

Werkbaar in de klas. Het effect van samenwerking tussen ouders, leraren, maatschappelijk werk en jeugdhulp in de schoolklas

Exploratieve studie naar de factoren die maken dat samenwerking, vanuit de optiek van de leraar, succesvol is of minder succesvol ervaren wordt.

Projectnummer: 405-18-641

8 januari 2020



Onderzoekers:

Dr. A.W. Wienen (Windesheim)

Drs. H. Korenromp (PricoH)

Dr. L. Batstra (Rijksuniversiteit Groningen)

Dr. T.A.M. Graas (Windesheim)

Dit onderzoek is (mede) gefinancierd door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.

Samenvatting

In de Nederlandse context is veel aandacht voor de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp, leraren en jeugdhulpverleners. Uit een kleine literatuuranalyse blijkt dat er nog niet veel onderzoek is uitgevoerd naar deze samenwerking. In dit onderzoek gaan we op zoek naar factoren die samenwerking positief beïnvloeden. Onderzoekers uit de praktijk en wetenschappelijk onderzoekers voeren daarvoor 17 gesprekken met ouders waarvan het kind een vorm van hulpverlening (vallend onder de jeugdwet) krijgt. Na de ouders werden ook de hulpverlener, de leraar en in sommige gevallen de leerling geïnterviewd. Tevens is een dossieranalyse uitgevoerd. De interviews zijn getranscribeerd en op basis hiervan zijn de relevante thema's gedistilleerd.

De uitkomsten van het onderzoek zijn dat:

- 1) in de manieren waarop de verschillende respondenten de bestaande problemen beschrijven, drie duidelijke zaken naar voren komen: reductie van complexiteit, retrospectief redeneren en de mate waarin er sprake is van een gedeeld perspectief. Reductie van complexiteit treffen we aan op drie manieren. Er gaat veel contextinformatie verloren doordat er gesproken wordt in specifieke taal van hulpverleners, context gaat ook verloren doordat leraren vaak zelf niet betrokken zijn in gesprekken over de zorg en tenslotte gaat er context verloren doordat op scholen altijd het perspectief van het hele gezin een rol speelt. Het redeneren in retrospectief duidt op het feit dat het probleem in het licht komt te staan van de gekozen oplossing en het verhaal in dat perspectief verteld wordt. Tenslotte speelt bij leraren impliciet het gezinsperspectief een rol, omdat scholen vaak het hele gezin al kennen.
- 2) betrokkenen het resultaat van samenwerken beschrijven aan de hand van 8 elementen: dat de verschillende actoren aan andere accenten afmeten of de samenwerking slaagt, de mate waarin de leraar ontlast wordt, de notitie van tijd, de mate waarin de leraar en de hulpverlener elkaar zien als expert en of de leraar ziet of de aanpak werkt. Daarbij helpen een aantal zaken: het gebruik van het meta-perspectief, afgestemde doelen, activiteiten en contact tussen de leraar en de hulpverlener en een mogelijk gesprek over morele ordes.
- 3) weinig aandacht is er voor de interventies die de leraar heeft gepleegd om het probleem te stoppen, te hanteren of te verminderen. Hierdoor is de meest recente informatie niet beschikbaar voor leraren en voor hulpverleners.

Uiteindelijk blijkt dat er zes aanbevelingen zijn die aandacht behoeven in de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp:

1. De leraar ervaart 'contact' met de hulpverlener; het is mogelijk om ervaringen en vragen uit te wisselen en elkaar aan te spreken op het handelen;

2. Ouders ervaren dat er goede afstemming is tussen onderwijs en jeugdhulp, en leerkrachten voelen zich serieus genomen door de hulpverlener;
3. De doelen zijn klein en zichtbaar in de klas en er zijn afspraken over het moment dat de gestelde doelen zijn behaald (welk gedrag laten we dan zien), er zijn afspraken gemaakt over de rol van tijd (drukte in agenda's, maar ook de tijd om doelen te behalen en de interventies te kunnen uitvoeren). Samenwerkende actoren houden rekening met de factor tijd en de verschillende percepties daaromtrent;
4. De doelen laten resultaat zien in de school- en klassencontext, terwijl er ook overeenstemming is tussen de leraar en de hulpverlener dat niet alles opgelost wordt door een interventie. In veel gevallen blijft aandacht en betrokkenheid nodig;
5. Voor zowel de leraar als de hulpverlener is volstrekt duidelijk 'wie wat doet en waarom', het doel van observaties is afgestemd, de reden waarom kinderen even buiten de klas hulp krijgen is overlegd en in geslaagde samenwerking valt op dat wederzijdse feedback ontstaat;
6. Hulpverleners kennen de kunst van het toepassen van het meta-perspectief om op die manier meerzijdig partijdig te blijven.

Het onderzoek werd mogelijk gemaakt door het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek in de ronde Gedrag in de Klas 1, dossiernummer: 405-18-641.

Inleiding op het onderzoek

Al in 2005 constateerden Van Lieshout en collega's (Van Lieshout, Van Veen, Bosdriesz, Van Kessel, 2005) dat scholen te maken kregen met een toename van leerlingen met leer- gedrags- ontwikkelings- en opvoedingsproblemen en wezen zij op de noodzaak tot samenwerking tussen onderwijs en externe zorginstellingen. Sindsdien is er steeds meer aandacht voor deze noodzaak. De overheid stimuleert de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp zoals onder meer blijkt uit de brieven hierover van de Ministers van OC&W en VWS (Kamerbrief, 2018). Daarnaast is zowel in de wet op Passend Onderwijs (ingegaan op 2014) als in de nieuwe Jeugdwet (ingegaan in 2015) het belang van deze samenwerking opgenomen. Ook op het niveau van de scholen zelf is er aandacht voor. Scholen en aanbieders van jeugdhulp werken aan onderwijs-zorgarrangementen en scholen werken aan het optimaliseren van de samenwerking, bijvoorbeeld met de gemeente. Een grote coalitie van raden van scholen, de gemeenten, aanbieders en andere instituten die zich bezighouden met het opgroeien en opvoeden van kinderen en jongeren hebben recentelijk een gezamenlijk onderzoek uitgevoerd op basis waarvan het rapport "Met andere ogen" (Peeters, Zunderdorp, Laamers & Rats, 2018) is uitgebracht. De voornaamste conclusie is dat verbetering van de samenwerking tussen de verschillende partijen rondom jeugd nodig is. Een ander recent onderzoek onder 37 Intern Begeleiders, leerkrachten en schooldirecteuren in het Drentse Hoogeveen, toont dat met name leerkrachten aangeven weinig aan de samenwerking met hulpverlening te hebben (zie tabel 1; PRICOH, 2016), ook blijkt dat de verschillen tussen directeuren, Intern Begeleiders en leerkrachten groot zijn. Eén van de respondenten reageerde als volgt in steekproef: *"Ik maak wel regelmatig mee dat iemand van de jeugdhulp komt observeren. Maar ja, wat heb ik daar nu aan? Kan zo iemand niet gewoon komen helpen in de klas. Dan weet ik dat mijn signaal ook daadwerkelijk wordt opgepakt en aangepakt"*.

Tabel 1.

	Gemiddelde score leerkrachten	Gemiddelde score intern begeleiders	Gemiddelde score directeuren
<i>Preventief (maatschappelijk werk/welzijn)</i>			
Deze hulpverlener heeft bijgedragen aan het verbeteren van de onderwijssituatie in mijn klas/op onze school.	4,2	7,0	6,0
Ik voelde mij, in mijn rol als leraar/Intern Begeleider/directeur, goed gehoord.	6,6	8,5	9,0

Deze hulpverlener heeft mijn probleem opgelost.	3,6	6,3	7,0
Curatief (jeugdhulpverlening)			
Deze hulpverlener heeft bijgedragen aan het verbeteren van de onderwijssituatie in mijn klas/op onze school.	5,3	7,8	5,0
Ik voelde mij, in mijn rol als leraar/Intern Begeleider/directeur, goed gehoord.	7,4	8,5	8,0
Deze hulpverlener heeft mijn probleem opgelost.	4,4	5,5	7,0

De wens en nood voor samenwerking zijn kortom duidelijk, maar wat is er bekend over hoe we dit kunnen bewerkstelligen? Voor de Nederlandse situatie geldt volgens het Nederlands Jeugd Instituut (NJI) dat er ‘weinig empirisch onderzoek, overzichtstudies of (evaluatie)onderzoek bestaat betreffende de vraag hoe samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp bevorderd kan worden’ (Verheijden & de Lange, 2016, p1). In algemeenheid valt hooguit op dat het hebben van een gezamenlijke doelstelling bijdraagt aan een goede samenwerking (Van Delden, 2010). Internationaal onderzoek laat zien dat een gemeenschappelijk ‘wij-gevoel’ kan helpen om verschillen in professionaliteit te benutten en te overbruggen (Mitchell, et. al, 2010). Specifiek op het gebied van samenwerking tussen ouders, leraren en zorg-professionals blijkt uit Italiaans onderzoek dat binnen samenwerking de principes van schuld en autonomie een rol spelen (Frigerio, et. al, 2013). Daarnaast beïnvloeden verschillende morele ordes de samenwerking. Op basis van de positioneringstheorie geven de Italiaanse onderzoekers aan dat in de samenwerking aandacht moet zijn voor de verschillende posities (Harré & Van Langehove, 1999) die de verschillende samenwerkende ‘actoren’ innemen en wijzen zij er bijvoorbeeld op dat professionals uit onderscheiden domeinen ook andere opvatting hebben over dat wat goed is (morele ordes). Professionals die samenwerken definiëren niet alleen zichzelf maar ook de andere samenwerkingspartners (Tirado & Galvez, 2007). Elke actor wordt geassocieerd met specifieke rechten over de wijze van spreken en de wijze van handelen. Van Langenhove (2017, pag. 66) noemt dit ‘sociale formules.’

Naast weinig kennis over de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp in Nederland, is er een kennishiaat als het gaat om het verschil in taal (vakjargon) in beide disciplines. Er is vastgesteld dat het verschil in interpretatie van begrippen en taal een rol speelt (Stoutjesdijk & Westerbeek, 2016) waardoor samenwerking moeizaam verloopt (Smulders & Van Swet, 2016). Dit thema wordt vaak geproblematiseerd, maar is nog niet uitgewerkt (www.nieuwetaaljeugdhulp.nl).

Het huidige onderzoek heeft tot doel om te komen tot concrete adviezen voor het verbeteren van de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp in de Nederlandse context. De

hoofdvraag luidt: Wat zijn werkzame factoren in de samenwerking tussen leraar, ouders, Intern Begeleiders, welzijn- en jeugdhulpprofessionals? Deelvragen zijn:

Hoe beschrijven de leraar, de ouder, de welzijnsprofessional en de jeugdhulpprofessional (samenwerkende actoren) en de leerling het probleem?

Hoe beschrijven de betrokkenen het beoogde en behaalde resultaat van de samenwerking?

Op welke manier draagt de wijze van dossier- en planvorming bij aan de samenwerking en de beoogde doelstellingen?

Onderzoeksopzet

In deze paragraaf leggen we uit hoe het onderzoek is uitgevoerd (de methode), wie de respondenten waren en welke analyse er is uitgevoerd door de onderzoekers. Er is gekozen voor een praktijkonderzoek waarbij onderwijsprofessionals (orthopedagoog en Intern Begeleiders uit het basisonderwijs) een belangrijke rol hebben als onderzoeker. Het onderzoek is dus uitgevoerd in samenwerking tussen praktijkonderzoekers (professionals die dagelijks in het onderwijs werken) en wetenschappelijk onderzoekers (docenten en onderzoekers vanuit Windesheim). De eigen leraren van leerlingen werden niet ingezet als praktijkonderzoeker, omdat dit de resultaten zou beïnvloeden.

Respondenten

De casussen werden geworven door de directeuren, de intern begeleiders of de orthopedagoog van de scholen. Bij deze werving waren de vereisten: er moest sprake zijn van een probleem dat zich voordoet op school, ouders moesten beschikken over het ouderlijk gezag, toestemming geven voor interviews met de verschillende informanten en de instantie waarbij de hulpverlener werkt is in de regio betrokken. Daarbij is gekozen voor problematiek dat wijst op druk, dwars of dromerig gedrag en was een voorwaarde dat de hulpverlening opgestart was. Uiteindelijk bleek het werven van de ouders lastiger dan vooraf gedacht waardoor niet de beoogde 20 maar 17 casussen zijn bereikt en geanalyseerd. Ouders die niet wilden meewerken gaven aan niet graag te willen spreken over de problematiek of dat ze al genoeg gesproken hadden over de problematiek. Omdat er bij de onderzoekers geen duidelijkheid was over de inhoudelijke problematiek bij ouders die niet mee wilden werken, kan er geen uitspraak worden gedaan over een eventuele bias op basis van problematiek. De reden waarom leraren niet mee wilden werken was gerelateerd aan werkdruk.

In Tabel 2 zijn de eigenschappen van de casussen weergegeven. De interviews met de ouders, leraren en kinderen werden uitgevoerd op school. Voor elke casus is in de tabel opgenomen wie bij het onderzoek betrokken waren, of het kind is geïnterviewd en of een dossieranalyse is uitgevoerd. Met de hulpverleners werd afgesproken op de eigen locatie of op de school. De interviews met de ouders en leraren werden uitgevoerd door twee onderzoekers (een

wetenschappelijk onderzoeker en de praktijkonderzoeker), de hulpverleners werden geïnterviewd door één onderzoeker. De leerlingen werden geïnterviewd door de praktijkonderzoeker (degene die verbonden is aan de school). De dossieronderzoeken werden uitgevoerd door de praktijkonderzoekers.

Tabel 2.

Overzicht respondenten

Casus	Jaargroep	Leeftijd	Geslacht	Ouders*	Leraar	Hulpverlener	Kind	Dossier
1	2	5	J	V / M	X	X		X
2	7	9	J	M	X	X		X
3	8	12	M	M	X	X	X	X
4	6	11	J	M	X	X	X	X
5	5	11	J	M	X	X	X	X
6	8	11	J	M	X	X		
7	5	9	M	M	X	X		
8	8	12	J	M	X	X	X	X
9	6	9	M	V / M	X	X	X	X
10	4	9	M	M	X	X		
11	2	5	M	M	X	X		
12	4	8	M	M	X	X		
13	2	5	J	M	X	X		
14	6	9	M	M	X	X	X	X
15	6	11	M	M	X	X	X	X
16	8	12	J	M	X	X	X	X
17	8	11	M	M	X	X	X	X

* V = vader / M = moeder

Methode

Omdat er weinig bekend is over de factoren die samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp bevorderen, is er gekozen voor een open- exploratieve vorm van onderzoek. In het onderzoek interviewen de onderzoekers, aan de hand van een semi-gestructureerde methode, in 17 casussen de ouders, de leraar, de jeugdhulpverlener/maatschappelijk werk en zo mogelijk de leerling. In deze semi-gestructureerde vragenlijst is aandacht voor de punten die in het beperkte literatuuronderzoek zijn gevonden (de rol van taal, de posities die actoren innemen, sprake van wij-

gevoel en gezamenlijke doelstellingen). Daarnaast voeren de praktijkonderzoekers een dossieronderzoek uit waarbij de onderzoekers kijken naar de communicatie tussen leraren en ouders en de mate waarin in de dossiers de inzet van hulpverlening is opgenomen.

Bij een nieuwe casus werden eerst de ouders geïnterviewd en werd de informed consent doorgenomen. Dat betekent dat ouders is uitgelegd wat het doel van het onderzoek is, hoe het onderzoek is vormgegeven, hoe de data gebruikt wordt en waarvoor ouders toestemming geven. Daarna volgde de ondertekening van het toestemmingsformulier en toestemming voor het opnemen van de interviews op een recorder. Na de interviews werden de interviews woordelijk getranscribeerd en werden de namen (van kinderen, leraren, school, instelling enz.) uit het transcript verwijderd.

Analyse

In deze paragraaf leggen we uit welke analyse er is uitgevoerd op de data en hoe deze analyse leidt tot de resultaten van het onderzoek. Vanwege het exploratieve karakter van het onderzoek is besloten om dicht bij de verzamelde data en tekstfragmenten te blijven en vanuit deze teksten (de transcripties van alle interviews) de relevante thema's op te halen (Braun & Clarke, 2006). Dit deden we op basis van de grounded theory van Glaser & Strauss (1967). Vanuit deze theorie worden de teksten een aantal keer gelezen, fragmenten geselecteerd en op basis van het lezen en de fragmenten algemene thema's geabstraheerd. Om zowel het lezen als het analyseren samen met praktijkonderzoekers uit te voeren is er gebruik gemaakt van de paper and pencil methode. Dat wil zeggen dat alle transcripten zijn uitgeprint en met markeerstiften de relevante passages zijn gemarkeerd. Dit werd gedaan in tweetallen, een wetenschappelijk onderzoeker en een praktijkonderzoeker. Vervolgens hebben de wetenschappelijke onderzoekers de fragmenten geordend en de thema's uitgewerkt. Deze zijn doorgenomen met de praktijkonderzoekers en waar nodig na discussie aangepast. Om vervolgens in enige mate uitspraken te kunnen doen over factoren die bijdragen aan goede samenwerking is er in twee groepen gewerkt aan het ordenen van de transcripten gebaseerd op de interviews van leraren en van hulpverleners. Voor beide groepen werden de transcripten geordend naar 'mate van geslaagdheid' en werd er door de onderzoekers gediscussieerd over de beste volgorde. Op basis van deze volgorde kunnen de onderzoekers mogelijk een uitspraak doen over factoren die wel en factoren die minder bijdragen aan een goed samenwerkingsresultaat.

De transcripten van de gesprekken met de leerlingen en de analyse van de dossiers zijn pas doorgenomen nadat de transcripten van ouders, leraren en hulpverleners waren geanalyseerd en de thema's naar voren waren gebracht. Omdat dit een klein aantal transcripten en dossieranalyses betrof, zijn deze niet volgens een methode geanalyseerd, maar algemeen besproken. Vanwege het

kleine aantal dossiers bleek een algemene uitspraak niet mogelijk. Toch bleek één element wel uit de analyse, dat betrof de beperkte informatie die de onderzoekers aantroffen over de inhoud van de interventies die leraren al hadden gepleegd (zie meer hierover in de resultatenparagraaf).

Resultaten

Bij het presenteren van de resultaten houden we de deelvragen aan zoals deze in de inleiding zijn gepresenteerd. Daarbij starten we met het beantwoorden van de deelvragen en tenslotte beantwoorden we de hoofdvraag. Bij het weergeven van de relevante thema's die we 'ophalen' uit de data worden citaten gebruikt die illustratief zijn voor het thema. Vanwege de leesbaarheid kiezen we ervoor om niet alle citaten (gebaseerd op de fragmenten) te presenteren. Het huidige onderzoek heeft tot doel om te komen tot concrete adviezen voor het verbeteren van de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp in de Nederlandse context. De hoofdvraag luidt: *Wat zijn werkzame factoren in de samenwerking tussen leraar, ouders, Intern Begeleiders, welzijn- en jeugdhulpprofessionals?*

Deelvragen zijn:

Deelvraag 1

Hoe beschrijven de leraar, de ouder, de welzijnsprofessional en de jeugdhulpprofessional (samenwerkende actoren) en de leerling het probleem?

Deelvraag 2

Hoe beschrijven de betrokkenen het beoogde en behaalde resultaat en de eventuele oplossing van de samenwerking?

Deelvraag 3

Op welke manier draagt de wijze van dossier- en planvorming bij aan de samenwerking en de beoogde doelstellingen?

Deelvraag 1

In de manieren waarop de verschillende respondenten de bestaande problemen beschrijven, komen drie te onderscheiden thema's naar voren: reductie van complexiteit, retrospectief redeneren en de mate waarin er sprake is van een gedeeld perspectief. In het nu volgende werken we deze drie thema's uit.

Een belangrijk aandachtspunt in de diverse casussen is de **reductie van de complexiteit**. Deze reductie gebeurt op verschillende manieren. Zo blijkt in nagenoeg alle cases dat het probleem veel complexer is dan de hulpverlener en de leraar weten of in ieder geval vertellen. Er vindt in de overdracht tussen de ouder en de leraar een reductie plaats. Zo geeft de ouder in casus 1 aan

(selectie uit citaten): *‘Hij weet zijn emoties heel slecht te beheersen’, ‘Want dan krijgt hij van mij ontzettend weinig begrip’, ‘Ik woonde samen en ik kwam erachter dat ik zwanger was. En mijn partner was niet toe aan kinderen en toen zijn we uit elkaar gegaan en toen ben ik het alleen gaan doen.... ‘Toen begon hij echt lastig te worden. Maar hij moest ineens aan elkaar schrijven, dus direct een gesprek.... Ik ben naar huis gegaan en heb de directeur opgebeld. Ik was pislink’’. Als we de leraar vragen om de problematiek te beschrijven dan geeft zij aan: ‘Ik weet dat hij ADHD heeft en dat hij een lastige moeder-kind relatie heeft gehad. Dat gaat de afgelopen tijd volgens mij veel beter, wat ik van moeder heb gehoord. Met name vanaf groep 3 t/m groep 6 is dat moeizaam geweest.Dat hij ADHD heeft met medicatie. En zodra de medicatie uitgewerkt is, zien we een andere XX.’*

Deze contextreductie zien we ook in casus 4 waarin moeder aangeeft (selectie van citaten): *‘Toen ze een half jaar was ongeveer toen is hij weggegaan. En toen stonden we er alleen voor. Toen had ik ook Y al, mijn oudste zoon, die is ondertussen 15...En omgangshuizen geweest en op een gegeven moment is XX wel bij hem gekomen een keer in de 2 weken een weekend... ‘En toen had ze ook nog een vriendinnetje die is toen overleden’, ‘Ja YY doet wat praten betreft niets. Meer ze trok zich terug. Was opstandig. Ja op school ging het wel goed qua ontwikkeling maar ja, het was een beetje mis zeg maar.’ En nou ja op een gegeven moment zijn er onderzoeken gedaan allemaal. Wat is er dan met XX?’*. De leraar geeft over deze casus aan: *‘Ze is een heel rustig meisje, ze werkt hard. Of nou, werkt hard.. Ze heeft haar aandacht soms wel bij hele andere dingen, maar ze is slim. Ze weet altijd wat ze moet doen, maar ze is wel teruggetrokken. Je krijgt moeilijk dingen uit haar, daar moet je echt je best voor doen en dan nog niet alles wat er gebeurt krijg je eruit.’*

Naast de contextreductie in het contact tussen ouder en leraren, vindt deze reductie ook plaats in het contact tussen de leraar en de hulpverlener. Daarbij speelt niet alleen de complexiteit van de klassencontext een rol, maar ook dat school het gezin van het kind al langere tijd kent. Het kind wordt vergeleken met de andere al bekende kinderen in het gezin. Leraar in casus 5: *‘Toch is het begonnen bij dat hij van zichzelf niet al niet zulke concentratie of rust heeft. Ik heb zijn broer XX in de klas gehad toen hij in groep 3 zat. Toen ben ik op huisbezoek geweest, daar was XX ook al. Daar liep zo’n klein ventje rond thuis en toen dacht ik al: wow die is alleen maar aan het bewegen, alleen maar z’n mond open, die ging van het één naar het ander. Dat was XX, die heb ik daar al gezien!’*

In complexe casuïstiek bleek ook dat **taal de complexiteit kan reduceren**. Bijvoorbeeld in casus 2 waarin de leraar aangeeft dat zij zorgen heeft over het gezin o.m. over de veiligheid. De ouders geven tijdens het interview aan: *‘Een heel rustig mannetje. Voorheen was het een stuiterbal. Er is geconstateerd dat hij ADHD heeft. Hij zit daarom ook aan de medicatie. Twee keer daags. Het gaat nu hartstikke goed. Concentratie is vele malen beter, hij blijft netjes op zijn plaats zitten en ook heel lief.’* En *‘Ja ik heb er eentje van achttien en dan is XX. Dat is zijn oudste broer. Daaronder zit XX van mij, hij is twaalf en ik heb er eentje van acht, dat is XX. Twee daarvan zijn halfbroers. En XX en XX*

zijn volle broers. Zelfde vader.' De leraar geeft in deze casus aan over de samenwerking: *'We hebben twee keer een gesprek gehad nu. Degene waar hij medicatie van krijgt, dat is organisatie x. Nee, daar is eigenlijk weinig contact mee. Dat hebben zij ook zelf aangegeven, dat moeten we niet van hun verwachten.'* En de hulpverlener: *'Ik stuur wel van te voren een gedragsvragenlijst naar de leerkracht. Zij kunnen dan een score maken. Na een periode van medicatie stuur ik deze nogmaals en dan kun je ook zien of er verschil is.'* *'Ja, maar ik bespreek het niet met school hoor.'* *'Ik heb nog geen contact met school gehad.'* In deze casus lijkt er een dynamiek te zijn waarin iedereen het gevoel heeft dat er hulp in het gezin is, er lijkt ook gezamenlijke taal en afstemming (ADHD), terwijl de doelen van de aanpak van deze ADHD sterk verschillen (ouders willen kind naar SBO omdat andere kinderen daar ook zijn, hulpverlener zet vooral in op medicatieverstreking en leraar ziet resultaat van medicatie maar maakt zich zorgen over veiligheid). De (diagnose)taal ADHD reduceert, onder de verholendheid van dezelfde taal, de complexiteit en de zorgen die er zijn.

Een andere vorm van reductie is de **reductie door overdracht** binnen de school. Bijvoorbeeld als de leerling van de ene naar de andere klas gaat of vanuit de peuterspeelzaal op school komt. Zoals bijvoorbeeld in casus 10 waarin de leraar aangeeft: *'Ja via de overdracht van de peuterspeelzaal krijg je voorinformatie over hoe hij daar was. Ik weet nu niet meer iets daarvan. Er was niets specifiek of opvallends toen hij bij ons kwam. Meestal ga ik er dan ook zelf blanco in. Als er geen specifieke dingen zijn, dan kijk ik zelf wel wat voor een kind het is.'* En casus 11 waarin de leraar aangeeft: *'Moet ik even denken. Ik wist van haar dat ze niet veel van zich liet horen, een stille factor in de klas. Ik wist dat ze was gedoubleerd in groep 3.'* Terwijl bij analyse blijkt dat de ouder in de klassen ervoor ook zorgen had en heeft geuit, die door de leraar toen zijn opgepakt. De ouder in casus 11 vertelt over haar dochter bij de vorige leraar: *'Als zij het moeilijk heeft, dan geeft ze het nu ook aan. Juf ziet het vaak ook wel en dan mag ze apart haar werk maken zonder alle drukte. Of bijvoorbeeld dat ze voor juf een kopje naar de keuken mag brengen zodat ze even de klas uit kan zodat ze fris weer kan beginnen.'* In verschillende casussen blijkt dat, in de overdracht, leraren 'instrumentele' zaken overdragen, terwijl het meest belangrijke, namelijk het relationele, niet wordt overgedragen. Hierdoor blijft soms onduidelijk wat er werkt in de relatie tussen leerling en leraar en een nieuwe leraar jaarlijks weer opnieuw uitprobeert wat er werkt. Zoals de hulpverlener in casus 5 aangeeft: *'Het lijkt alsof elke leerkracht opnieuw het wiel uit moet vinden en dat is zonde. Als hij na drie weken al voelt dat het hem moeilijk afgaat, dan haakt hij af en gooit hij de deur dicht. Dat zou niet nodig moeten zijn eigenlijk.'*

Een laatste vorm van de reductie gebeurt wanneer de communicatie met ouders vooral vanuit de Intern Begeleider (IB) plaatsvindt. De hulpverlener en de ouder overleggen dan vooral met de Intern Begeleider, waardoor de **context van de klas** veel minder in beeld is. Zoals blijkt bijvoorbeeld in casus 4 waarin de leraar stelt: *'Op zich heb ik die gesprekken niet, dat doet de IB'er.'*

IB'er doet die gesprekken met de hulpverlening en af en toe hoor ik van moeder of IB'er wel eens wat terug maar niet hele grote dingen. Ik krijg wel weer bericht wanneer ze afspraken heeft of als ik daar wat voor in moet vullen.' Zo ook in casus 1: 'ja, maar misschien moeten wij in het onderwijs wel meer zeggen dat wij ook betrokken willen worden. Meer je mond open doen. En niet denken dat het daar hoort. Nee, het hoort bij ons allemaal' (I) Niet denken, waarom horen we niks? Bij wijze van.', 'Ja. Dat is wel beter, maar ik merk wel dat dat echt een taak van een lb'ers is. Want ik merk dat leerkrachten dat er niet allemaal bij kunnen hebben. ' Het valt bij de analyse van de transcripten op dat in casussen waarbij rechtstreeks contact is tussen de leraar en de hulpverlener de leraren die samenwerking positiever beoordelen. Het rechtstreeks samenwerken met leraren vraagt van hulpverleners echter wel maximale inspanning vanwege de beperkte tijd die leraren hebben, zoals blijkt uit de uitspraak van een hulpverlener in een casus (13): 'Het liefst zou ik uitgebreide psycho-educaties geven en teampresentaties maar dat zit er niet in. Dat moet tussen neus en lippen door op het plein. Werkt misschien bij leerkrachten ook wel beter dan lesgeven, ha ha.'

Naast reductie van complexiteit is een terugkerend thema in nagenoeg alle casussen de aanwezigheid een zeker **retrospectief**, waarin het hele levensverhaal van het kind in het teken komt te staan van de gekozen oplossing. Wellicht is dat een resultante van het feit dat er sterke focus lijkt te zijn op gemeenschappelijkheid van taal. Het lijkt er dan op dat iedereen dezelfde taal gebruikt, maar mogelijk wordt er toch iets anders bedoeld (de betekenisgeving is anders). Opvallend is dat bij ouders dit fenomeen minder naar voren komt dan bij de leraar of de hulpverlener. Ouders zijn geneigd om het probleem als een (niet te vermijden) onderdeel van het leven en de levensloop te zien, terwijl de leraar en de hulpverlener zich meer focussen op het geïsoleerde probleem, wellicht omdat voor het probleem een oplossing lijkt te bestaan of omdat de focus op het probleem de inzet van de hulpverlener legitimeert. Een voorbeeld is te vinden bij casus 9 waarin de leraar aangeeft: *'Dus op haar manier leert ze wel, komt ook wel verder maar de problematiek van de ASS blijft wel heel bepalend.'* Of casus 5 waarin de hulpverlener aangeeft: *'Het wordt pas problematisch als het kind er zelf moeite mee heeft. Dit is een jongetje die z'n gang wel gaat, legt z'n spulletjes klaar en doet wat er van hem gevraagd wordt. Als je echt goed naar hem kijkt, dan kan hij niet optimaal van het onderwijs profiteren. Hij weet soms echt niet hoe hij het moet aanpakken, al die strategieën heeft hij niet paraat. Ze hebben snappet, dat zie ik vooral bij autisten wel.'*

Een derde thema dat naar voren komt in de wijze waarop de samenwerkende actoren het probleem definiëren is een al dan niet **gedeeld perspectief** op het probleem. Als de leraar een door de zorgverlener gediagnosticeerd probleem op school niet als zodanig ervaart, dan verloopt de samenwerking tussen leraar en de hulpverlener moeizamer. Dit blijkt bijvoorbeeld in casus 6 waarin moeder zegt: *'Hier op school is het een rustige jongen. Gedijt lekker mee in de klas, is rustig en doet zijn eigen ding. Kijkt ook naar klasgenootjes wat die doen en aapt hij wat na. Daar speelt hij mee. Het*

is een voetbalklas en dat is zijn ding ook, voetballen. Thuis kan hij wel eens anders zijn. Dan is hij ook nog lief en rustig maar hij heeft ook z'n andere nukken en z'n trekken. Kan hij wel eens heel boos doen.' De leraar beschouwt het als volgt: *'Ik wist dat er wel onderzoek naar hem zou komen. Dat ze daar mee bezig waren. Dat ging vooral over dat hij thuis vaak woedeaanvallen had. Daar waren de ouders mee gekomen voordat hij in groep 5 kwam. Dat was op school eigenlijk niet te merken. Dat hij op school eigenlijk over het algemeen goed functioneerde. Daar werd dat niet opgemerkt'* en *'Nee en ik heb dat eerlijk gezegd ook nog vrij weinig tot niet gezien, die boosheid. Dat uit hij op school niet.'*

De hulpverlener kan niet anders dan een separaat traject volgen: *'Nadat de ouders het hadden afgerond, bleven er nog vragen staan om te kijken hoe het bij hem zat en hoe het op school zit. Als we dat hebben afgerond, gaan we dat ook aan z'n juf vertellen.'* De leraar zegt over dit onderzoek: *'Er is vanuit organisatie x iemand geweest in de klas om te observeren. Vragenlijst hebben we wel ingevuld dacht ik... Ik heb alleen van organisatie x contact gehad die morgen dat naam hulpverlener kwam observeren. Zij heeft me nog wel wat vragen gesteld, ze is nog even op het plein wezen kijken begin van het jaar om te zien hoe dat ging. Dat was het eigenlijk.'* De leerkracht blijkt ook weinig te merken van de hulpverlening aan het kind: *'Niet in de zin dat ik aan X merk dat hij iets anders doet. Heel af en toe vertelt hij mij iets erover. Ik weet dus nu wel via X dat ze hem verteld hebben dat hij iets in het autistisch spectrum heeft. Hij vertelde mij dat ze dat hem verteld hebben dat hij een handicap had en dat hij leert hoe hij daarmee om moet gaan. Hoe hij dat leert of wat er gebeurt, daar heb ik geen zicht op. Ook niet via de ouders trouwens.'* Hieruit blijkt in ieder geval dat als de hulpverlener en de leraar het probleem definiëren als een thuisprobleem, goede samenwerking moeizaam van de grond komt. De leraar reflecteert dan ook als volgt op de samenwerking: *'Ik ben er niet zo positief over eerlijk gezegd. Ik heb aan de ouders gevraagd of de uitslag al binnen was en of we dat mochten bekijken. Ja dat mocht wel, maar tot nu toe hebben we nog niks gekregen van de ouders.'* *'Ik heb nog niet een goed beeld of wat er op school gebeurt of dat de reden is waarom X thuis boosheid ervaart. Of zit het in de opvoedkundige zaken.... Op het moment ben ik op school niet erg handelingsverlegen. Ik vind het een beetje bijzonder eerlijk gezegd als je de schoolsituatie gaat bekijken in het hele proces en dat dat dan niet teruggekoppeld wordt.'*

Deelvraag 2

Bij het beantwoorden van deelvraag 2, over hoe betrokken het beoogde resultaat van de samenwerking beschrijven, vinden we acht thema's die van belang zijn: 1) dat de verschillende actoren aan andere accenten afmeten of de samenwerking slaagt, 2) de mate waarin de leraar ontlast wordt, 3) de notitie van tijd, 4) de mate waarin de leraar en de hulpverlener elkaar zien als expert en 5) of de leraar ziet of de aanpak werkt. Daarbij helpen een aantal zaken: 6) het gebruik van het meta-perspectief, 7) afgestemde doelen, activiteiten en contact tussen de leraar en de

hulpverlener en 8) een mogelijk gesprek over morele ordes. Onderstaand werken we deze thema's uit.

Het eerste thema dat van belang is, is dat ouders, leraren en hulpverleners **aan andere accenten afmeten of er sprake is van resultaat**. Daarbij lijkt voor ouders het resultaat van hulpverlening vooral te zijn of een kind goed in zijn/haar vel zit en of de contactmomenten tussen kind en ouder verbeteren. Zoals de moeder in casus 11: *'Dan is het klaar en dan komt ze bij me en knuffelt ze mij en zegt ze sorry. Dan is het goed.'* Of de moeder in casus 8: *'hij is ontspannener, hij is betrokken'*. Leraren daarentegen kijken vooral naar de mate waarin een kind opvalt ten opzichte van de andere leerlingen in de klas, of er meer contact is tussen leerlingen en of het gedrag passend is om de lesstof tot zich te nemen: *'Ja en kan je beter opletten en werken'* (casus 10) en *'Hoe ze omgaat met andere kinderen. Er was toevallig vorig week iets voorgevallen'* (casus 7).

Hulpverleners lijken hierin ander perspectief aan te houden. Zij ervaren de samenwerking als geslaagd wanneer ouders zichtbaar tevreden zijn met het resultaat. Bij deze constatering is wel een belangrijke kanttekening te maken. In een aantal casussen vond de hulpverlening gedurende langere tijd op school plaats en bestond er dus 'geïnstitutionaliseerde' samenwerking. In die situatie wordt de effectiviteit van de samenwerking wél afgemeten binnen de relatie leraar – hulpverlener. De leraar uit casus 11 wijst op dit verschil. Zij heeft hulpverlening meegemaakt als onderdeel van de school en hulpverlening op ad-hoc basis: *'Omdat ik soms de terugkoppeling erg mis na bijvoorbeeld een vragenlijst invullen. De ouders hebben bijvoorbeeld zorg aangevraagd, en die zorg deel ik dan, en dan gaan ouders met een kind uit school naar een plek waar ook professionals aan het werk zijn die daar voor bevoegd zijn en goed kunnen observeren, meekijken en doorvragen. Ik geef ook informatie, maar daar stopt het. Het is maar net afhankelijk van wat een ouder of kind mij wil vertellen. Als dat niet gebeurt, dan krijg ik ook niks terug en dat voelt raar.'* En goede samenwerking: *'Hulpverlener kan meteen aan mij terugkoppelen als er iets bijzonders wordt afgesproken of er gebeurt iets opvallends. Hij kan meteen ook terugkoppelen wat ouders ervan vinden, dit is wat er gezegd is en dit hebben we afgesproken. Hij vraagt dan ook altijd of ik er wat mee kan. Dat vind ik fijn. '.... Er zit geen ruis op de lijn. Je kan altijd contact hebben met hulpverlener x'.* Goede samenwerking wordt niet alleen afgemeten aan het resultaat, maar ook aan de mate waarin men beschikbaar is, kennis en ervaring uitwisselt, en elkaar over en weer ziet als expert.

Een tweede thema waaraan leraren meten of zij de samenwerking en de ingezette hulp als goed ervaren is de mate waarin men **ontlast** wordt. Bijvoorbeeld door letterlijk het kind te verplaatsen naar een behandelsetting, zoals in casus 8 waarin de (tevreden) leraar aangeeft: *'Dat hij zijn ding kan doen en dat hij bij die vrije momenten geen overlast oplevert bij de leerkracht of leerling. Dat werkt heel goed..'* of de leraar in casus 1 *'Altijd aanvaringen omdat hij gewoon ontplofte. Hij was niet meer te handhaven. Op een gegeven moment zeiden we: "Ga hier maar je broodje eten en kom*

maar weer naar beneden als je weer rustig bent.’ Tenslotte de leraar in casus 9 die aangeeft: ‘Zij kan bijvoorbeeld wat langer op school blijven en de ouders zeiden dat dat hen ook wel een stukje zou ontlasten thuis. Dus toen hebben we gekozen voor de vrijdagmiddag. Aan het einde van de week hebben we altijd een weeksluiting, wat voor haar allemaal prikkels oplevert. Dan bleef ze wat langer, dan heeft moeder ook meer tijd voor de rest van het gezin.’

Een derde thema dat opvalt de invloed van **tijd**. De mate waarin de tijd waarbinnen doelen behaald moeten worden belangrijk is, verschilt tussen ouders, hulpverleners en leraren. Voor ouders speelt tijd geen grote rol als het gaat om het beoordelen van het resultaat. De moeder in casus 13 is het meest expliciet als zij aangeeft: *‘je moet heel veel geduld hebben met haar. Geduld, geduld, geduld.’* Voor leraren speelt het tijdsaspect wel een belangrijke rol, redelijk snel moeten er eerste resultaten zijn. De leraar in casus 10: *‘Hij heeft in het begin er heel veel moeite mee gehad. Het lukte niet. Die succeservaringen kwamen ook niet heel snel.’* Voor zowel de hulpverlener uit casus 5 als de hulpverlener in casus 10 leidt dit tot een lastig dilemma. De hulpverlener in casus 5 wijst erop dat snel resultaat vaak ook leidt tot een verminderde urgentie om samen te werken: *‘Er is nog zoveel meer winst te behalen. Maar dan denkt de school, nou dit was goed genoeg. Dit helpt al een beetje. We hebben het druk, dus naam hulpverlener tot ziens.’* En de hulpverlener in casus 10 zegt over het behalen van doelen binnen een bepaalde tijd: *‘Wat ons in het algemeen opvalt is dat leerkrachten heel vaak alweer de reden van aanmelding vergeten zijn.’ ‘Als je niet oppast kunnen leraren gewoon zeggen: “Dit is nog moeilijk, of dat. Of heeft het nou wel effect gehad?” En als je dan zegt: “Maar weet je nog wel dat die hele kring verstoord werd?”, dan zeggen ze: “Oh ja dat is ook zo”.’*

Een vierde thema in de samenwerking tussen de leraar en de hulpverlener is dat de leraar inschat of hij of zij te maken heeft met een **‘expert’**. Tijdens de analyse met onderwijsprofessionals bleek daarbij dat er verschillende elementen zijn op basis waarvan de onderwijsprofessional inschat of er sprake is van een expert. De onderwijsprofessionals die de transcripten onderzochten wezen erop dat zij het expertiseniveau van de hulpverlener hoger inschatten op het moment dat de hulpverlener ‘diagnose-taal’ gebruikt. Als een leraar de hulpverlener als een expert ziet, dan neemt de leraar vaak ook meer initiatieven die de behandeling ondersteunen, als dit niet het geval is dan blijft de samenwerking alleen op de hoogst noodzakelijke momenten en erg beperkt, of ontwijkt de leraar de samenwerking. Opvallend is dat de leraar in casus 4 aangeeft: *‘wat hulpverlener x gedaan heeft, geen idee’*, terwijl de hulpverlener in de casus aangeeft *‘ik was over deze leerkrachten erg tevreden’*.

Een vijfde thema en belangrijke succesfactor is dat de leraar **‘ziet’** en **‘weet’** dat de aanpak **werkt**. Zoals in casus 6 de leraar aangeeft: *‘...wat ik mooi vind is dat zij het niet doen zoals wij dat doen met alles aanreiken. Maar met behulp van puzzels en andere opdracht hem een bepaalde verantwoordelijkheid willen geven.’* En *‘ze houden zich aan de afspraken die wij maken...’* de

hulpverlener geeft allereerst over de leraar aan: *‘hij is gewoon druk in de klas... maar is het echt nodig dan gaan we samen even zitten. Hij is volgens mij op dinsdagochtend even vrij dus dan kan het’*. In casus 11 lijkt de hulpverlener de expertrol vooral te nemen op basis van kennis en de manier waarop hij het aanpakt: *‘ik heb de juf wat tips gegeven om moeder te betrekken bij de school’* en over het doel van de behandeling *‘dat vond juf een beetje onnozel.’* Uit het gesprek met de leraar blijkt de reden waarom de hulpverlener dit kon zeggen. De leraar geeft namelijk aan: *‘in het begin stond ik er sceptisch tegenover, ik dacht dat het zweverig zou zijn’* terwijl ze een moment later aangeeft: *‘de man die het leidt doet het ook heel goed, met humor’* en *‘hij maakt goed contact. Hij is heel openhartig, dat werkt wel goed.’*

In verschillende casussen komt de hulpverlener in een lastig parket. Dit gebeurt vooral wanneer de hulpverlener minder het **‘meta-perspectief’** gebruikt in situaties waarin de ouder en de leraar een fundamenteel ander perspectief op het probleem of op de oplossing hebben. In casus 3 zien we bijvoorbeeld dat de hulpverlener in de relatie met de ouder tegen dezelfde problemen aanloopt als de leraar: *‘Ja, dat is ingewikkeld. Van wat ik vind uit goed hulpverlenerschap, eigenlijk zou ik dat moeten zeggen ter geruststelling van de school zodat ze even lucht krijgen. Of om even erkenning te krijgen vanuit de hulpverlening. Soms moet ik dan eigenlijk iets zeggen wat op de grens ligt met wat mag.’* Terwijl in een casus (12) met een soortgelijke dynamiek door de hulpverlener vanuit een meer systemische aanpak laat zien wat er in de relaties gebeurt, waardoor uiteindelijk de dynamiek verandert en de ouder complimenten geeft over de aanpak van de leraar: *‘Maar ze heeft zo’n fijne leerkracht. Het is het tweede jaar dat ze XX heeft, maar echt wat een fijne leerkracht. Daardoor zie ik XX in de klas ook gewoon veranderen, door XX.’*

Tenslotte geven leraren en hulpverleners het belang van gezamenlijke (opgestelde) doelen aan. Bij de meest geslaagde casussen zijn niet alleen de **doelen afgestemd**, maar ook de **activiteiten** die zowel de hulpverlener als de leraar ontplooiën in het proces. Daarbij is er zoals eerder benoemd wel enig verschil tussen casuïstiek waarbij de samenwerking ad-hoc is of samenwerking waarbij hulpverleners als het ware in de school werken. Dit blijkt bijvoorbeeld uit casus 12 waarin de leraar zegt: *‘Ja, het is mooi verweven in elkaar’... ‘ik bespreek de doelen van die dag... de doelenkaart.. nemen ze mee naar..’* Maar ook de hulpverlener die aangeeft als het gaat over die doelen: *‘Dan vraag ik wel de leerkracht om daar feedback op te geven zodat je tot iets gezamenlijks komt.’* Daarnaast lijkt een voordeel voor hulpverleners die in de school werken dat er contact is tussen de leraar en de hulpverlener waarin de **morele ordes** van elkaar worden beproefd. De hulpverlener in casus 12: *‘Wat deze juf ingewikkeld vindt, is dat ze ideeën heeft over het opvoeden. Ze heeft het idee dat ze het beter kan dan de ouders. Dat brengt de kinderen in een loyaliteitsprobleem.’* De leraar zegt daarover zelf: *‘Het is echt met de neus op de feiten gedrukt worden.... Als ik letterlijk en figuurlijk meer afstand zou nemen en zou zien dat het anders gaat wanneer ik ruimte geef, zou er misschien bij mij eerder een*

kwartje vallen dan als iemand theoretisch tegen mij aan het praten is... De hulpverlener in casus 10 vertelt dat een onderwijsassistent een apart gevoel voor humor had waarvan de leerling last had: *'Ik heb hier uiteindelijk ook met de directeur over gesproken'*. Sowieso blijkt meermaals uit afgenomen interviews dat hulpverleners binnen scholen in een lastig parket kunnen komen op het moment dat zij constateren dat de ene leraar beter aan kan sluiten bij de leerling dan de andere leraar. Zo blijkt in casus 15: *'Ik weet nog dat na de vakantie heeft ze een andere juf gehad en toen gaf die juf aan dat het een stuk beter ging met luisteren en concentratie.'*

Voor leraren is het belangrijk dat de voortgang merkbaar is in de klas en daarover ook **contact kan zijn tussen de leraar en de hulpverlener**: *'De lijntjes zijn heel kort en als er iets besproken wordt of afspraken gemaakt worden in de gezinsklas of er valt iets op, dan kan de leerkracht dat gelijk oppikken. Er zit geen ruis op de lijn. Je kan altijd contact hebben met hulpverlener.'* De leraar in casus 9 vertelt: *'onze samenwerking is altijd goed', 'ja, we krijgen dat heel goed teruggekoppeld.'* Of in casus 16 waarin een digitaal systeem de samenwerking ondersteunt: *'Ik vind het wel fijn dat er korte lijntjes waren via X. Je logt in en je kan alles ook teruglezen en je kan makkelijk en snel contact zoeken. ... Dat vind ik wel een pluspunt.'*

Uit de gesprekken met de leerlingen komt veelal weinig informatie over de samenwerking naar voren, wel kunnen de geïnterviewde leerlingen allemaal aangeven wat de inzet van de hulpverlener hen heeft opgeleverd. Daarbij valt op dat kinderen aangeven dat er na de samenwerking met de hulpverlener geen zichtbaar verschil te zien is in het gedrag van de leraar, ze voelen zich ook niet anders benaderd als gevolg van de samenwerking. In weinig casussen kunnen leerlingen aangeven dat er contact is tussen de hulpverlener en de leraar. In een aantal casussen geven leerlingen aan het vervelend te vinden als er een andere niet bekende hulpverlener komt: *'Dat je ineens met iemand moest praten die je nog niet kende'*. Opvallend daarbij is wel dat kinderen in de interviews stellen dat ze zich anders dan anderen voelen. Een van de kinderen: *'Ik heb meer uitzonderingen dan de rest'* en een ander kind *'Anders vragen de kindjes steeds: "Wat is dat?" Dat soort dingen vind ik heel vervelend'*.

Tenslotte beantwoorden we deelvraag 3: *Op welke manier draagt de wijze van dossier- en planvorming bij aan de samenwerking en de beoogde doelstellingen?* Opvallend is dat de leerlingdossiers vooral weergeven wat er is bereikt; verslagen over gesprekken met ouders en de resultaten daarvan. Veel minder aandacht is er voor de interventies die de leraar heeft gepleegd om het probleem te stoppen, te hanteren of te verminderen. Hierdoor is de meest recente informatie niet beschikbaar voor leraren en voor hulpverleners. Het is dus, op basis van ons onderzoek, niet mogelijk om deze deelvraag goed te beantwoorden.

Conclusies en aandachtspunten voor de praktijk

Deelvraag 1

Hoe beschrijven de leraar, de ouder, de welzijnsprofessional en de jeugdhulpprofessional (samenwerkende actoren) en de leerling het probleem?

Het eerste dat opvalt is het gegeven van 'reductie' van de beschreven problematiek in de communicatie tussen ouder, leraar en hulpverlener. In de eerste plaats bleek er sprake van reductie van de complexiteit van het gezinssysteem, naar het schoolsysteem: de ouder bespreekt het ervaren probleem heel uitvoerig, specifiek en contextueel, terwijl uit het verhaal van de leraar reductie blijkt van dit probleem. Daarbij speelt niet alleen het ene kind dat op dat moment bij de leraar in de klas zit een rol, maar ook de broers en zussen die eerder of later dan het ene kind op school zijn geweest. De ervaringen met deze leerlingen kleuren het verhaal en de mate waarin het kind in de beleving van de leerkracht afwijkt. Daarbij blijkt ook het gebruik van taal te reduceren en mogelijk zelfs de 'schijn' van dezelfde taal op te leveren, terwijl de respondenten niet altijd hetzelfde bedoelen met een term als ADHD. Voor wat betreft de samenwerking tussen school, ouders en hulpverleners zijn de volgende aandachtspunten van belang:

1. Betreft dit het eerste kind op de school, of zijn er al eerdere ervaringen? Zo ja, hoe definieert de school dan de positie van de ouder en welke 'onderliggende verwachtingen' zijn er rond de ouders? Dit zijn belangrijke startvragen voordat de samenwerking opgestart wordt;
2. De rol van de taal reduceert nog sneller de complexiteit tot een 'behapbaar' probleem, maar hierdoor blijft mogelijk relevante contextinformatie juist buiten beeld. Het continue bewustzijn van de invloed van de context of oplossingen/oorzaken van problematiek in de context van kinderen is van belang in de samenwerking.

De tweede stap in de reductie vindt binnen school plaats bij diverse overdrachtmomenten.

Bijvoorbeeld bij de overgang van de leerling van de ene klas naar de andere klas. Ook hier gaat er veel informatie verloren over wat bij die leerling het beste werkt of wat in de communicatie tussen leraar en ouder effectief is gebleken. Deze reductie is goed te verklaren vanuit het idee dat 'een relatie' niet zomaar over te dragen is. Belangrijke aandachtspunten hierbij zijn:

3. Het valt op dat tijdens de overdracht vooral 'instrumentele zaken' zoals de studievoortgang, aantal gesprekken met ouders, de mate van betrokkenheid van ouders overgedragen worden. Veel minder aandacht is er voor wat er in de relatie tussen leerling en leraar goed werkt of al is geprobeerd;

4. Het valt op dat voor leraren belangrijk is of zij door eerdere ervaringen al eerder kennis hebben opgedaan van het gezin. Deze 'kennis' kleurt ook de manier waarop de overdracht wordt 'ontvangen'.

De derde stap in de reductie vindt plaats tussen de leraar en de 'zorgstructuur', in dit onderzoek vaak in de persoon van de Intern Begeleider. De reden hiervoor is ervaren werkdruk van leraren of de specifieke kennis van de Intern Begeleider. De ouder en de hulpverlener spreken in dat geval met de Intern Begeleider in plaats van met de leraar. In deze aanpak zit ook een sterke vorm van 'decontextualisering'. In casussen waarin de samenwerking als 'goed' ervaren wordt is altijd rechtstreeks contact tussen hulpverlener en leraar en niet enkel via de Intern Begeleider.

5. Het valt op dat ondanks de juiste intenties veel contextinformatie verloren gaat als de Intern Begeleider vanwege de ervaren werkdruk van leraren de contacten met de hulpverlener onderhoudt. Ook lijkt het er soms op dat de Intern Begeleider niet altijd dezelfde betekenis geeft aan ervaren 'lastig gedrag' als de leraar. In 'taal' lijkt het dan alsof het gaat over hetzelfde, maar in feite bedoelen beide partijen verschillende dingen. Het is voor zowel de leraar als de hulpverlener van belang hiervoor aandacht te hebben;
6. In casussen waarin leraren en hulpverleners goede samenwerking ervaren spreken leraren niet over 'extra druk' of tijd. Wel ervaren hulpverleners, ook in casussen waarin de samenwerking als wederzijds 'goed' ervaren wordt, de druk van de beperkte tijd van leraren. Hulpverleners lossen dit op door maximaal beschikbaar te zijn en tijd in te ruimen tijdens bijvoorbeeld de pauzes.

Naast reductie van informatie in de communicatie van drie partijen rondom een kind, valt op dat ouder, leraar en hulpverlener geneigd zijn het probleem te omschrijven vanuit de gekozen oplossing. Als het kind een dyslexiebehandeling heeft of een behandeling rondom ADHD, dan begint de probleembeschrijving ook vanuit dat perspectief. Dat is voorstelbaar en in zekere zin ook logisch, maar toch blijkt bij doorvragen dat de gekozen oplossing ook retrospectief het verhaal beïnvloedt. Dit gegeven is belangrijk vanwege de focus op het laten bestaan of ontwikkelen van dezelfde professionele dezelfde taal. Het idee dat men samen dezelfde taal spreekt zonder het zelfde te bedoelen kan leiden tot minder zicht op oorzaken en oplossingen die in de context verscholen liggen.

Deelvraag 2

Hoe beschrijven de betrokkenen het beoogde en behaalde resultaat en de eventuele oplossing van de samenwerking?

Er lijkt, binnen deze beperkte populatie, enig verschil te zitten in de elementen waaraan ouders, leraren en hulpverleners 'afmeten' of er sprake is van een positief resultaat. Voor de ouders is het (mede) een gevoelskwestie, zit het kind beter in zijn of haar vel en is er sprake van meer positief contact tussen ouder en kind? De leraar meet de effectiviteit vooral af aan de mate waarin het kind in gedrag afwijkt van de andere leerlingen in de klas. Is er sprake van minder belasting voor de leraar, is er meer goed contact tussen kinderen en is er genoeg helpend gedrag om de lesstof tot zich te nemen? Hulpverleners lijken vooral te sturen op resultaten op de korte termijn. Daarbij valt op dat zij vooral de ervaren probleemreductie van ouders als maatstaf nemen, veel minder dan die van de leraar. Dit geldt echter niet voor de geïnstitutionaliseerde samenwerking, waar het effect juist op hulpverlener-leraar niveau afgemeten wordt;

1. Opvallend is dat het door inzet van anderen 'ontlasten' van de leraar belangrijk is in de samenwerking. Dat geldt zowel voor het beoogde resultaat, alsook voor de mate waarin leraar en hulpverlener professioneel kunnen samenwerken. Daarbij rijst wel de vraag of de hulpverlening altijd de goede hulpverlening is als het doel ontlasting van de leerkracht is. Heeft het bijvoorbeeld zin om een leerling de middagen op een andere plek door te laten brengen om daar andere ondersteuning te ontvangen? Het van te voren goed doornemen van de verwachtingen en het aangeven dat bijvoorbeeld een 'druk kind' altijd een 'druk kind blijft' in plaats van dat de 'drukte' ineens weg is te nemen blijkt belangrijk. In dit onderzoek komen een aantal casussen naar voren waarin de hulpverlener daarin goed slaagt (normaliseren van het probleem);
2. Tijd en het behalen van meetbaar resultaat spelen een belangrijke rol in de samenwerking. Tegelijk is juist ook het vroegtijdig behalen van doelen een belangrijk dilemma. Uit verschillende gesprekken blijkt dat wanneer er snel resultaat is behaald in een bepaald samenwerkingstraject, leraren de urgentie om samen te werken snel als minder ervaren. Daarnaast zijn ze geneigd om wanneer een doel is behaald snel weer een nieuw doel te stellen in plaats van de status quo te hanteren. Snel resultaat kan kortom resulteren in een kwalitatief minder goede samenwerking. Dit verdient aandacht bij de start van de samenwerking;
3. Opvallend in de samenwerking tussen leraar en hulpverlener is dat een leraar vrij snel een inschatting probeert te maken of er sprake is van een 'expert' en als daarvan sprake is, lijkt in dat geval de samenwerking goed te verlopen. Als dat minder het geval is, dan gaan leerkrachten de samenwerking soms ontwijken. Voorts blijkt uit de analyse dat leraren een hulpverlener die 'diagnosetaal' gebruikt sneller inschatten als een expert. Daarnaast schat een leraar snel in of een hulpverlener laat merken of hij of zij expertise heeft van pedagogische en didactische praktijken en de ritmiek in de klas. Opvallend

daarbij is dat hulpverleners die de leraren onbewust als 'instrument zien' in de eigen behandeling, vaak niet tot samenwerking komen. In dat kader is het opvallend dat als de leraar de samenwerking als slecht ervaart, dit niet leidt tot een gesprek hierover, maar tot het ontwijken van samenwerking;

4. In een aantal casussen blijkt dat de hulpverlener in een lastige positie terechtkomt tussen de ouder en de leraar. Dit is bijvoorbeeld het geval als het probleem zich al heel lang voordoet en er rondom het probleem verwijdering is ontstaan tussen de ouder en de leraar. Deze lastige positie wordt bekrachtigd als de hulpverlener het probleem vanuit het leraarperspectief goed begrijpt (of zelf tegen hetzelfde punt aanloopt in de relatie tot de ouder). De hulpverlener kan in dat geval (bijvoorbeeld omdat ouder het niet wil, of vanwege privacy) deze belangrijke ervaring niet delen met school. Terwijl in een succesvolle samenwerking juist blijkt dat leraren uitleg over hoe een ouder zich in de relatie met de leraar/hulpverlener manifesteert belangrijk vinden. In dit soort gevallen lukt het succesvolle hulpverleners om boven de realiteit uit te stijgen (meta-perspectief), terwijl het niet-succesvolle hulpverleners nog verder klem zet;
5. De mate waarin er een gedeeld inzicht is op het probleem beïnvloedt de dynamiek tussen leraar en hulpverlener. Wanneer een probleem zich in de thuissituatie voordoet maar niet in de schoolcontext, dan neigen hulpverleners ernaar om zich óf alleen op het kind in de schoolcontext te richten óf de leraar er van te overtuigen dat er wel degelijk sprake is van een probleem. In deze gevallen is het moeilijk om tot samenwerking te komen.

Verder kunnen we de volgende aandachtspunten onderscheiden in hoe de verschillende betrokkenen het beoogde resultaat van de samenwerking beschrijven: de mate waarin doelen zijn afgestemd, de mate waarin het mogelijk is om elkaars morele ordes te bespreken maar ook de mate waarin er sprake is van terugkoppeling tijdens de samenwerking. Kinderen, in deze populatie, geven vooral procesinformatie als het gaat over de vraag wat in hun optiek de samenwerking oplevert. Ze vertellen over wat ze 'doen' zoals dat ze gesprekjes hebben met de hulpverlener of de leraar. Opvallend daarbij is ook dat ze heel snel reflecteren op wie ze volgens de hulpverlener 'zijn'. 'Ik ben gehandicapt'

Deelvraag 3

Op welke manier draagt de wijze van dossier- en planvorming bij aan de samenwerking en de beoogde doelstellingen?

1. Opvallend is dat de leerlingdossiers vooral weergeven wat er is bereikt; verslagen over gesprekken met ouders en de resultaten daarvan. Veel minder aandacht is er voor de interventies die de leraar heeft gepleegd om het probleem te stoppen, te hanteren of te verminderen. Hierdoor is de meest recente informatie niet beschikbaar voor leraren en voor hulpverleners. Het is daarom niet mogelijk om deze deelvraag te beantwoorden, wat er werkt is niet duidelijk.

Hoofdvraag

Wat zijn werkzame factoren in de samenwerking tussen leraar, ouders, Intern Begeleiders, welzijn- en jeugdhulpprofessionals?

In de casussen waarin de samenwerking als succesvol ervaren werd, bleken de volgende factoren daar op van invloed te zijn:

1. De leraar ervaart 'contact' met de hulpverlener; het is mogelijk om ervaringen en vragen uit te wisselen en elkaar aan te spreken op het handelen;
2. Ouders ervaren dat er goede afstemming is tussen onderwijs en jeugdhulp, en leerkrachten voelen zich serieus genomen door de hulpverlener;
3. De doelen zijn klein en zichtbaar in de klas en er zijn afspraken over het moment dat de gestelde doelen zijn behaald (welk gedrag laten we dan zien), er zijn afspraken gemaakt over de rol van tijd (drukke in agenda's, maar ook de tijd om doelen te behalen en de interventies te kunnen uitvoeren). Samenwerkende actoren houden rekening met de factor tijd en de verschillende percepties daaromtrent;
4. De doelen laten resultaat zien in de school- en klassencontext, terwijl er ook overeenstemming is tussen de leraar en de hulpverlener dat niet alles opgelost wordt door een interventie. In veel gevallen blijft aandacht en betrokkenheid nodig;
5. Voor zowel de leraar als de hulpverlener is volstrekt duidelijk 'wie wat doet en waarom', het doel van observaties is afgestemd, de reden waarom kinderen even buiten de klas hulp krijgen is overlegd en in geslaagde samenwerking valt op dat wederzijdse feedback ontstaat;
6. Hulpverleners kennen de kunst van het toepassen van het meta-perspectief om op die manier meerzijdig partijdig te blijven.

Het onderzoek zoals dat is uitgevoerd kent een aantal sterke punten en minder sterke punten. Sterke punten van het onderzoek zijn de onderzoeksmethode waarin gebruik is gemaakt van semi-structureerde interviews. Op die manier konden de onderzoekers doorvragen en realistische verhalen opnemen. Daarbij hielp het dat het merendeel van de interviews werd uitgevoerd door een

onderwijsprofessional in samenwerking met de onderzoeker. Datzelfde geldt ook voor de analyse die uitgevoerd is onder leiding van de onderzoeker, maar door Intern Begeleiders, een Orthopedagoog en beroepsopleiders. Omdat er weinig direct relevante literatuur beschikbaar is pasten onderzoekers de bottom up methode toe, op deze wijze kon men dicht bij de oorspronkelijke uitspraken blijven. Om de interbeoordelingsbetrouwbaarheid te verhogen zijn zowel de het distilleren van de thema's als de ranking in tweetallen gedaan onder leiding van de onderzoeker. Verder blijkt uit het beperkte literatuuronderzoek dat kennis over de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp ontbreekt. Dit onderzoek kiest voor een multi-informant perspectief waarbij verschillende betrokkenen binnen individuele casussen geïnterviewd zijn en het mogelijk is om verschillende perspectieven op eenzelfde situatie te verzamelen. Minder sterke punten in dit onderzoek zijn de kleine onderzoekspopulatie en de gekozen onderzoeksmethode zodat vergelijking en generalisering met voorzichtigheid moeten gebeuren. Het bleek moeilijker dan vooraf ingeschat om respondenten te werven voor het onderzoek. Vanwege de werkdruk van leraren, maar ook omdat ouders niet bereid waren om de ervaringen te delen. Voor het onderzoek was het belangrijk dat er per casus drie respondenten beschikbaar waren. Als er slechts twee bereid waren om mee te werken, achtten we de casus niet geschikt voor het onderzoek. Om de analyse te kunnen uitvoeren met onderwijsprofessionals was het nodig om met een paper-pencil methode te werken, in plaats van digitaal coderen. Dit biedt minder overzicht en betekent ook dat mogelijke onderliggende thema's in verder vervolgonderzoek op basis van de data uitgevoerd moet worden. Er is in het onderzoek gekozen voor een opzet waarin de ouder, leraar en hulpverlener afzonderlijk van elkaar zijn geïnterviewd. Hierdoor was het reageren op uitspraken van elkaar niet mogelijk. Vanwege de beperkte tijd voor het onderzoek is er geen uitgebreid literatuuronderzoek verricht en zijn de resultaten en conclusies niet gerelateerd aan de literatuur. Daarvoor is vervolgonderzoek nodig. Om die reden is ook een kritische discussieparagraaf niet opgenomen in deze rapportage.

Conclusie

Dit onderzoek is ingezet naar aanleiding van een steekproefanalyse onder directeuren, intern begeleiders en leraren naar de ervaren samenwerking met jeugdhulp. Opvallend was dat aan de ene kant de intern begeleiders en directeuren aanmerkelijk hoger scoorden dan de leraren. Leraren scoorden laag op de vraag of zij meerwaarde ervaren als gevolg van deze samenwerking. In dit onderzoek zijn een aantal richtingen aangegeven hoe deze score begrepen kan worden. Als eerste resultaat vonden we dat complexe situaties sterk worden gereduceerd alvorens ze aangepakt worden in de hulpverlening. Deze sterke reductie van complexiteit en mogelijk daaraan gekoppeld dat er hoop is dat een probleem opgelost wordt (in de zin van: het verdwijnt volledig) heeft als gevolg dat leraren de ervaring hebben dat de samenwerking niet veel oplevert. Daarbij is ook de rol

van de Intern Begeleider een belangrijk gegeven Als het contact met ouders en hulpverlening voornamelijk via de Intern Begeleider verloopt, dan blijken leraren minder tevreden te zijn over de samenwerking.

In de inleiding beschreven we dat samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp in toenemende mate op de politieke en maatschappelijke agenda staat. Kennis over hoe we deze samenwerking kunnen bevorderen bleek echter nagenoeg te ontbreken. Om dit hiaat op te vullen werden in het huidige onderzoek rondom 17 casussen ouders, leerkrachten en hulpverleners geïnterviewd. Daarnaast spraken we waar mogelijk het kind en onderzochten we de dossiers. Op deze manier hebben we een goed beeld kunnen krijgen van de communicatie en samenwerking tussen verschillende partijen rondom een kind en op basis van onze bevindingen kunnen we een aantal concrete aanbevelingen doen om samenwerking te optimaliseren.

Aanbevelingen

Op basis van het onderzoek kunnen een aantal aanbevelingen worden gedaan en een aantal factoren onderscheiden. In tabel 3 worden deze gepresenteerd. Allereerst blijkt contact tussen ouder, leraar en hulpverlener van groot belang. Het is belangrijk voor succesvol ervaren samenwerking dat in dit contact ervaringen uitgewisseld kunnen worden, maar ook dat er de mogelijkheid is om elkaar aan te spreken. Een belangrijke aanbeveling is om dit te faciliteren en hiervoor de tijd te nemen, pas als dit gebeurt voelen alle partijen zich serieus genomen. Het is echter de vraag of dit kan als scholen aangewezen zijn op een veelheid aan hulpverleners en instellingen. Het verdient daarom aanbeveling om met een beperkt aantal hulpverleners te werken op de school waarmee ook overkoepelende afspraken gemaakt worden.

Een andere belangrijke aanbeveling is dat er overeenstemming is over de doelen die bereikt moeten worden in de samenwerking, maar vooral ook dat er overeenstemming is waaraan men 'afmeet' of de doelen zijn behaald. Daarbij helpen kleine doelen die ook zichtbaar zijn in de klas. Het is van belang om ook af te spreken welk gedrag de leraar en hulpverlener laten zien op het moment dat de doelen zijn behaald of juist niet zijn behaald. Belangrijk is het om het verschil tussen ouders, leraren en hulpverleners als het gaat om de notitie van tijd bespreekbaar te maken bij aanvang.

Op het moment dat de hulpverlening start wordt er vaak de hoop op verandering gesteld, 'nu gaat het gebeuren'. Terwijl in veel gevallen kinderen vanuit het perspectief van de leraar ondanks de hulpverlening toch blijven opvallen ten opzichte van de andere kinderen in de klas. Het is dus van belang om reële verwachtingen te hebben van de hulpverlening. Daarbij blijkt uit het onderzoek dat leraren het ontlasten resultaat van hulpverlening zien. Dit aspect vraagt verdere verdieping, want stel dat ontlasten alleen maar bereikt wordt door het kind uit de klas te verwijderen. Is dat dan goede zorg? Een belangrijke aanbeveling is dus ook dat scholen een goede visie ontwikkelen op de

samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp, de voorwaarden waaronder deze samenwerking plaatsvindt, de belangrijke rol van ouders daarin en de verwachte resultaten van hulpverlening.

In trajecten waarbij de samenwerking als positief gezien wordt, gebruiken hulpverleners veelvuldig het meta-perspectief. Ze gaan vanuit een helicopterview boven de samenwerking hangen, bespreken hun ervaren problemen in de samenwerking en spreken ook leraren en ouders aan. Dit blijkt een belangrijke competentie te zijn van hulpverleners die in het onderwijs werken. Het is van belang om deze competentie als hulpverlener (en leraar) te ontwikkelen.

In de gevolgde casussen blijkt dat scholen vaak al veel extra aandacht hebben bij de kinderen die hulpverlening nodig hebben. Maar het valt ook op dat leraren het moeilijk vinden om te duiden wat ze al hebben gedaan. Het lijkt erop dat dit vaak ook niet echte 'interventies' zijn, maar vooral relationele activiteiten. Zoals bijvoorbeeld wat extra aandacht, een schouderklopje, wat meer tijd, meer in relatie met ouders en wat meer vragen hoe het is. Een relatieve buitenstaander kan in dat geval denken dat er weinig is 'gedaan'. Het is voor hulpverleners belangrijk om dit 'onzichtbare' goed te erkennen en uit te vragen bij de start van de hulpverlening.

In dit onderzoek worden een aantal belangrijke factoren gevonden, die in Tabel 3 zijn weergegeven:

Tabel 3.

Checklist voor samenwerking onderwijs - jeugdhulp

	Goede samenwerking	Niet goede samenwerking
Doelen	Zijn afgestemd met ouder, leraar en hulpverlener	Zijn afgestemd tussen ouder en hulpverlener, of tussen ouder, intern begeleider en hulpverlener
	Er is duidelijkheid aan welke signalen een leraar op kan merken dat de aanpak/behandeling werkt	Er is geen afstemming over de wijze waarop een leraar kan zien dat resultaat van de inzet bereikt wordt
	Er is sprake van een wederzijdse erkenning van expertise	De leraar ziet hulpverlener als niet deskundig, de hulpverlener ziet leraar als uitvoerder van het plan
	Het is duidelijk dat, ook na inzet van de hulpverlener, het 'probleem' niet helemaal weg is.	De hulpverlener installeert het idee dat het probleem opgelost wordt.
Expert	De ingeschakelde hulpverlener wordt door de leraar/intern begeleider als	De hulpverlener wordt niet als expert gezien.

	expert beschouwd, dat betekent: kent het ritme van de klas, kent de dilemma's van de leraar en spreekt taal die past bij de expert. De hulpverlener geeft tips en nieuwe inzichten die de leraar helpen.	
	De hulpverlener kan het metaperspectief toepassen in de samenwerking. 'Wat gebeurt hier nu in de relaties', 'Welke houding heb jij als leraar naar de ouder' enz.	De hulpverlener werkt eendimensionaal aan samenwerking. Samenwerking wordt afgemeten aan het aantal momenten dat men bij elkaar heeft gezeten.
Notitie van tijd	Er is gesproken over de notie van tijd (hoe lang is de verwachting, wat doen we als we in die tijd de beoogde doelen halen of niet halen)	Men gaat er stilzwijgend van uit dat iedereen dezelfde notitie van tijd heeft.
	De leraar heeft de mogelijkheid en de tijd om belangrijke overleggen bij te wonen	Er is weinig tijd, belangrijk overleg wordt overgelaten aan de Intern Begeleider
Expliciete samenwerking	Er is uitgewisseld over wie wat doet in de behandeling (op activiteitsniveau)	Er zijn stilzwijgende verwachtingen die niet geëxpliciteerd zijn.
Context	Er zijn bewuste keuzes gemaakt omtrent de aanpak en binnen welke context dat gebeurt. Daarbij is ook aandacht voor oplossingen die in de context liggen (binnen het gezin, binnen de klas)	Alleen het gereduceerde probleem heeft aandacht, zonder de context.
Factoren	Doelen zijn gezamenlijk opgesteld (ouder, leraar, hulpverlener); Er zijn afspraken waarin niet alleen de voortgang afgestemd wordt, maar ook de activiteiten;	Doelen worden opgesteld door een van de partijen; Er vindt geen terugkoppeling plaats (ook niet van ingevulde vragenlijsten);

- Braun, V. & Clarke, V. (2006) Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Available from: <http://eprints.uwe.ac.uk/11735>
- Frigerio, A., Montali, L. & Fine, M. (2013). Attention deficit/hyperactivity disorder blame game: A study on the positioning of professionals, teachers and parents. *Health*, 17(6), 584 – 604
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*. New York: Aldine Transaction.
- Harré, R. & Van Langenhove, L. (1999). *Positioning Theory: Moral contexts of intentional action*. Oxford: Blackwell.
- Kamerbrief (2018).
<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2018/11/23/kamerbrief-over-onderwijs-en-zorg>
- Ledoux, G., & Smeets, E. (2011). *Koplopers in Passend Onderwijs*. Paper presented at the Onderwijsresearch dagen, Maastricht.
- Milbourne, L., Macrae, S., & Maguire, M. (2003). Collaborative solutions or new policy problems: exploring Multi-agency partnerships in education and health work. *Journal of educational Policy*, 18(1), 19-35.
- Mitchell, R., Parker, V., Giles, M., & White, N. (2010). Towards Realising the Potential of Diversity in Composition of Interprofessional Health Care Teams: An Examination of the Cognitive and Psycho-Social Dynamics of Interprofessional Collaboration. *Medical Care Research and Review*, 67(1), 3-26.
- Pettitt, B. (2003). *Effective Joint Working between Child and Adolescent Mental health Services (CAMHS) and Schools*. Nottingham [www.dfes.go.uk/research]: Department for Education and Skills
- Peeters, R., Zunderdorp, M., Lamers, M. & Rats, E. (2018). *Mét andere ogen. Advies voor versnelling en bestendiging van de samenwerking onderwijs-zorg-jeugd*.
- Smulders, F. & Swet, J. van. (2016). *In samenspraak. Taal en communicatie in de onderwijspraktijk*. Op: PlatformPraktijkontwikkeling.nl. Utrecht: WOSO.
- Stoutjesdijk, R. & Westerbeek, K. (2016). Onbekend maakt onbemind; afstand tussen onderwijs en jeugdhulpverlening maakt samenwerken lastig. *Kind & Adolescent Praktijk*, 15, 4-11.
- Tirado, F., & Galvez, A. (2007). Positioning theory and discourse analysis: Some tools for social interaction analysis. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(2), Art. 31.
- Van Delden, P.J. van (2010). *Ketensamenwerking: interne krachten bepalen het externe resultaat. Pionierende professionals belangrijker dan ambitieuze bestuurders*. *Management & Organisatie*, 3, 5-20

- Van Langenhove, L. (2017). Positioning theory as a framework for analyzing idiographic studies. In G. Sammut, J. Foster, S. Salvatore, R.A. Ruggieri (Eds). *Methods of Psychological Intervention* (pp. 55-70). Scotsdale: Information age publishing, Inc
- Van Lieshout, M., van Veen, A.F.D. , Bosdriesz, M.C.G. en van Kessel, B. (2005). *Schoolvoorbeelden van samenwerking met externe instellingen*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Verheijden, E. & Lange, M. de (2016), [Wat werkt bij integrale jeugdhulp?](#) Utrecht, Nederlands Jeugdinstituut.