



De ontwikkeling van een training om Gezonde Schooladviseurs te stimuleren contextgericht te werken: een proces in cocreatie

Nina Bartelink · Bonnie van Dongen · Carry Renders · Boukje van Vlokhoven · Marije van Koperen · Stef Kremers · Patricia van Assema

Geaccepteerd op: 15 juni 2023
 © The Author(s) 2023

Samenvatting Gezonde Schooladviseurs (GSA) van de GGD ondersteunen scholen bij het implementeren van de Gezonde School-aanpak. Omdat iedere school uniek is, is een contextgerichte manier van ondersteunen noodzakelijk. Om GSA's bewust te maken van en aan te moedigen om te werken met zo'n contextgerichte aanpak is een training ontwikkeld. Wij beschrijven hoe deze training door middel van cocreatie tot stand is gekomen en reflecteren op dit proces. Het ontwikkelproces bestond uit drie fasen: 1) inventarisatie van taken en behoeften van GSA, 2) ontwikkeling van de training, en 3) een pilottest van de training. Alle fasen hebben plaatsgevonden in cocreatie tussen onderzoekers, GSA's uit de praktijk en het lan-

delijke programmteam Gezonde School. Evaluatie van de twee gehouden pilots laat zien dat de ontwikkelde training goed wordt ontvangen (algemeen rapportcijfer: respectievelijk 7,4 en 8,4). Een reflectie op het ontwikkelingsproces laat zien hoe groot het belang is van cocreatie gedurende het gehele proces. Hierdoor kon continu rekening worden gehouden met de dagelijkse praktijk van de GSA's en hun wensen en behoeften. Ook kon er zo voor gezorgd worden dat de training goed aansluit bij het huidige landelijke deskundigheidsbevorderingsaanbod voor GSA's en de Gezonde School-aanpak in het algemeen.

Trefwoorden cocreatie · contextgerichte aanpak · deskundigheidsbevordering · Gezonde Schooladviseur · training

Digitaal aanvullende content De online versie van dit artikel (<https://doi.org/10.1007/s12508-023-00405-x>) bevat aanvullend materiaal, toegankelijk voor daartoe geautoriseerde gebruikers.

N. Bartelink (✉) · S. Kremers · P. van Assema
 Vakgroep Gezondheidsbevordering, School of Nutrition and Translational Research in Metabolism (NUTRIM), Universiteit Maastricht, Maastricht, Nederland
n.bartelink@fontys.nl

N. Bartelink
 Lectoraat Move To Be, Fontys Hogeschool, Eindhoven, Nederland

B. van Dongen · C. Renders
 Afdeling Gezondheidswetenschappen, Vrije Universiteit Amsterdam, Amsterdam Public Health onderzoeksinstituut, Amsterdam, Nederland

B. van Vlokhoven
 VO-raad, Utrecht, Nederland

M. van Koperen
 Afdeling Gezond Leven, RIVM, Bilthoven, Nederland

B. van Vlokhoven · M. van Koperen
 Programma Gezonde School, Utrecht, Nederland

Developing a training course to encourage Healthy School Advisors to work contextually: a co-creation process

Abstract Healthy School (HS) advisors of the regional Public Health Services support Dutch schools in the process of implementing the HS program (Dutch translation of the Health Promoting School approach). Since each school has its own unique context, context-oriented support is necessary. Therefore, a training has been developed for HS advisors. The goal of this article is to describe the developmental process of this training and to reflect on this process. The process existed of three phases: 1) identifying the tasks and needs of HS advisors, 2) development of the training, and 3) pilot testing of the training. All phases were conducted in co-creation between researchers, HS advisors in the field, and national coordinators of the HS program. Evaluation of the two pilots that were held, showed positive results and an overall grading of respectively 7.4 and 8.4 (scale of 1–10). Reflecting



Figuur 1 De school als een complex systeem (gebaseerd op [13])

kenmerken van een complex systeem	school als een complex systeem
<i>dynamische populatie</i>	Een school bestaat uit een dynamische populatie van kinderen, ouders, leraren en andere werknemers. Ieder individu is niet alleen onderdeel van de school, maar begeeft zich ook in andere systemen, zoals de sportclub, de wijk en het gezin. Hierbij is er sprake van een geneste systeemstructuur, waarbij veranderingen in het ene systeem kunnen leiden tot veranderingen in een ander systeem. Daarbij is ieder individu in de school autonoom. Dit wil zeggen dat, hoewel iedereen zich aan algemene regels en bepaalde normen en waarden moet houden, iedereen zijn of haar eigen gedragskeuzen kan maken. Al deze autonome acties van individuen kunnen uiteindelijk leiden tot een hervorming van het collectieve gedrag van de school. Dit wordt ook wel zelforganisatie genoemd. Daarnaast kunnen ook acties van buitenaf, zoals veranderingen in de politiek, gemeente, de wijk of de media, leiden tot aanpassingen in de school. Hierbij is er vaak sprake van feedback-loops, waarbij de ene aanpassing de aanzet tot een andere aanpassing geeft. Al die aanpassingen op allerlei vlakken leiden vervolgens tot continu veranderende omstandigheden in de school. Deze dynamische processen zorgen ervoor dat elke school anders is. Oftewel, de context van iedere school is uniek. Context is hierbij te definiëren als ‘de specifieke omstandigheden en kenmerken van een school. Dit heeft betrekking op de sociale, politieke, economische en fysieke omgeving; de kenmerken, gedragingen, wensen en behoeften van de mensen in de school; de bredere gemeenschap waarin de school zich bevindt; de geschiedenis en organisatie van de school’ [13]. Doordat iedere school zijn eigen unieke en dynamische context heeft, is niet te voorspellen wat er op een school gaat gebeuren bij het realiseren van verandering. De impact is dan ook niet-lineair. Het kan zijn dat op sommige scholen kleine veranderingen al tot een grote impact leiden, terwijl op andere scholen grote veranderingen zelfs tot uiteindelijk helemaal niets kunnen leiden. Dit betekent dat elke verandering onverwachte gevolgen kan hebben voor het proces en de impact. Inspanningen om verandering teweeg te brengen geven dus geen garanties dat er ook echt iets gebeurt, dat de veranderingen in de gewenste richting bewegen of dat ze zullen voortduren.
<i>geneste systeemstructuur</i>	
<i>autonome actoren</i>	
<i>zelforganisatie interactie en adaptatie</i>	
<i>feedback-loops</i>	
<i>dynamische context unieke context</i>	
<i>Onvoorspelbaarheid</i>	
<i>niet-lineair</i>	

on the process highlights the importance of co-creation as this made it possible to account for the daily practice of HS advisors and their needs and wishes. It also ensured that the training optimally fits with the current capacity building trajectory for HS advisors and the Dutch HS program in general.

Keywords Capacity-building · Co-creation · Contextual approach · Healthy School-advisor · Training

Inleiding

Steeds meer scholen in Nederland onderschrijven het belang van het bevorderen van gezondheid en welzijn van leerlingen en studenten, en het kiezen voor het implementeren van de structurele en integrale Gezonde School-aanpak van het programma Gezonde School [1]. Binnen deze Gezonde School-aanpak wordt gezondheidseducatie gecombineerd met het creëren van een gunstige fysieke en sociale schoolomgeving, een optimaal schoolgezondheidsbeleid en voldoende ruimte voor signalering van ge-

zondheids- en/of leefstijlproblematiek bij leerlingen en studenten [1].

Gezonde School-adviseurs (GSA's) van de GGD ondersteunen scholen bij het implementeren van deze Gezonde School-aanpak.

Ondanks deze ondersteuning is implementatie geen gemakkelijke taak voor een school [2–4]. Steeds meer onderzoeken laten zien hoe complex een school eigenlijk is (fig. 1; [5–7]). Die complexiteit maakt dat iedere school zijn eigen unieke en dynamische context heeft. Tijdens de implementatie van de Gezonde School-aanpak is het daarom belangrijk dat er voortdurend aandacht is voor de specifieke context van een school. Voor een optimale en duurzame implementatie van de Gezonde School-aanpak betekent dit dat op de ene school iets heel anders nodig, gewenst of mogelijk kan zijn dan op een andere school. Deze manier van werken wordt ook wel contextgericht genoemd [8, 9].

Werken op een contextgerichte manier krijgt steeds meer aandacht in Nederland. FLASH en Krachtvoer zijn twee voorbeelden hiervan [10, 11]. FLASH (Fit Lifestyle at School and at Home) was een project op

Figuur 2 Tijdlijn van het ontwikkelproces van de training



middelbare scholen waarin stakeholders werden aangemoedigd om community capacity op te bouwen en van daaruit een structurele breed gedragen en op maat gemaakte Gezonde School-aanpak te creëren op het gebied van gezond eet- en beweeggedrag. Krachtvoer is een lesprogramma dat gezond eten moet bevorderen en beoogt een rol te spelen als vliegwiel voor de initiatie, de verbinding en het behoud van andere Gezonde School-activiteiten. Beide programma's zijn manieren waarop de Gezonde School-aanpak vorm kan krijgen op een school, waarbij de schoolcontext centraal staat. Door de schoolcontext centraal te stellen, moet continu aandacht worden besteed aan de (aan verandering onderhevige) specifieke wensen, behoeften en mogelijkheden van een school. Voor GSA's betekent dit dat zij in staat moeten zijn om te navigeren in die unieke en dynamische context van een school, waarbij het gaat om kansen opmerken en aangrijpingspunten vinden om de Gezonde School-aanpak te realiseren [6, 12]. Uit ervaringen met beide projecten blijkt dat het voor GSA's geen gemakkelijke taak is om contextgerichte ondersteuning te bieden. Vervolgens is samen met het landelijke programma Gezonde School geconstateerd dat het wenselijk is hieraan aandacht te geven binnen het huidige deskundigheidsbevorderingsaanbod voor GSA's, dat bestaat uit een algemene eendaagse basistraining en verschillende inhoudelijke trainingen rond specifieke gezondheidsthema's. Deze behoefte vanuit de praktijk, het gebrek aan een training rond het implementatieproces van de Gezonde School-aanpak en de recente wetenschappelijke inzichten met betrekking tot contextgericht werken waren de aanleiding voor het ontwikkelen van een training voor GSA's die aansluit bij het al bestaande deskundigheidsbevorderingsaanbod. Door dit in cocreatie te doen met GSA's uit het werkveld is getracht zo goed mogelijk aan te sluiten bij de wensen en behoeften van GSA's. Het doel van de training is om GSA's bewust te maken van en aan te moedigen om te werken met een contextgerichte aanpak. In dit artikel beschrijven we hoe het ontwikkelingsproces in cocreatie is verlopen en reflecteren we op dit proces.

Een ontwikkelproces in cocreatie

De training is ontwikkeld in de periode van oktober 2020 tot oktober 2022 (fig. 2). Een belangrijk uitgangspunt was dat de training moet aansluiten bij het

landelijke programma Gezonde School (zie bijlage 1 in de digitaal aanvullende content). Gedurende het hele ontwikkelproces stond cocreatie tussen onderzoek, beleid en praktijk centraal om dit te bewerkstelligen. Deze cocreatie werd gerealiseerd door een intensieve samenwerking tussen onderzoekers en vertegenwoordigers van het landelijke programma, vormgegeven in een projectteam. Dit team bestond uit twee coördinatoren van het programmateam Gezonde School (projectleider Deskundigheidsbevordering en projectleider Monitoring en evaluatie) en vijf onderzoekers van de Universiteit Maastricht en Vrije Universiteit Amsterdam, van wie twee uitvoerend postdoc-onderzoekers zijn die veel ervaringskennis en wetenschappelijke expertise met betrekking tot Gezonde School hebben. Het projectteam kwam ongeveer iedere zes weken bij elkaar om zowel resultaten en opgedane inzichten uit het ontwikkelproces, als de volgende stappen in het proces te bespreken.

Naast het projectteam werd de cocreatie gerealiseerd door bij de gehele ontwikkeling GSA's uit het werkveld te betrekken. Werving van deze GSA's werd steeds afgestemd met de coördinatoren van het landelijke programma, waarbij ingezet werd op het eigen netwerk van de twee postdoc-onderzoekers, op landelijke communicatiekanalen voor GSA's, zoals Kennisnet, en de landelijke overleggen voor GSA-coördinatoren georganiseerd vanuit GGD GHOR Nederland.

De ontwikkeling van de training bestond uit drie verschillende fasen: 1) inventarisatie van de taken en behoeften van de GSA, 2) ontwikkeling van de training en 3) een pilottest van de training. Iedere fase wordt hieronder verder toegelicht.

Fase 1: inventarisatie van de taken en behoeften van de GSA

Fase 1 bestond uit twee delen (1a en 1b) en was gericht op het verkrijgen van inzicht in de taken van een GSA en hun wensen en behoeften rond deskundigheidsbevordering (oktober 2020–april 2021).

Fase 1a: literatuuronderzoek

Als eerste is er een narratief literatuuronderzoek uitgevoerd (oktober 2020–februari 2021) naar de taken van een GSA (fase 1a). Hierbij is in wetenschappelijke literatuur gezocht naar de taken en werkzaamheden

van een GSA of een soortgelijke professional in andere landen bij de ondersteuning van het implementatieproces van de Gezonde School-aanpak (internationaal: The Health Promoting School approach). Na extractie van taken zijn deze gegroepeerd, waardoor verschillende rollen van een GSA geïdentificeerd konden worden.

Het literatuuronderzoek maakte duidelijk dat er nog weinig bekend was over de verschillende taken van een GSA. De artikelen die taken benoemden (vaak alleen in de discussie), gaven vervolgens een grote verscheidenheid aan taken weer. Het groeperen van die taken heeft geleid tot de identificatie van vijf rollen: 1) navigator, 2) spin in het web, 3) lokale expert, 4) kritische vriend en 5) ambassadeur (zie bijlage 2 in de digitaal aanvullende content) [14].

Fase 1b: individuele interviews met GSA's

Fase 1b bestond uit individuele semigestructureerde online interviews (februari 2021–april 2021) met in totaal twaalf GSA's afkomstig uit acht GGD-regio's (van de in totaal 25 GGD-regio's). Als inclusiecriteria werd hiervoor aangehouden dat GSA's minimaal één jaar werkervaring moesten hebben en niet meer dan twee GSA's afkomstig mochten zijn uit dezelfde GGD-regio. GSA's kregen een vergoeding voor deelname. Het interview bestond uit drie onderdelen (zie de interviewgids in bijlage 3 in de digitaal aanvullende content).

Ten eerste werd gevraagd naar de taken en werkzaamheden van de GSA om ze vrijuit over hun werk te laten vertellen. Vervolgens werden de geïdentificeerde rollen uit fase 1a voorgelegd met de vraag of het overzicht herkenbaar en compleet was, en ten slotte werd gevraagd naar de wensen en behoeften rond deskundigheidsbevordering.

Uit de interviews kwam net als in het literatuuronderzoek naar voren dat het om een grote verscheidenheid aan taken gaat. De taken per GSA kunnen sterk verschillen en er bestaat geen standaardtaakomschrijving. Volgens de GSA's waren de werkzaamheden niet alleen afhankelijk van de schoolcontext met daarin de schoolspecifieke wensen, behoeften en mogelijkheden, maar hingen deze ook af van de context rond GSA's, zoals de uren die ze krijgen voor hun werk als GSA en de GGD-regio waarin ze werkzaam zijn. Wat betreft de vijf geïdentificeerde rollen uit fase 1a werd aangegeven dat deze zeer herkenbaar waren: GSA's misten geen rollen en vonden het een goede en complete beschrijving van hun werkzaamheden. Wat betreft de behoefte rond deskundigheidsbevordering gaven de GSA's expliciet aan dat ze meer wilden leren over hoe ze een school optimale ondersteuning kunnen bieden bij het proces van het worden en blijven van een Gezonde School. Ze vonden dat er onder andere meer aandacht zou moeten zijn voor het vinden van het juiste momentum in een school voor het implementeren, uitbreiden of (beter) borgen van de Gezonde School-aanpak. Daarbij gaven de GSA's aan

dat ze binnen een training het liefst inspiratie opdoen op basis van praktijkvoorbeelden en het oefenen met herkenbare casuïstiek, maar dat de training wel meer mag zijn dan alleen een intervisie.

Fase 2: het ontwikkelen van de training

Fase 2 omvatte het ontwikkelen van de training (april 2021–maart 2022), waarvoor panelsessies met GSA's zijn opgezet. Deze sessies zijn gebruikt om de inhoud en werkvormen van de training te bepalen. GSA's met meer dan een jaar werkervaring konden zich vrijblijvend inschrijven voor het panel en per sessie aangeven of ze wilden aansluiten. Ze kregen een vergoeding bij daadwerkelijke deelname. In totaal hebben zestien GSA's (afkomstig uit tien van de 25 GGD-regio's) zich opgegeven. Uiteindelijk hebben dertien GSA's deelgenomen aan een of meer panelsessies, waarin alle tien de GGD-regio's vertegenwoordigd bleven. Aangezien de sessies vanwege de coronarestricties online plaatsvonden, zijn beide sessies opgedeeld in twee subsessies om op die manier het aantal deelnemers per sessie te beperken. Iedere subsessie duurde ongeveer 2 uur. De indeling van de groepen gebeurde op basis van beschikbaarheid.

Sessie 1 in juni 2021 (deelname: tien GSA's) was gericht op het begrip 'contextgericht werken'. De discussie over het begrip werd gevoerd aan de hand van de stelling 'Contextgericht werken is hetzelfde als vraaggestuurd werken'. Daarna zijn lastige situaties in het werk van de GSA geïdentificeerd aan de hand van casussen, die door de GSA's waren voorbereid met behulp van de STARR-methode (Situatie, Taak, Actie, Resultaat en Reflectie). Sessie 2 vond plaats in september 2021 (deelname: acht GSA's) en was gericht op het prioriteren van de geïdentificeerde lastige situaties uit sessie 1. Deelnemers werden gevraagd een top 5 te maken van de situaties die zij het belangrijkste vinden in hun werk als GSA. Deze algemene vraag gaf ruimte voor een open gesprek over welke casuïstiek binnen een training aandacht zou moeten krijgen. Daarna werden de rollen uitgebreid doorgenomen en toegepast op een casus over het creëren van draagvlak.

De panelsessies maakten verschillende aspecten inzichtelijk. De GSA's gaven aan dat de discussie die gevoerd werd over contextgericht werken hen hielp om het begrip te verhelderen en om in te zien wat deze manier van werken in de praktijk betekent en dat deze verder gaat dan vraaggestuurd werken. Ze vonden dat voldoende inzicht in de context dan wel essentieel is, maar ook lastig te verkrijgen is. Dat komt door een gebrek aan tijd, maar vooral ook door de grote verscheidenheid aan contextfactoren die een rol kunnen spelen in het implementatieproces. Wat betreft de rollen gaven de deelnemers aan dat deze zeer herkenbaar waren en een mooi totaalplaatje schetsen van hun werkzaamheden, terwijl de beschrijving ruimte laat voor een contextgerichte manier van werken. Een casus bespreken aan de hand van de rollen maakte vol-

Tabel 1 Evaluatiemethoden van de pilots

methode	toelichting
directe feedback gedurende pilots	Na elke opdracht werden deelnemers gevraagd hun ervaring te delen en advies te geven voor eventuele aanpassingen. Aan het eind van de training kregen ze nogmaals de ruimte om feedback te geven op de training als geheel. Daarnaast konden de deelnemers op het eind van de training tips en tops opschrijven
observaties	Gedurende de pilots was er een tweede trainer aanwezig die observaties noteerde met betrekking tot reacties van deelnemers, sfeer, tijd/planning en overige opvallende punten. Daarnaast nam een ervaren trainer van de basistraining voor GSA's aan beide pilots deel. Deze persoon gaf na afloop van de trainingsdag feedback op de inhoud, vorm en trainer
vragenlijst	
rapportcijfer	Een algemene vraag waar deelnemers een rapportcijfer tussen de 1 en 10 konden geven: – Wat vond je in het algemeen van de training?
open vragen over inhoud en vorm	Zinnen die deelnemers naar eigen inzicht konden afmaken: – Wat ik het meest interessant vond aan de training was ... – Wat ik het minst leuk vond aan de training was ... – Wat ik vooral geleerd heb, is ... – Wat ik naar aanleiding van deze training in mijn werk als GSA ga toepassen is ... – Ik had meer kunnen leren als ... – Ik was vooral geïnteresseerd in ... – Wat ik lastig vond, was ... – Ik had graag meer willen weten over ...
stellingen	Zeven stellingen die deelnemers konden scoren op een schaal van 1 (helemaal mee oneens) tot 7 (helemaal mee eens): 1) Ik begrijp het gedachtegoed rond contextgericht werken. 2) Ik heb inzicht gekregen in de meerwaarde van contextgericht werken. 3) Ik herken de vijf GSA-rollen in mijn eigen ondersteuning van scholen. 4) Ik weet hoe ik meer inzicht kan krijgen in een specifieke context van een school. 5) Ik heb inzicht gekregen in hoe de vijf GSA-rollen kunnen bijdragen aan contextgericht werken. 6) Ik heb inzicht gekregen in hoe ik kan navigeren in een unieke en dynamische context van een school. 7) De training sluit goed aan bij mijn huidige werk en ervaring als GSA.
open vragen over trainers	Algemene open vragen aan deelnemers: – Wat vond je van de trainers? – In hoeverre zou je het een meerwaarde vinden als een GSA uit de praktijk de training aanbiedt? – Zijn er nog andere punten die je graag met ons wilt delen?
interviews	Na afloop van beide pilots vond enkele dagen na de training een individueel interview van ongeveer 30 minuten plaats met twee deelnemers per pilot. Deelnemers hebben zich hiervoor op de trainingsdag aangemeld. Het interview bestond uit de volgende onderdelen: – Algemeen: wat vond je van de training? In hoeverre heb je van de training geleerd? Wat is je vooral bijgebleven? In hoeverre heb je het idee dat het doel is bereikt? In hoeverre paste de training bij jouw werkervaring? Wat vond je van de groepsgrootte? Wat moeten we zeker niet veranderen? Wat kan nog beter? – Theorie: in hoeverre vond je de introductie op contextgericht werken en de rollen helder? – Opdrachten: waren de opdrachten duidelijk en goed uit te voeren? Wat vond je van de verschillende werkvormen?

gens de deelnemers het contextgericht werken concreet en inzichtelijk. Hierdoor werden deelnemers zich ervan bewust dat veranderingen in de context van een school kunnen leiden tot verandering in de (soort) ondersteuning die je als GSA biedt. Ten slotte maakte de inventarisatie van lastige situaties onder de deelnemers inzichtelijk dat er veel geworsteld wordt met het realiseren van draagvlak en borging.

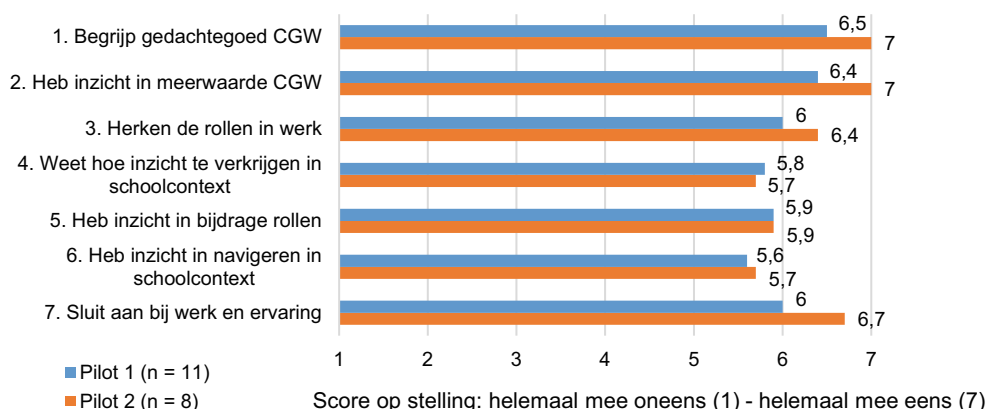
Fase 3: pilottests

Een eerste complete versie van de training is in fase 3 (maart 2022–oktober 2022) twee keer getest bij GSA's uit het werkveld (pilot 1: maart 2022, elf deelnemers; pilot 2: juli 2022, acht deelnemers). Beide keren duurde de pilot een werkdag en vond deze fysiek plaats. De pilots zijn gegeven door een van de twee postdoc-onderzoekers en de projectleider van Team Deskundigheidsbevordering van Gezonde School. Het was essentieel om de training tijdens en na de training te evalueren, om deze vervolgens verder te kunnen aanscherpen. De evaluatie bestond uit verschillende onderdelen (zie tab. 1). Zo werden de deelnemers na

ieder onderdeel direct om een korte reactie gevraagd. Ook werd op het eind van de dag gevraagd naar tips/tops en vulden de deelnemers een evaluatievragenlijst in. Daarnaast zijn bij beide pilots twee deelnemers in de week na de trainingsdag telefonisch geïnterviewd en is de pilot geëvalueerd met de trainingsexperts van de basistraining. Vervolgens zijn de kwantitatieve data uit de vragenlijst (het rapportcijfer en de stellingen) met beschrijvende statistiek in SPSS geanalyseerd. De belangrijkste punten van feedback uit de verschillende kwalitatieve evaluatiemethoden zijn naar boven gekomen door middel van datatriangulatie.

Gemiddeld beoordeelden de GSA's de training in de eerste pilot met een rapportcijfer van 7,4 (standaarddeviatie (sd): $\pm 0,8$) en in de tweede pilot met een 8,4 (sd: $\pm 0,8$). De stellingen gebaseerd op de specifieke leerdoelen werden na beide pilots allemaal herkend (alle stellingen werden gescoord in de richting van 'mee eens'; zie fig. 3). Bij deelnemers met minder werkervaring of uit een bepaalde regio werden geen uitschieters gevonden.

Uit de verschillende evaluatiemethoden kwam na de eerste pilot naar voren dat de GSA's over het al-



Figuur 3 Beoordeling van de training door deelnemers na de eerste en tweede pilot. *Stelling 1. Ik begrijp het gedachtegoed rond contextgericht werken. Stelling 2. Ik heb inzicht gekregen in de meerwaarde van contextgericht werken. Stelling 3. Ik herken de vijf GSA-rollen in mijn eigen ondersteuning van scholen. Stelling 4. Ik weet hoe ik meer inzicht kan krijgen*

in een specifieke context van een school. Stelling 5. Ik heb inzicht gekregen in hoe de vijf GSA-rollen kunnen bijdragen aan contextgericht werken. Stelling 6. Ik heb inzicht gekregen in hoe ik kan navigeren in een unieke en dynamische context van een school. Stelling 7. De training sluit goed aan bij mijn huidige werk en ervaring als GSA

gemeen erg tevreden waren met de opzet van de training. Ze waardeerden vooral het uitwisselen van ervaringen met andere GSA's en het meer bekend worden met de verschillende rollen rond het contextgericht werken. Ze gaven daarbij aan dat ze vooral geleerd hadden dat hun rol kan veranderen als de context verandert en hoe ze daarop konden inspelen. GSA's gaven aan dat ze naar aanleiding van deze trainingsdag in hun werk bewuster wilden gaan kijken naar de toepassing van de rollen en op die manier meer contextgerichte ondersteuning wilden bieden aan scholen.

Enkele belangrijke verbeterpunten die naar voren kwamen waren dat er vrij veel oefeningen in de training zaten, waardoor er bij bepaalde oefeningen minder ruimte was voor diepgang. Daarnaast zou de casuïstiek meer in detail uitgewerkt mogen worden en kon er nog wat meer structuur aangebracht worden. Alle punten uit de evaluatie zijn gebruikt om de training verder aan te scherpen voor de tweede pilot.

De evaluaties na de tweede pilot lieten zien dat de GSA's weer zeer tevreden waren over de training, waarbij ze expliciet aangaven dat deze training een meerwaarde heeft binnen het deskundigheidsbevorderingsaanbod voor GSA's. Ook werd (weer) aangegeven dat ze bewuster zijn gaan nadenken over de rollen die ze inzetten om (nog) meer contextgericht te kunnen werken. Aanpassingen in de training naar aanleiding van de eerste pilot werden goed ontvangen en de positieve aspecten van de eerste pilot werden bevestigd, zoals het uitwisselen van ervaringen en het oefenen met de rollen. Naar aanleiding van de feedback van de tweede pilot zijn nog enkele aanpassingen gedaan, zoals het verder aanscherpen van de casuïstiek en het nog meer structureren van de oefeningen rond dynamische schoolcontexten.

De ontwikkelde training

Tab. 2 geeft een overzicht van de onderdelen en werkvormen van de ontwikkelde training en op basis van welke input tijdens de verschillende fases de onderdelen tot stand zijn gekomen. De rode draad in de ontwikkelde training wordt gevormd door de geïdentificeerde rollen van GSA's op basis van de positieve reacties van GSA's in fase 1b en fase 2. Gedurende de training worden GSA's door middel van oefeningen steeds weer uitgedaagd te reflecteren op welke rol(len) ze in bepaalde situaties wel of niet innemen om contextgerichte ondersteuning te bieden. Om GSA's voorafgaand aan de training kennis te laten maken met deze rollen is er een factsheet ontwikkeld (zie bijlage 4 in de digitaal aanvullende content).

Tijdens de training is er ruimte om dieper in te gaan op het begrip 'contextgericht werken' aan de hand van dezelfde stelling die gebruikt is in de eerste panelsessie ('Contextgericht werken is hetzelfde als vraaggestuurd werken'). Omdat GSA's in elke fase benadrukten dat de situatie op een school zo anders kan zijn, is er gedurende de training ruimte voor de unieke context (een brainstormoefening over een verscheidenheid aan contextfactoren in en rond de school) én de dynamische context (een oefening met dynamische veranderingen op basis van door GSA's ingebrachte lastige situaties tijdens panelsessies; zie bijlage 5 in de digitaal aanvullende content voor een overzicht van de genoemde lastige situaties). Daarbij is op basis van de panelsessies een inspiratielijst ontwikkeld met mogelijke contextfactoren (zie bijlage 6 in de digitaal aanvullende content), die na afloop van de training wordt gedeeld. Meer informatie over specifieke leerdoelen en toekomstbestendigheid van de uiteindelijk ontwikkelde training staat beschreven in bijlage 7 in de digitaal aanvullende content.

Tabel 2 Totstandkoming van de uiteindelijke training

overkoepelend doel van de training: GSA's bewust maken van het werken met een contextgerichte aanpak én het aanmoedigen om te werken met zo'n aanpak, waarbij aandacht is voor de meerwaarde van het inspelen op de unieke en dynamische context van iedere school		
onderdeel training	gebruikte werkvorm(en)	totstandkoming
1. Welkom en kennismaking: <i>verwachtingen bespreken om een open, veilige en vertrouwde sfeer te creëren</i>	– Introducerend groepsgesprek met kennismaking, verwachtingen noteren en doel benoemen	In <i>fase 1b en 2 (beide sessies)</i> gaven GSA's aan dat ze graag samen willen oefenen, maar meer dan alleen intervisie willen. Om dit te bereiken wordt er de tijd genomen om elkaar te leren kennen en een veilige sfeer te creëren. Feedback gedurende fase 3 illustreerde dat GSA's zich prettig en vertrouwd voelden doordat hier tijd en ruimte voor werd genomen
2. Introductie van contextgericht werken: <i>meenemen in gedachtegoed van contextgericht werken (CGW) en de school als complex systeem</i>	– Stelling (' <i>CGW is hetzelfde als vraaggestuurd werken</i> '): deelnemers nemen positie in de ruimte in, perspectieven worden besproken – Trainer geeft klassikaal toelichting op de achtergrond van het gedachtegoed van het CGW – Groepsoefening: welke informatie heb je nodig om inzicht te krijgen in de context?	In <i>fase 2, sessie 1</i> werd ervaren dat het bespreken van de stelling een nuttige introductie is op het gedachtegoed van CGW. Daarnaast is er met behulp van <i>fase 1b en 2 (beide sessies)</i> een inspiratielijst met contextuele factoren opgesteld die de basis vormt voor de trainer om het groepsgesprek aan te gaan over de groepsoefening rond inzicht in de context. <i>Fase 3</i> bevestigde de meerwaarde van het bespreken van de stelling in combinatie met een toelichting op het gedachtegoed. Bij de groepsoefening werd naar aanleiding van de eerste pilot vooral ingegaan op de vraag 'welke informatie' in plaats van 'hoe krijg je die informatie', omdat dit laatste overlapt met de basistraining voor GSA's
3. De rollen van de GSA en de oefening 'rollen herkennen': <i>introductie van de rollen en oefenen hoe deze toegepast kunnen worden bij CGW</i>	– Klassikale introductie van rollen door de factsheet te bespreken die deelnemers vooraf ontvangen hebben – Groepsoefening: bekijken van een casus van een ervaren GSA – welke rollen herken je? – Oefening in drietallen: welke rollen herken je in je eigen casus? <i>Door middel van een voorbereidende opdracht</i>	In <i>fase 1a</i> zijn de rollen geïdentificeerd door middel van een literatuuronderzoek. In <i>fase 1b</i> werden de rollen aangescherpt door input van GSA's en werd aangegeven dat rollen een goede basis vormen voor hun werkzaamheden. De input van <i>fase 2 (beide sessies)</i> werd gebruikt om rollen verder aan te scherpen. In <i>fase 2, sessie 2</i> werd aan de hand van de rollen een uitdagende werksituatie van GSA's besproken. Dit bleek een gestructureerde manier te zijn om CGW inzichtelijk te maken voor GSA's, waarbij ze tot potentieel nieuwe handelingsperspectieven konden komen rond de manier waarop ze zo'n uitdagende situatie kunnen aanpakken. <i>Fase 3</i> illustreerde dat de rollen een kader konden bieden voor handelingsperspectief voor GSA's rond CGW, waarmee bevestigd werd dat deze rollen een rode draad konden bieden aan de training
4. Oefening dynamische schoolcontexten – draagvlak: oefenen met continu veranderende omstandigheden: <i>hoe beïnvloedt dit je handelen en welke rollen kun je innemen?</i>	– Oefening in viertallen: GSA's bespreken welke rol(len) ze kunnen innemen om de school contextgericht te ondersteunen. Ze openen verschillende kernen een envelop waarin een dynamische verandering wordt geïntroduceerd: wat doe je nu om de school contextgericht te ondersteunen?	In <i>fase 1b</i> werd benadrukt dat GSA's tijdens een training graag praktisch aan de slag wilden. De geïdentificeerde lastige situaties in <i>fase 2 (beide sessies)</i> boden hiervoor een aanknopingspunt door de lastige situaties als input te gebruiken voor 'dynamische veranderingen'. Dankzij deze praktische oefening kunnen GSA's naar aanleiding van herkenbare situaties zelf ervaren hoe dynamisch de context van de school is. <i>Fase 3</i> illustreerde dat deelnemers deze oefening zeer waardeerden en de 'actieve' component van het zelf openen van nieuw geïntroduceerde veranderingen leerzaam en leuk vonden
5. Oefening dynamische schoolcontexten – borging: <i>bespreken welke rollen je als GSA in kan nemen als je contextgericht werkt met het oog op continuering en borging</i>	– Groepsdiscussie: aan de hand van een voortzetting op de vorige casus wordt bediscussieerd wat borging kan betekenen voor de GSA, de school en andere betrokkenen, en welke rol je als GSA daarin kan innemen als je contextgericht werkt	Tijdens <i>fase 3</i> werden er in de eerste pilot in onderdeel 4 twee groepen gemaakt, waarbij iedere groep een casus kreeg over draagvlak of borging. Om alle GSA's de kans te geven over de rollen met betrekking tot draagvlak en borging na te denken, is onderdeel 4 in tweeën gesplitst (onderdeel 4 en 5)
Totstandkoming van randzaken – Op basis van <i>fase 1b</i> werd het duidelijk dat GSA's maximaal één dag vrij kunnen maken voor het volgen van een training. – In <i>fase 1b</i> werd aangegeven dat een online training voordelen kan hebben (zoals tijdsbesparing), maar GSA's zagen ook de voordelen van een fysieke training (zoals interactie). Deelnemers aan de pilots (<i>fase 3</i>) gaven aan dat de inhoud van de training zich bij uitstek leent voor een fysiek moment, zodat er beter uitgewisseld, genetwerkt en gespard kan worden. – Op basis van <i>fase 3</i> is het minimaal aantal deelnemers op acht vastgesteld om nog voldoende uitwisseling mogelijk te maken. Het maximaal aantal deelnemers is twaalf, zodat iedere GSA de ruimte krijgt om input te geven. – De deelnemers krijgen vanuit de training verschillende ondersteunende materialen aangereikt, zoals de factsheet over de rollen, een inspiratielijst over contextfactoren en de Powerpoint-presentatie. – In het kader van de doorontwikkeling en opschaling wordt elke training afgesloten met de evaluatievragenlijst (zie tab. 1) en het uitwisselen van tips en tops		

Beschouwing

Het doel van dit artikel was om te beschrijven hoe het cocreatieproces is verlopen in het kader van de ontwikkeling van een training voor Gezonde Schooladviseurs over contextgericht werken, en te reflecteren op dit proces. De ontwikkeling vond in drie fasen plaats, alle in volledige cocreatie: 1) inventarisatie van de taken en behoeften van de GSA, 2) ontwikkeling van de training en 3) de pilottest van de training.

De eerste fase bleek een goede opstap voor de ontwikkeling van de training te zijn. Het maakte niet alleen de verscheidenheid aan taken van een GSA heel inzichtelijk, maar het werd ook duidelijk dat het werk van een GSA behoorlijk gevarieerd kan zijn, afhankelijk van de context waarin de GSA werkzaam is. Deze resultaten bevestigden dat een contextgerichte manier van werken voor de GSA's noodzakelijk is. Dit is in lijn met recente onderzoeken en de eerder opgedane ervaringen uit Krachtvoer en FLASH [8–10, 15].

In de tweede fase van het ontwikkelproces is gebruikgemaakt van panelsessies met GSA's. De resultaten uit deze panelsessies hebben een cruciale bijdrage geleverd aan de inhoud van de training en de specifieke werkvormen. Het centraal stellen van de vijf geïdentificeerde rollen die een GSA kan innemen om een school goed te kunnen begeleiden bij het implementeren van een Gezonde School-aanpak is hier een duidelijk voorbeeld van. De rollen werden door de GSA's ervaren als een totaalplaatje van hun werkzaamheden, terwijl er ruimte blijft voor een contextgerichte manier van werken. Daarom zijn de rollen de rode draad in de module geworden.

In de evaluatie van de twee pilots bleek dat de rollen inderdaad als heel waardevol werden ervaren. De tests creëerden volgens de GSA's bewustwording en maakten inzichtelijk hoe hun rol in de ondersteuning kan veranderen als de context verandert. Daarbij leek het oefenen met de rollen in allerlei casussen in de training ervoor te zorgen dat GSA's bewust stil konden staan bij wat contextgericht werken in de praktijk betekent en hielp het hen om te reflecteren op de ondersteuning die ze bieden aan scholen.

Doordat in het hele ontwikkelproces gebruik is gemaakt van cocreatie kon er voor de invulling van de training continu rekening gehouden worden met de dagelijkse praktijk van de GSA's, en hun wensen en behoeften. Dit heeft ertoe geleid dat beide pilots goed zijn beoordeeld met de rapportcijfers 7,4 (pilot 1) en 8,4 (pilot 2). Hoewel dit een mooi resultaat is, zal de training alleen écht impact hebben als ook zo veel mogelijk GSA's de training kunnen volgen.

Alle partners in het projectteam hebben zich geëngageerd aan een implementatieplan, wat betekent dat de training geïntegreerd is in het huidige landelijke deskundigheidsbevorderingsaanbod voor GSA's en dat afgesproken is dat de training twee keer per jaar wordt aangeboden. Via het Team Deskundigheidsbevordering is hiervoor budget bij Gezonde School vrijgemaakt. De samenwerking met het landelijke programmteam Gezonde School heeft ervoor gezorgd dat de training niet een op zichzelf staande training is geworden, maar echt past bij het huidige deskundigheidsbevorderingsaanbod en de bestaande structuur van het landelijke programma Gezonde School.

Ten slotte was de samenwerking rond het ontwikkelproces van de training ook heel waardevol. Dankzij bijvoorbeeld duidelijke afstemming over op welke momenten werving plaats kon vinden werd voorkomen dat GSA's overvraagd werden om bij te dragen aan een van de vele lopende (onderzoeks)projecten in Nederland. Het landelijke programmteam Gezonde School had een overzicht van de lopende projecten en wist daardoor het juiste moment te bepalen om GSA's te benaderen. Al met al laat de samenwerking en continue afstemming met het landelijke programmteam vanaf de start van het project ook het belang zien van cocreatie tussen onderzoek en de praktijk. Het belang

van samenwerking met zowel de doelgroep als landelijke partners wordt onderstreept door andere onderzoeken waarin cocreatie centraal stond [10, 16].

Een uitdaging in het ontwikkelproces was de representativiteit. Het ontwikkelproces heeft wellicht vooral GSA's aangetrokken die al geïnteresseerd waren of de nodige ervaring hadden in contextgericht werken, waardoor de inbreng van de GSA's mogelijk niet representatief was. Bij iedere fase is echter een goede mix van GSA's uit verschillende GGD-regio's en met verschillende hoeveelheid werkervaring geïnccludeerd, hoewel niet alle GGD-regio's vertegenwoordigd waren. Hierdoor kan het zijn dat, vanwege de grote verschillen tussen de regio's, bepaalde ervaringen, contextuele factoren of lastige situaties niet genoemd zijn en in de training ontbreken. Er is echter bewust gekozen voor een flexibele opzet, zodat de training gemakkelijk aan te passen is aan (nieuwe) ervaringen van GSA's (in andere contexten) en veranderingen over de tijd. Om deze reden is ook een implementatieplan opgesteld waarin evaluatie een belangrijke rol speelt. Hierdoor kan de training steeds weer aangepast worden aan nieuwe ontwikkelingen, nieuwe (wetenschappelijke) inzichten én de wensen en behoeften van GSA's zelf.

Conclusie

Dit artikel beschrijft het ontwikkelproces van een training voor GSA's en onze reflectie hierop. Hiermee beogen we inzicht te geven in de wijze waarop een intensieve samenwerking tussen onderzoek, beleid en praktijk kan leiden tot een training die is gebaseerd op de laatste wetenschappelijke inzichten over contextgericht werken, maar die ook goed aansluit bij de praktijk (zowel situaties uit de dagelijkse praktijk van de GSA als hun wensen en behoeften) en past binnen de structuur van het huidige landelijke deskundigheidsbevorderingsaanbod voor GSA's en de Gezonde School-aanpak in het algemeen. Het cocreatieproces geeft mogelijk input aan andere onderzoekers, professionals en beleidsmakers om gezamenlijk te komen tot een duurzaam inzetbaar nascholingsaanbod.

Dankbetuiging Wij danken al onze samenwerkingspartners en betrokken GSA's voor hun rol bij de ontwikkeling van de training rond contextgericht werken. Het in dit artikel beschreven ontwikkelproces was een door ZonMw gefinancierd project (50-55505-98-105) binnen de subsidieronde 'Implementatie in samenwerking'.

Open Access This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License, which permits use, sharing, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source, provide a link to the Creative Commons licence, and indicate if changes were made. The images or other third party material in this article are included in the article's Creative Commons licence, unless indicated otherwise in a credit line to the material. If material is not included in the article's Creative Commons licence and your intended use is not permitted by statutory regulation or exceeds the permitted use, you will need to obtain permis-

sion directly from the copyright holder. To view a copy of this licence, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

Literatuur

1. Koperen M van, Kruitwagen V, Westhuis A, Sobels M. Gezonde School: landelijke samenwerking voor een gezonde jeugd. *Tijdschr Gezondheidswet*. 2020;98(2):62–5.
2. Schaap R, Bessems K, Otten R, Kremers S, Nassau F van. Measuring implementation fidelity of school-based obesity prevention programmes: a systematic review. *Int J Behav Nutr Phys Act*. 2018;15(1):75.
3. Nassau F van, Singh AS, Mechelen W van, Brug J, Chinapaw MJ. Implementation evaluation of school-based obesity prevention programmes in youth; how, what and why? *Public Health Nutr*. 2015;18(9):1531.
4. Busch V, Leeuw JRJ de, Harder A de, Schrijvers AJP. Changing multiple adolescent health behaviors through school-based interventions: a review of the literature. *J Sch Health*. 2013;83(7):514–23.
5. Bartelink N. Evaluating health promotion in complex adaptive school systems: the healthy primary school of the future. Maastricht: Maastricht University; 2019.
6. Keshavarz Mohammadi N. Complexity science, schools and health: applications for management of change in schools to promote health and education. Saarbrücken: Lambert Academic Publishing; 2010.
7. Rosas SR. Systems thinking and complexity: considerations for health promoting schools. *Health Promot Int*. 2015;32(2):301–11.
8. Bartelink N, Assema P van, Jansen M, Savelberg H, Kremers S. The moderating role of the school context on the effects of the Healthy Primary School of the future. *Int J Environment Res Public Health*. 2019;16(13):2432.
9. Darlington E, Mannix McNamara P, Jourdan D. Enhancing the efficacy of health promotion interventions: a focus on the context. *Public Health Pract*. 2020;1:100002.
10. Driessen-Willems MD, Bartelink NH, Bessems KM, Kremers SP, Kintzen C, Assema P van. Co-creation approach with action-oriented research methods to strengthen 'Krachtvoer'; a school-based programme to enhance healthy nutrition in adolescents. *Int J Environment Res Public Health*. 2021;18(15):7866.
11. Dongen BM van, Ridder MAM, Steenhuis IHM, Renders CM. Background and evaluation design of a community-based health-promoting school intervention: Fit Lifestyle at School and at Home (FLASH). *BMC Public Health*. 2019;19(1):1–11.
12. Bartelink N, Bessems K, Kremers S, Assema P van. Factsheet: de 'health promoting school'-benadering in Europa. Maastricht: Centrum voor Gezondheidsbevordering, Universiteit Maastricht; 2020.
13. Bartelink N, Kremers S, Assema P van. Complexiteit en systemen in gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering. In: Brug J, Assema P van, Lechner L, Kremers S, redactie. *Gezondheidsvoorlichting en gedragsverandering: een planmatige aanpak*. Assen: Uitgeverij Van Gorcum; 2022. pag. 251–68.
14. Bartelink N, Dongen B van, Kremers S, Renders C, Vlokhoven B van, Koperen M van, et al. Supporting schools during the implementation of the health promoting school approach: the roles of a healthy school-advisor. *Front Public Health*. 2022;10:960873.
15. Dongen BM van, Vries IM de, Ridder MAM, Boer M de, Steenhuis IHM, Renders CM. Building community capacity to stimulate physical activity and dietary behavior in Dutch secondary schools: evaluation of the FLASH intervention using the REAIM framework. *Front Public Health*. 2022;10:926465.
16. Darlington E, Masson J. What does co-creation mean? An attempt at definition informed by the perspectives of school health promoters in France. *Health Educ J*. 2021;80(6):746–58.