competentie van leraren in het omgaan met leerlingen ('omdat het gewoner wordt om iets zelf op te lossen in de groep') en aan het welbevinden van leerlingen. In de woorden van een leraar van een basisschool:

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

Op de andere scholen (speciaal onderwijs, voortgezet onderwijs en mbo), waar de interventie pas ingevoerd is, verwachten alle geïnterviewden dat het samenwerken aan sociaal leren in de klas zal bijdragen aan een beter groepsklimaat en daarmee aan het welbevinden van leerlingen/studenten. Zeker wanneer de interventie vroeg in het jaar wordt ingezet, als de groep zich nog moet vormen. Men verwacht dat de competenties van leraren om met gedragsproblemen om te gaan zullen toenemen. Tegelijkertijd wordt in het voortgezet onderwijs getwijfeld aan in hoeverre alle leraren bereikt kunnen worden: er doen maar weinig docenten mee aan het project. Docenten moeten de weg vinden naar hulpverleners die op school aanwezig zijn en die hen zouden kunnen helpen om beter om te gaan met gedragsproblemen in de klas, zo wordt opgemerkt door de geïnterviewde mentoren.

Conclusies

Het doel van deze studie was om op exploratieve wijze (1) de interprofessionele samenwerking en (2) de competentiebeleving van leraren op verschillende schooltypen in kaart te brengen, na te gaan in hoeverre daar verschillen in bestaan en waaraan professionals resultaten toeschrijven, en (3) de samenhang tussen samenwerken en de competenties van deze leraren te verkennen.

Uit het vragenlijstonderzoek komt naar voren dat alle leraren uit ons onderzoek willen samenwerken met jeugdhulpverleners, bereid zijn om zich flexibel op te stellen in het samenwerken en nieuwe activiteiten willen aangaan. Ze verschillen waar het gaat om de ervaren onderlinge afhankelijkheid in de samenwerking. De leraren van de deelnemende basisscholen voelen zich het sterkst afhankelijk in de samenwerking met jeugdhulpverleners, de leraren in het speciaal onderwijs iets minder en de leraren in het vo/mbo voelen het

minst dat ze anderen nodig hebben om hun doelen en taken te bewerkstelligen. Een verklaring hiervoor is dat er in het voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs nog nauwelijks samengewerkt wordt. Het samenwerken met jeugdhulp wordt in deze scholen vooral uitgevoerd door leraren met zorgtaken. Daarbij komt, zo volgt uit de interviews, dat er in het vo en mbo weinig sprake is van gedeelde verantwoordelijkheid op teamniveau. De leraren uit het speciaal onderwijs werken al langer samen met externe jeugdhulppartners, maar hebben daarin ook negatieve ervaringen opgedaan. Daarbij zijn zij nog niet gewend om in de klas verantwoordelijkheid te delen, zo komt uit de interviews naar voren, waardoor zij vooralsnog op hun eigen expertise vertrouwen. De interviews op de deelnemende basisscholen, waar al langer in het primaire proces met jeugdhulpverleners wordt samengewerkt, laten zien dat men door daadwerkelijk samen te werken daar ook beter in wordt. Leraren die al langer samenwerken voelen zich meer afhankelijk in de samenwerkingsrelatie. Vlieguren maken is dus van belang (Sennet, 2012), praten is van belang, maar het daadwerkelijk samen doen bevordert het samenwerken nog meer.

Uit het vragenlijstonderzoek komt voorts naar voren dat alle leraren zich feitelijk competent voelen in de uitvoering van hun *pedagogisch handelen ten opzichte van de leerlingen*. Daarmee wijkt de eigen inschatting van leraren af van de inschatting door schoolleiders, intern begeleiders en zorgcoördinatoren, die de deskundigheid van leraren op het gebied van passend onderwijs nog niet als voldoende beschouwen, met name op het gebied van omgaan met gedrag (Ledoux, Smeets, & Weijers, 2019). In de interviews spreken leraren wel degelijk over handelingsonzekerheid in het omgaan met gedrag. In de deelnemende scholen voor voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs zijn gedragsproblemen in de klas een groot punt van zorg, en voor leraren betekent het omgaan met problemen van leerlingen echt grensverleggend handelen. Maar men schrijft deze problemen toe aan leerlingkenmerken, niet aan de rol van de leraar. De populatie leerlingen binnen passend onderwijs is veranderd en dit leidt tot complexe onderwijssituaties, zo wordt geredeneerd. De leraren in het primair en speciaal onderwijs zien dat anders. Zij denken dat hun eigen professie invloed heeft op het voorkomen of oplossen van complexe onderwijssituaties. Ze zouden graag nog betere pedagogische competenties willen hebben om optimaal met leerlingen om te gaan.

Met betrekking tot de *competenties van leraren in het omgaan met gezin en netwerk* zien we interessante verschillen tussen leraren van verschillende schooltypen in het vragenlijstonderzoek. De leraren in het voortgezet/middelbaar onderwijs voelen zich minder toegerust op deze taak dan de leraren in het speciaal onderwijs, waarbij laatstgenoemden bovendien meer belang hechten aan deze competenties dan hun collega's in het primair onderwijs

en het voortgezet/middelbaar onderwijs. Leraren op alle schooltypen willen hun competenties voor het omgaan met gezin en netwerk verbeteren.

We vonden geen significante samenhang tussen *samenwerking en de competenties ten aanzien van het pedagogisch omgaan met de leerlingen*. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat deze competentiescores al vrij hoog zijn en er wellicht sprake is van een plafondeffect. Hogere scores op de samenwerkingsvariabelen hangen dan niet samen met hogere scores op de competentievariabelen. De interviews geven echter interessante aanvullingen over de competentiebeleving van leraren in het omgaan met leerlingen en de invloed van de samenwerking met hulpverleners daarop. Als er nog niet echt wordt samengewerkt, zien we dat professionals vasthouden aan hun traditionele professionele rolopvatting van leraar of hulpverlener. Dan werkt men casusgericht, waarbij de leraar vooral denkt vanuit de groep, jeugdhulp meer vanuit problematiek van de leerling. Wanneer men elkaars (aanvullende) expertise ervaart, ontstaat er een nieuwe balans in de rollen, bijvoorbeeld dat de leraar observeert en input levert aan de hulpverlener en dat de hulpverlener de aandacht verlegt van individuele leerlingen naar groepsprocessen. Leraren geven aan dat ze door samen te werken met jeugdhulpverleners beter worden in het lesgeven over 'moeilijke thema's' en moeilijk gedrag van individuele leerlingen beter leren interpreteren. Daarnaast leren ze beter communiceren met leerlingen.

Wat betreft de relaties tussen *samenwerking en de competenties van leraren in het omgaan met gezin en netwerk* vonden we dat leraren die relatief veel onderlinge afhankelijkheid ervaren in de samenwerkingsrelatie en leraren die relatief veel reflecteren op het proces van het samenwerken, zich competentier voelen in de omgang met gezin en netwerk. Bovendien hechtten deze leraren ook meer belang aan competenties op dit gebied dan leraren die weinig onderlinge afhankelijkheid ervaren en weinig reflecteren op het proces. Dit suggereert dat wanneer we de competenties van leraren ten aanzien van het omgaan met gezin en netwerk willen bevorderen, we moeten inzetten op een gezamenlijke doel en gedeelde verantwoordelijkheid, en de tijd creëren om daarop te reflecteren. Leraren en hulpverleners dienen zich regelmatig te buigen over de vraag hoe ze zaken aanpakken met elkaar, of ze nog dezelfde doelen nastreven, hoe ze elkaar aanvullen en wat ze van de ander leren.

Discussie

Een beperking van het onderzoek is dat we gebruik hebben gemaakt van de vertaling van een gevalideerde lijst voor het meten van

samenwerkingsaspecten en een nieuw ontwikkeld instrument voor feitelijke/gewenste competentie. Daardoor weten we niet in hoeverre we daadwerkelijk meten wat we pretenderen te meten. Toekomstig valideringsonderzoek zal hier meer duidelijkheid over moeten geven. Een andere beperking is dat we gebruik hebben gemaakt van zelf-gerapporteerde gegevens in het vragenlijstonderzoek. Daarbij kan zelfpresentatiebias of sociale wenselijkheid een rol gespeeld hebben, dat wil zeggen de neiging van respondenten om zichzelf en hun handelen in de praktijk op een bepaalde wenselijke manier te presenteren (Baker, 1994; Kopcha & Sullivan, 2003). We hebben dit bij de competentieschaal proberen te ondervangen door naar gewenste en feitelijke competenties van leraren te vragen. Daarnaast is het ook van belang om in de toekomst de schaal 'flexibiliteit' te verbeteren, zodanig dat deze duidelijker drie kenmerken meet: bewustzijn en begrip van de andere discipline, bereidheid tot samenwerken en bereidheid de eigen professionele rol enigszins los te laten. De interviews laten namelijk zien dat deze drie kenmerken verband houden met de competenties van leraren, met voor de verschillende typen scholen verschillende accenten. In de po en vo scholen van deze studie, waar blijkens de interviews handelingsverlegenheid van leraren ten aanzien van omgaan met gedrag een rol speelt, worden jeugdhulpverleners nogal eens gezien als de expert in het omgaan met gedrag, waar de leraar van kan leren. Ook al acht men zichzelf competent in de pedagogische omgang met leerlingen, men wil die competentie wel verbeteren. De leraren in het speciaal onderwijs voelen zich het meest competent, zo blijkt uit het vragenlijstonderzoek en de interviews. Deze leraren zijn vaak gedragsspecialist, voelen zich op gelijke voet staan met jeugdhulpverleners, maar hebben moeite om hen in de klas toe te laten. Daarmee geeft ons onderzoek mogelijk een verklaring voor de constatering dat het in het speciaal onderwijs het minst goed lukt om samen te werken met hulpverleners (Ledoux & Waslander, 2020). We zagen in eerder onderzoek ook al dat leraren in het speciaal onderwijs meer geneigd zijn een expert-rol in te nemen (Leenders, De Jong, Monfrance & Haelermans, 2019; 2021). Als we willen dat onderwijs en jeugdhulp geen twee gescheiden werelden zijn en dat de 'typische leraar'- en 'typische hulpverlener' rolopvattingen veranderen, dan lijkt het van belang om meer en langduriger samenwerkingsrelaties aan te gaan die leiden tot onderlinge afhankelijkheid en de tijd te nemen om zowel op de inhoud als op het proces van samenwerking te reflecteren. Uit dit onderzoek blijkt dat dit een goede manier is om professionals op de werkvloer te leren 'ontschotten'.

Dankwoord

Deze studie werd mogelijk gemaakt door NRO (Langlopend Onderwijsonderzoek 2018-2022, Projectnummer 40.5,18540,L84 / 7024) en de enthousiaste bijdrage van leerlingen, leraren en jeugdhulpverleners.

Referenties

- Baker, T. L. (1994). *Doing Social Research* (2nd ed.). New York: McGraw-Hill Inc.
- Barrett, S., Eber, L., Perales, K., & Pohlman, K. (2018). *Fact Sheet Interconnected Systems Framework 101: An Introduction*. Mental Health Technology Transfer Center Network. Geraadpleegd op <https://mhttcnetwork.org/sites/default/files/2020-03/Interconnected-Systems-Framework-101-Fact-Sheet.pdf>
- Buttner, S., Pijl, S. J., Bijstra, J., & Van den Bosch, E. (2015). Personality traits of expert teachers of students with behavioral problems: a review and classification of the literature. *The Australian Educational Researcher*, 42, 461-481. doi: 10.1007/s13384-015-0176-1
- Boyatzis, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: Thematic analysis and code development*. New York: Sage.
- Bronstein, L.R. (2003). A model for interdisciplinary collaboration. *Social Work*, 48 (3), 297- 306.
- De Boer, A. A. (2020). *Evaluatie passend onderwijs. Sectorrapport speciaal onderwijs*. Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Doornenbal, J. (2017). A place for every child: inclusion as a community school's task. In Harris, A. & Jones, M.J. (Eds.) *The Dutch Way. Teach, learn and lead the Dutch way*. (pp. 69-82). Helmond: Onderwijs maak je samen/ de Brink Foundation.
- Doornenbal, J., Fukkink, R., Van Yperen, T., Balledux, M., Spoelstra, J., & Van Verseveld, M. (2017). *Inclusie door interprofessionele samenwerking: resultaten van de proeftuinen van PACT*. PACT/Kinderopvangfonds. Geraadpleegd op <http://www.pedagogischpact.nl>
- Friedman, I. A. (2003). Self-efficacy and burnout in teaching: The importance of interpersonal-relations efficacy. *Social Psychology of Education*, 6, 191-215. doi: 10.1023/A:1024723124467
- Graham, A., Phelps, R., Maddison, C., & Fitzgerald, R. (2011). Supporting children's mental health in schools: teacher views. *Teachers and Teaching*, 17 (4), 479-496. doi: 10.1080/13540602.2011.580525
- Heim, M., & Weijers, S. (2018). *Basisondersteuning in passend onderwijs. Verschillen tussen scholen en samenwerkingsverbanden en de (on)wenselijkheid van een landelijke norm voor basisondersteuning*. Amsterdam/Utrecht: Kohnstamm Instituut/Oberon.

- Hesjedal, E., Hetland, H., & Iversen, A.C. (2015). Interprofessional collaboration: self-reported successful collaboration by teachers and social workers in multidisciplinary teams. *Child & Family Social Work*, 20, 437-445.
- Kern, L., Weist, M.D., Mathur, S.R., & Barber, B.R. (2022). Empowering School Staff to Implement Effective School Mental Health Services. *Behavioral Disorders*, 47 (3), 207-219. doi:10.1177/01987429211030860
- Kopcha, T.J., & Sullivan, H. (2007). Self-Presentation Bias in Surveys of Teachers' Educational Technology Practices. *Educational Technology Research and Development*, 55 (6), 627-646. doi:10.1007/s11423-006-9011-8
- Inspectie van het Onderwijs (2019). *Veranderingen samenstelling leerlingpopulatie speciaal onderwijs 2014-2018*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Lane, K. L., Wehby, J., & Barton-Arwood, S. M. (2005). Students with and at risk for emotional and behavioral disorders: Meeting their social and academic needs. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 49(2), 6-9.
- Ledoux, G., Smeets, E., & Weijers, D. (2019). *Monitor scholen. Passend onderwijs in het primair, voortgezet en speciaal onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Ledoux, G., & Waslander, S. (2020). *Evaluatie passend onderwijs. Eindrapport Mei 2020*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.
- Leenders, H., De Jong, J., Monfrance, M., & Haelermans, C. (2019). Building strong parent - teacher relationships in primary education: the challenge of two-way communication. *Cambridge Journal of Education*. doi: 10.1080/0305764X.2019.1566442
- Leenders, H., De Jong, J., Monfrance, M., & Haelermans, C. (2021). Samenwerken met ouders van zorgleerlingen. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 60 (6), 269-282.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry* (Vol. 75). New York: Sage.
- Mellin, E.A., Bronstein, L.R., Anderson-Butcher, D., Ball, A., & Green, J. (2011). Measuring interprofessional team collaboration in expanded school mental health: Model refinement and scale development. *Journal of Interprofessional Care*, 24(5), 1-10.
- Mellin, E.A., Taylor, L., & Weist, M.D. (2013). The expanded School Mental Health Collaboration Instrument [School Version]: Development and Initial Psychometrics. *School Mental Health. A multidisciplinary Research and Practice Journal*. doi: 10.1007/s12310-013-9112-6
- Nederlands Jeugd Instituut (juni 2020). *Leren van kennisontwikkeling vanuit meervoudig perspectief. Een bijdrage van het NJi, kennispartner Met Andere Ogen*. In: Coalitie onderwijs-zorg-jeugd (Eds.). *Midterm Voortgangsrapportage Met Andere Ogen* (pp. 76-82). Den Haag: Coalitie onderwijs-zorg-jeugd. Geraadpleegd op https://www.aanpakmetandereogen.nl/media/filer_public/9b/03/9b03952e-99c1-468f-aff3-agd73b5ce079/midterm_met_andere_ogen_31_def.pdf

- Onderwijscoöperatie (2016). *Herijking bekwaamheidseisen leraar*. Utrecht: Onderwijscoöperatie.
- Peeters, R., Zunderdorp, M., Lamers, M., & Rats E. (2018). *Met andere ogen*. Den Haag: coalitie onderwijs-zorg-jeugd.
- Rumping, S., Boendermaker, L., & De Ruyter, D. (2018). Stimulating interdisciplinary collaboration among youth social workers: A scoping review. *Health and Social Care in the Community*, (27)2, 293-305. doi: 10.1111/hsc.12589
- Rumping, S., Manders, W.A., & Metz, J.W. (2021). Collaboration of Youth Social Work Professionals with Volunteers, Parents and Other Professionals. *Voluntas*. doi: 10.1007/s11266-021-00368-0
- Schouten, E., J. Poell, Deen, C., & Fafieanie V. (2019). *Verrassend passend. Passend onderwijs in de praktijk; special onderwijs-jeugd*. Utrecht: Steunpunt Passend Onderwijs /PO-VO Raad.
- Sennet, R. (2012). *Together. The rituals, pleasures and politics of cooperation*. New Haven: Yale University Press.
- Severiens, S. (2021). *Masterclass gelijke kansen – professionalisering in het onderwijs en de jeugdzorghulp*. Congres Jeugd In Onderzoek, 2021. Geraadpleegd op <https://jeugdinonderzoek.nl/verslag-2021/>
- Smeets, E., & Veen, D. van (2018). *Samenwerking tussen onderwijs, gemeenten en jeugdhulp. Onderzoek naar succesfactoren in praktijkvoorbeelden*. Nijmegen/ Zwolle: KBA Nijmegen/Hogeschool Windesheim/ NCOJ.
- Splett, J.W., Perales, K., Halliday-Boykins, C.A., Gilchrest, C.E., Gibson, N., & Weist, M.D. (2017). Best Practices for Teaming and Collaboration in the Interconnected Systems Framework, *Journal of Applied School Psychology*, 33 (4), 347-368. doi: 10.1080/15377903.2017.1328625
- Van Alten, J., Berger, M., Derksen, K., & Rondeel, M. (2017). *Competentieprofiel hbo jeugd- en gezinsprofessional*. Utrecht: BPSW.
- Van den Brink, F., & Tick, N.T. (2020). De uitdaging van een complexe diversiteit: Moeilijk leerlinggedrag, handelingsverlegenheid en emotionele uitputting bij leerkrachten in het speciaal (basis)onderwijs. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 59 (6), 279 – 293.
- Van Grinsven, V., & Van der Woud, L. (2016). *Rapportage Onderzoek passend onderwijs*. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek.
- Zee, M., Jong, P. F., & Koomen, H. M. (2017). From externalizing student behavior to student-specific teacher self-efficacy: The role of teacher-perceived conflict and closeness in the student-teacher relationship. *Contemporary Educational Psychology*, 3, 37-50.

Over de auteurs

Hélène Leenders is associate lector Partnerschap in jeugdhulp en onderwijs bij Fontys Pedagogiek, Sittard en verbonden aan het Kenniscentrum Youth Education for Society van Fontys Hogescholen.

Marc Delsing is senior onderzoeker bij onderzoeksinstituut Praktikon in Nijmegen.

Mariette Haasen is docent-onderzoeker bij het Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg (OSO) van Fontys Hogescholen in Eindhoven.

Ron Scholte is hoogleraar Orthopedagogiek, Gezin en Gedrag aan het Behavioural Science Institute van de Radboud Universiteit, Nijmegen.

Appendix A Lerarenvragenlijst

Index voor Samenwerken tussen Onderwijs en Jeugdhulp (ISJO)		
	Item	Schaal
1	We bespreken met samenwerkingspartners strategieën om onze werkrelaties te verbeteren.	R
2	We werken samen om onderlinge problemen op te lossen.	R
3	We nemen feedback op ons werkproces mee om onze effectiviteit te versterken.	R
4	We evalueren informeel en/of formeel hoe wij samenwerken.	R
5	We praten over overeenkomsten en verschillen in onze professionele rollen in het werken met leerlingen.	R
6	We pakken onderlinge verschillen van inzicht rechtstreeks aan.	R
7	We bespreken de mate waarin ieder van ons betrokken zou moeten zijn bij een bepaalde leerling of interventie.	R
8	We praten met elkaar over manieren om extra professionals met een andere expertise bij ons samenwerken te betrekken.	R
9*	Bij het samenwerken spelen kwesties rondom domeinafbakening tussen de professionals.	O
10*	Wij staan niet open voor nieuwe ideeën over hoe je leerlingen kunt helpen.	F
11	Wij respecteren elkaar, zelfs als wij verschillende ideeën hebben over hoe leerlingen te helpen.	F
12	Wij hebben passende verwachtingen van een ieders rol bij het ondersteunen van leerlingen.	O
13	Wij respecteren de mening en input van ieder van ons.	O
14	Er is open communicatie tussen de samenwerkingspartners.	O

15	Wij zijn erop gericht om de perspectieven van de anderen te begrijpen en niet zozeer om onze eigen mening te verdedigen.	F
16	Wij als samenwerkingspartners ondersteunen elkaar in ieders werk met leerlingen.	O
17	Door onze diversiteit aan ideeën ontstaan nieuwe manieren van werken met leerlingen.	N
18	Samenwerken met anderen met andere perspectieven leidt ertoe dat nieuwe interventies beschikbaar komen om leerlingen te helpen.	N
19	Door het samenwerken met elkaar veranderen ieders rollen en/of verantwoordelijkheden.	N
20	Als gevolg van ons samenwerken wordt de hulp aan leerlingen op nieuwe manieren uitgevoerd.	N
21	Als dat nodig is, nemen wij taken op ons die buiten onze rol vallen.	F
22	Wij zijn afhankelijk van elkaar mét onze diversiteit aan rollen (zoals leraar, GGZ-professional/jeugd-en gezinswerker, paraprofessional, familielid) om specifieke activiteiten te verwezenlijken.	O
23	Wij steunen op elkaar met onze diversiteit aan rollen (zoals leraar, GGZ-professional/jeugd-en gezinswerker, paraprofessional, familielid) om onze doelen te volbrengen.	O
24	Wij maken onderscheid tussen de rollen en verantwoordelijkheden van ieder van ons.	O
25	Wij overleggen met elkaar, met onze diversiteit aan perspectieven, over hoe wij tegemoet kunnen komen aan de behoeften van leerlingen.	O

Noot. O = Onderlinge afhankelijkheid, N = Nieuw gecreëerde professionele activiteiten, F = Flexibiliteit, R = Reflectie op het proces; *scores dienen gespiegeld te worden; Antwoordcategorieën: 1 = helemaal mee oneens, 2 = mee oneens, 3 = neutraal, 4 = mee eens, 5 = helemaal mee eens.

Competenties		
	Item	Schaal
1	Vertrouwen wekken bij leerlingen en een veilig pedagogisch klimaat scheppen	L
2	Leerlingen meegeven dat ze ook vergissingen en fouten mogen maken	L
3	Mijn verwachtingen duidelijk maken en eisen stellen aan leerlingen	L
4	Het zelfvertrouwen van leerlingen stimuleren, hen aanmoedigen en motiveren	L
5	Pedagogisch handelen afstemmen met ouders en andere betrokkenen (bijv jeugdhulpmedewerkers en andere professionals)	N
6	Veiligheid bespreekbaar maken en samen zoeken naar wat goed en veilig is voor de klas en individuele leerlingen en hun gezin	N
7	Respect en begrip hebben voor de verschillende referentiekaders en drijfveren van leerlingen en hun gezin	N
8	Vragen stellen aan individuele leerlingen en netwerk ('wat heb(ben) jij/jullie nodig'), deze onderzoeken en daarna pas overgaan tot een aanpak	N
9	Leerlingen en hun gezin/netwerk in multidisciplinaire en interprofessionele overleggen betrekken en met hen samenwerken	N

10	Samen bespreken wat alle betrokkenen in een probleemsituatie te bieden hebben voor een leerling en het gezin/netwerk. Daarbij afspraken maken over ieders rol en verantwoordelijkheid	N
11	Bij je eigen organisatie aankaarten waar knelpunten zijn met betrekking tot het verbinden van onderwijs en jeugdhulp. Meedenken over alternatieve oplossingen hiervoor	N
12	Bijdragen aan de professionalisering van (startbekwame) interne en externe collega's waar het gaat om de verbinding tussen onderwijs en jeugdhulp	N
13	Je eigen (professionele en emotionele) grenzen erkennen en dilemma's met collega professionals bespreken	N

Noot. L = Competentie ten aanzien van leerlingen, N = Competentie ten aanzien van het gezin/netwerk; Antwoordcategorieën feitelijke competentie: 1 = (bijna) nooit, 2 = af en toe, 3 = soms, 4 = bijna altijd, 5 = altijd; Antwoordcategorieën wenselijke competentie: 1 = zeer onbelangrijk, 2 = onbelangrijk, 3 = neutraal, 4 = belangrijk, 5 = zeer belangrijk.

Appendix B Interviewleidraad

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

Wat leren leraren en hulpverleners nu al van die samenwerking? Geef concrete voorbeelden.

Wat is de meerwaarde?

Wat zou voor andere leraren of jeugdhulpverleners belangrijk zijn om te leren? Hebben jullie daar nu al ideeën over?

Welke mechanismen spelen een rol in de samenwerking? Geef voorbeelden

Welke (externe) factoren zijn succesfactoren/ werkzame factoren bij de samenwerking?

Welke obstakels, en hoe deze op te lossen?