Hanze

share your talent.
move the world.

# Leren van interprofessionele samenwerking rondom leerlingen met een onderwijszorgbehoefte in het primair onderwijs


Lectoraat Jeugd, Educatie en Samenleving
Diversiteit in Leren en Gedrag
Centre of Expertise Healthy Ageing
Hanzehogeschool Groningen

Carla Geveke | Nick de Jong | Milou Smit | Henderien Steenbeek

**Met dank aan:**
Margot Bochane
Kirsten Foumani-Luijendijk

Cosis
Team050
Openbaar Onderwijs Groningen
Lectoraat Organisatieontwerp en -verandering, Hanzehogeschool Groningen
Pedagogische Academie Hanzehogeschool Groningen

Dit project is (mede) gefinancierd door het NRO.
Dossiernr. 40.5.23942.004/15985

Bronvermelding: Geveke, C., De Jong, N., Smit, M., Steenbeek, H. (2024). *Leren van interprofessionele samenwerking rondom leerlingen met een onderwijszorgbehoefte in het primair onderwijs*. Hanzehogeschool Groningen.

# Inhoudsopgave


**1. Samenvatting ..... 4**
**2. Introductie ..... 6**
2.1. Praktische relevantie ..... 6
2.2. Drie invalshoeken interprofessioneel samenwerken ..... 6
2.3. Dit onderzoek ..... 9
**3. Methode ..... 11**
3.1. Literatuurstudie ..... 11
3.2. Focusgroepgesprekken ..... 16
**4. Resultaten ..... 17**
4.1. Publicaties in deze overzichtsstudie ..... 17
4.2. Resultaten literatuur ..... 18
**5. Conclusie en discussie ..... 56**
5.1. Conclusie ..... 56
5.2. Discussie ..... 58
**6. Referentielijst ..... 66**
**Bijlage 1: Zoekstrings ..... 71**
**Bijlage 2: Resultaten Identificatie ..... 72**
**Bijlage 3: Overzicht thema's per studie ..... 73**
**Bijlage 4: Focusgroep interviewprotocol ..... 76**
**Bijlage 5: Achtergrondinformatie studies in deze review ..... 80**

# 1. Samenvatting

Inclusief onderwijs streeft ernaar om kwetsbare leerlingen die onderwijszorgondersteuning nodig hebben in het regulier onderwijs te houden. Om voor deze leerlingen een passend onderwijszorgaanbod te realiseren, is interprofessionele samenwerking tussen de leraar en de jeugdhulpverlener nodig. Er is echter onvoldoende bekend over interprofessionele samenwerking in het primair onderwijs. Een actueel literatuuroverzicht over de thema's die van belang zijn bij interprofessioneel samenwerken en wat hierin belemmerend of bevorderend werkt om leerlingen met een onderwijszorgvraag goed te kunnen ondersteunen, ontbreekt.

Dit onderzoek heeft als doel dit ontbrekende overzicht van literatuur te bieden en een raamwerk te ontwikkelen met relevante thema's met betrekking tot interprofessioneel samenwerken tussen onderwijs en jeugdhulp. Het raamwerk dient om de interprofessionele samenwerking in het primair onderwijs te definiëren en een overzicht te bieden van mogelijke succesfactoren en knelpunten als het gaat om het interprofessioneel en pedagogisch-didactisch handelen en de organisatorische factoren die hierbij een rol spelen.

De centrale onderzoeksvraag bij deze overzichtsstudie is: "Wat is er bekend over interprofessioneel samenwerken tussen onderwijs en jeugdhulp rondom leerlingen met extra onderwijszorgbehoeftes in het primair onderwijs als het gaat om de volgende invalshoeken 1. *Interprofessioneel handelen*, 2. *Pedagogisch-didactisch handelen*, 3. *Organisatorische factoren*?"

Om de vraag te beantwoorden is een overzichtsstudie uitgevoerd. 47 studies zijn in dit overzicht opgenomen. Het grootste deel van deze studies had een niet-vergelijkend onderzoeksdesign. Om de onderzoeksvraag te beantwoorden is een thematische analyse uitgevoerd. Vervolgens is op basis van de kwaliteit van het bewijs een weging toegekend aan deze thema's. Daarna zijn alle thema's in een samenhangend raamwerk gezet. In zes focusgroepen is een conceptversie van dit raamwerk voorgelegd. Hiermee zijn praktijkvoorbeelden geïnventariseerd.

In de literatuur kwam invalshoek 1 (*Interprofessioneel handelen*) het vaakst voor, daarna invalshoek 3 (*Organisatorische factoren*) en het minst vaak invalshoek 2 (*Pedagogisch-didactisch handelen*).

Wat betreft invalshoek 1(*Interprofessioneel handelen*) kwamen in de literatuur zes thema's naar voren: *Communicatie en kennisdeling*, *Onderlinge afhankelijkheid*, *Collectief eigenaarschap van doelen*, *Nieuw gecreëerde professionele activiteiten*, *Flexibiliteit*, *Reflectie op het proces*. Kijkend naar de gewogen succesfactoren had het thema *Communicatie en kennisdeling* de hoogste score. De hoogste score wat betreft de gewogen knelpunten lag ook bij *Communicatie en kennisdeling* direct gevolgd door het thema *Onderlinge afhankelijkheid.*

Ten aanzien van invalshoek 2 (*Pedagogisch-didactische Handelen*) konden we vier thema's onderscheiden: *Aanpak voor de leerling*, *Organisatie binnen (en buiten) de klas*, *Preventief werken* en *Monitoring in de klas*. Wat betreft de gewogen

succesfactoren én de gewogen knelpunten had het thema *Aanpak voor de leerling* de hoogste score.

Aangaande invalshoek 3 (*Organisatorische factoren*) zijn er vier thema's te onderscheiden: *Facilitering*, *Structuur in organisatie en proces*, *Leiderschap* en *Nabijheid en beschikbaarheid jeugdhulp*. Wat betreft de gewogen succesfactoren had het thema *Structuur in organisatie en proces* de hoogste score, snel gevolgd door *Nabijheid en beschikbaarheid jeugdhulp*. *Facilitering* heeft de hoogste score wat betreft de gewogen knelpunten.

De gevonden thema's werden door de leden van de focusgroepen herkend in de praktijk. De praktijkvoorbeelden maken duidelijk dat de wijze waarop thema's tot uitdrukking komen contextafhankelijk is.

Algehele conclusie is dat er nog maar beperkt wetenschappelijke kennis beschikbaar is over wat effectief is in deze samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulpverlening in het primair onderwijs en daarbij hoe een integraal aanbod voor de leerlingen gerealiseerd kan worden. Opvallend is dat *Interprofessioneel handelen* het sterkst terugkwam in studies en *Pedagogisch-didactisch handelen* een stuk minder, waardoor er relatief weinig is te zeggen over de doorwerking in de klas. Opvallend is verder dat thema's in bijna alle gevallen als zowel knelpunt als succesfactor naar voren kwamen. Het thema *Communicatie en kennisdeling* dat onder *Interprofessioneel handelen* (invalshoek 1) valt, lijkt de thema's te verbinden. Bij het *Pedagogisch-didactisch handelen* (invalshoek 2) valt op dat de kennis van de leraar een grote rol speelt bij het thema *Aanpak voor de leerling* en dat de leerling zelf weinig aan bod komt. Opvallend bij de *Organisatorische factoren* (invalshoek 3) is dat *Facilitering* een groot knelpunt vormt en dat *Structuur in organisatie en proces* bevorderlijk is. Het lijkt er daarmee op dat het belangrijk is om de randvoorwaarden en de samenwerkingsstructuur goed te regelen.

Meer onderzoek naar wat werkzaam is in de interprofessionele samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp is nodig. Hiervoor zou bijvoorbeeld actieonderzoek uitgevoerd kunnen worden, waarbij professionals zelf verantwoordelijk worden gesteld voor de interprofessionele samenwerking en direct praktijkverbetering tot stand kan komen. Daarnaast is er nog relatief weinig vergelijkend onderzoek gedaan gericht op het samenwerken en wat daarvan de effecten zijn op de leerlingen. Het raamwerk kan ingezet worden voor het onderzoek om de stand van zaken met betrekking tot samenwerking te meten óf om meetinstrumenten mee te ontwerpen. Het raamwerk kan ook door de praktijk ingezet worden om een zelfanalyse van de samenwerking te maken. Lerarenopleidingen zouden het instrument kunnen inzetten om het curriculum te evalueren of te herzien, bijvoorbeeld in een gezamenlijke stage voor studenten van de lerarenopleiding en opleidingen voor jeugdhulpverlening. Om zo leraren beter voor te bereiden op interprofessioneel samenwerken en daarmee het bieden van inclusiever onderwijs.

**Keywords**

Interprofessioneel samenwerken, leraar primair onderwijs, jeugdhulpverlener, kwetsbare leerling, inclusie

# 2. Introductie

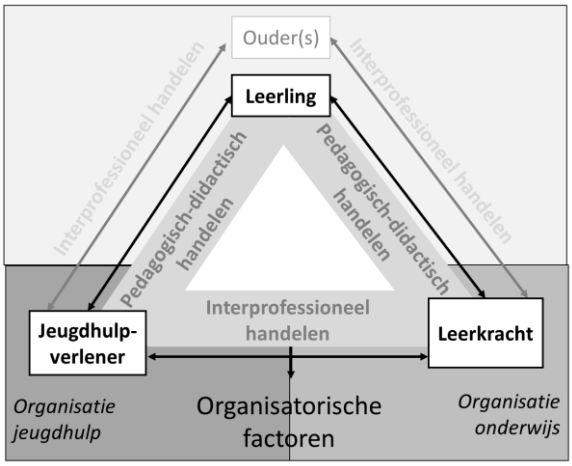
## 2.1. Praktische relevantie

Interprofessioneel samenwerken tussen onderwijs en jeugdhulpverlening is van cruciaal belang om inclusiever onderwijs te realiseren (Onderwijsraad, 2020). Bij interprofessioneel samenwerken dragen professionals met diverse achtergronden gezamenlijk zorg voor de ondersteuning van leerlingen (Van Zaalen et al., 2018). Dit is nodig om leraren te ondersteunen in de uitdaging om leerlingen met onderwijszorgbehoeftes zo goed mogelijk te begeleiden (Garvey et al., 2020). Leraren voelen zich vaak onvoldoende competent om goed aan te sluiten bij leerlingen met een zorgbehoefte (De Boer et al., 2011). Samenwerken tussen leraar en jeugdhulpverlener is een manier om kennis- en competentietekorten te overbruggen (Gerdes, 2021). Jeugdhulpverlener is een verzamelnaam, die sinds de invoering van de jeugdwet in 2015 wordt gehanteerd voor alle professionals die werkzaam zijn in de jeugdhulp (Nederlands Jeugdinstituut, z.d.; Stichting Kwaliteitsregister Jeugd, z.d.), zoals professionals in de jeugdzorg, gespecialiseerde zorg, ggz, welzijn en maatschappelijke dienstverlening. Conform deze definiëring is iedere professional die werkzaam is in de jeugdhulp dan ook een ‘jeugdhulpverlener’. We focussen ons in deze studie op kwetsbare leerlingen of leerlingen met opvallend gedrag dat zichtbaar is in de (interactie) in de klas.

## 2.2. Drie invalshoeken interprofessioneel samenwerken

Kennis over interprofessioneel samenwerken staat nog in de kinderschoenen (Taskforce Jeugd, 2018). Interprofessioneel samenwerken is belangrijk maar zeer complex en neemt diverse vormen aan. Het kan beschouwd worden als een dynamisch proces van interacties tussen de leerling (en de ouder), de leraar, de jeugdhulpverlener en organisatorische factoren. Om vat te krijgen op het dynamische proces van interprofessioneel samenwerken, onderscheiden we drie (complementaire) invalshoeken: *Interprofessioneel handelen*, *Pedagogisch-didactisch handelen* en *Organisatorische factoren*. Figuur 1 maakt de samenhang tussen deze invalshoeken duidelijk.

**Figuur 1:** Relatie invalshoeken Interprofessioneel handelen, Pedagogisch-didactisch handelen en Organisatorische factoren




### 2.2.1. Interprofessioneel handelen

Kennis over Interprofessioneel handelen is vooral ontwikkeld in het sociale domein (zie Bronstein, 2002; Cobben et al., 2016; Rijsdijk et al., 2018) en in het domein van de kinderopvang (Doornenbal et al., 2017; Leseman & Slot, 2013; Ploeger & Fukkink, 2013). Bronstein (2002) geeft een vijftal domeinen aan die bij samenwerking in de zorg/hulpverlening een rol spelen: onderlinge afhankelijkheid, collectief eigenaarschap van doelen, flexibiliteit, nieuw gecreëerde professionele activiteiten en reflectie op het samenwerkingsproces.

*Onderlinge afhankelijkheid* betreft het vertrouwen op de andere professional, waarbij iedereen in de samenwerking afhankelijk is van de ander om hun doelen te behalen of taken te kunnen uitvoeren.

*Collectief eigenaarschap van doelen* gaat over het dragen van gedeelde verantwoordelijkheid in het hele proces om doelen te bereiken. Dit vraagt om inzet, commitment en een leerlinggerichte aanpak.

*Flexibiliteit* heeft betrekking op het overnemen van elkaars rol, veranderingen van rolpatronen en opzettelijke rolvervaging.

*Nieuw gecreëerde professionele activiteiten* gaat over het creëren van nieuwe, andere samenwerkingsactiviteiten, -programma's of -vormen die niet hadden kunnen plaatsvinden als professionals onafhankelijk van elkaar gewerkt hadden. Deze activiteiten maximaliseren de expertise van elke professional in de samenwerking.

*Reflectie* verwijst naar de aandacht van professionals voor hun samenwerkingsproces. Het gaat om gedrag waarbij professionals in de werkrelatie het proces bespreken en feedback geven om de samenwerking en de effectiviteit daarvan te verstevigen.

Interprofessioneel handelen van de leraar staat bij de herijking van de bekwaamheidseisen van leraren (Ministerie OC&W, 2017) niet centraal als competentie benoemd. Als het gaat om complexe zorgvraagstukken in de klas, lijken de leraren onvoldoende te worden voorbereid op het Interprofessioneel handelen. Om inclusiever onderwijs te bieden moet het Interprofessioneel handelen meer omvatten

dan op dit moment in de opleiding wordt aangeboden om een (integrale) aanpak op maat te kunnen maken.

### 2.2.2. Pedagogisch-didactisch handelen

Het is het essentieel om de leerling te zien, zorgbehoeftes te signaleren en aan te sluiten bij wat de leerling nodig heeft. Hoewel leraren pedagogisch-didactische vaardigheden in de basis leren, is de toepassing ervan bij complexe problematiek niet eenvoudig. Smeets et al. (2015) hebben onderzocht welke competenties leraren nodig hebben om leerlingen met extra onderwijszorgbehoeftes te begeleiden. Zij benadrukken dat een positieve attitude van de leraar een cruciale rol speelt bij het omgaan met leerlingen met specifieke onderwijsbehoeftes. *Extra complexe competenties* die nodig zijn om te kunnen omgaan met cognitieve verschillen zijn: *afstemmen van instructie, opdrachten en onderwijstijd, het systematisch volgen en analyseren van de voortgang en planmatige zorg bieden*. Voor het werken met leerlingen met sociaal-emotionele gedragsproblematiek is het nodig om te werken aan gedragsverandering van individuele leerlingen en is het nodig om de sociaal-emotionele ontwikkeling van de leerlingen te bevorderen (Smeets et al., 2015). Daarnaast moet een leraar die te maken heeft met *sociaal-emotionele gedragsproblematiek*, in staat zijn om goed *klassenmanagement* te realiseren, de *kwaliteit van de leraar-leerling interactie* hoog te houden; *structuur te bieden* en *behoeftes te signaleren*.

Sinds 2017 zijn de landelijke bekwaamheidseisen voor leraren van kracht (Ministerie OC&W, 2017). In de bekwaamheidseisen wordt als eerste de bekwaamheid tot het geven van onderwijs uitgedrukt in termen van *vakinhoud, vakdidactiek en pedagogiek*. Ten tweede wordt genoemd dat de leraar deze bekwaamheden inzet als deelnemer aan een professionele onderwijsgemeenschap. De pedagogisch-didactische aanpak en de kennis die daarbij hoort, bestaat uit het organiseren van het onderwijs (zoals differentiëren, klassenmanagement), het stellen van doelen, het volgen van de ontwikkeling en het evalueren van de voortgang. Complexere competenties zoals vermeld in het onderzoek van Smeets et al. (2015) komen niet aan de orde. Het lijkt erop dat versterking van het pedagogisch-didactisch handelen van de leraar nodig is om leerlingen met extra onderwijszorgbehoeftes te ondersteunen. Dit kan gerealiseerd worden wanneer kennis over onderwijs-zorgaanpakken wordt gedeeld (Onderwijsraad, 2020), c.q. interprofessioneel samenwerken plaatsvindt.

### 2.2.3. Organisatorische factoren

Organisatorische factoren zijn van invloed op de interprofessionele samenwerking (Smeets & Van Veen, 2018) en kunnen de samenwerking bevorderen of belemmeren. Deze factoren omvatten onder andere het creëren van goede randvoorwaarden, het verankeren van beleid en structuur, en effectieve samenwerkingsmodellen (Van der Grinten et al., 2018). Kaats en Opheij (2011) beschrijven een model voor kansrijke samenwerking tussen private of publieke (netwerk)organisaties. Dit model legt de verbinding tussen organisatorische factoren en Interprofessioneel handelen. Centraal in het model staat *Ambitie*: mate van gedeelde ambitie; aantrekkingskracht (betekenis en waarde van de ambitie); samenwerkingsstrategie (mate waarin de ambitie bijdraagt aan de samenwerkingsstrategie) en persoonlijke betekenis (sleutelspelers). Daaromheen en met deze ambitie verbonden liggen de thema's:

*Organisatie*: hygiëne in afspraken (heldere afspraken die nagekomen worden); daadkracht (resultaten kunnen realiseren en mensen mobiliseren); draagvlak (ondersteuning van de achterban) en effectiviteit (structuur afgestemd op doelen).

*Proces*: proceskwaliteit en effectiviteit, rolverdeling en procesregie, balans inhoud en proces, fasering en timing.

*Relatie*: verbindend leiderschap (gegund en getoond leiderschap); vertrouwen (partners onderling); kwaliteit groepsprocessen (dynamiek die versterkt); vermogen te verbinden.

*Belangen*: oprechte interesse (in elkaars belangen); waarde creatie (toegevoegde waarde voor iedere partner); onderhandelingsruimte en -bereidheid; kwaliteit van de dialoog.

## 2.3. Dit onderzoek

Onderzoek naar interprofessioneel samenwerken binnen het onderwijs en met de jeugdhulpverlening staat nog in de kinderschoenen. Literatuuroverzichten (nationaal en internationaal) rondom samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp en wat daarin goed werkt, zijn beperkt (Verheijden, 2016).

Daarnaast ontbreekt er een raamwerk waarmee de samenwerking vanuit de bovengenoemde invalshoeken (interprofessioneel, pedagogisch-didactisch en organisatorisch) gerubriceerd kan worden en praktijksituaties in kaart gebracht kunnen worden als het gaat om knelpunten en succesfactoren in de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulpverlening.

Deze overzichtsstudie heeft als doel om een literatuuroverzicht en een raamwerk van samenhangende thema's (en daarbinnen de mogelijke knelpunten en succesfactoren) te genereren over interprofessioneel samenwerken, waarmee schoolbesturen, leraren en jeugdhulpverleners (in opleiding) en opleiders hun huidige samenwerkingspraktijk in kaart kunnen brengen (evalueren) om tot een verbeterplan te komen.

In deze studie onderzoeken we de volgende vraag:

“Wat is er bekend over interprofessioneel samenwerken tussen onderwijs en jeugdhulp rondom leerlingen met extra onderwijszorgbehoeftes in het primair onderwijs als het gaat om 1. *Interprofessioneel handelen*, 2. *Pedagogisch-didactisch handelen*, 3. *Organisatorische factoren*?”

Deelvraag 1: Welke interprofessionele handelingen[1] worden beschreven in de studies die gaan over interprofessionele samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp en, indien beschreven, welke knelpunten en succesfactoren worden hierbij aangegeven?

Deelvraag 2: Welke pedagogisch-didactische handelingen[1] worden beschreven in de studies die gaan over interprofessionele samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp

[1] Handelingen gaan over praktijken, werkzaamheden, handelswijzen, acties, overwegingen die verbonden zijn aan intermenselijk gedrag of hoe professionals te werk gaan (conform Van Dale: handelen is te werk gaan; zich gedragen; handeling is iets dat je doet; daad, verrichting). Het handelen wordt in deze studie veelal besproken in termen van kennis, vaardigheden en attitudes ten aanzien van interprofessioneel samenwerken.

en, indien beschreven, welke knelpunten en succesfactoren worden hierbij aangegeven?

Deelvraag 3: Welke organisatorische factoren[2] worden genoemd in de studies die gaan over interprofessionele samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp en, indien beschreven, welke knelpunten en succesfactoren worden hierbij aangegeven?

[2] De organisatorische factoren gaan over elementen of omstandigheden die van invloed zijn op het interprofessionele handelen en het pedagogisch-didactisch handelen van leraren en jeugdhulpverleners binnen de interprofessionele samenwerking.

# 3. Methode

Voor het uitvoeren van deze overzichtsstudie hebben we een systematische literatuurstudie uitgevoerd en focusgroepen met leraren, jeugdhulpverleners, opleiders en bestuurders gehouden. Voor de literatuurstudie is een protocol gemaakt, gebaseerd op de Prisma- Protocol (Page et al., 2021) met daarin de volgende stappen: identificeren van de literatuur, screenen en selecteren, studies analyseren en verwerken in een raamwerk (synthese). Het raamwerk is vervolgens voorgelegd aan professionals uit de onderwijs-en jeugdhulpverleningspraktijk met als doel te transfereren en good practice voorbeelden te verzamelen.

## 3.1. Literatuurstudie

### 3.1.1. Identificatie

Om tot een zoekstring te komen hebben we de Population-Context-Concept-methode (PCC-methode) gebruikt die geadviseerd wordt door de GRADE Working Group (Schünemann et al., 2013) Hierbij wordt zowel de populatie (in dit onderzoek gaat het om twee doelgroepen), de context (primair onderwijs) en het concept (interprofessioneel samenwerken) meegenomen bij het opstellen van de search string (Tabel 1). De volledige Engelse en Nederlandse search strings staan in de bijlage 1.

**Tabel 1:** PCC-methode: Population – Context – Concept

| PPC | Voorbeelden van termen |
|---|---|
| Population 1: Jeugdhulpverlener[1] | Jeugdhulpverleners: jeugdzorg, jeugdhulp, sociaal werker, therapeut, zorgprofessional |
| Population 2: Leraar | Leraar, schoolpersoneel, onderwijsprofessional |
| Context: Primair onderwijs | Primair onderwijs: basisonderwijs en gespecialiseerd onderwijs |
| Concept: Interprofessioneel samenwerken rondom leerlingen met extra onderwijszorgbehoeftes | Interprofessioneel (samen)werken, multidisciplinair (samen)werken, interdisciplinair (samen)werken, |

*Noot.*

[1] Onder jeugdhulpverleners wordt een brede groep van professionals verstaan die leerlingen met extra onderwijszorgbehoeftes ondersteunen, waaronder social workers, gedragsdeskundigen, schoolverpleegkundigen/schoolartsen, therapeuten, logopedisten, zorgbegeleiders, zorgspecialist, speciaal onderwijsspecialist, etc. Synoniemen voor jeugdhulpverlener zijn jeugdondersteuner, zorgbegeleider, zorgprofessional, jeugdprofessional.

We hebben voor het zoekproces in de internationale literatuur (Engelstalige studies) de volgende databanken gebruikt: Eric, Medline, Psychinfo, SocINDEX, Web of science, Scopus en PubMed. Voor het zoekproces in de Nederlandse/Belgische literatuur (Nederlandstalig) hebben we Google Scholar gebruikt. Zie bijlage 2 voor een uitgebreid overzicht van de identificatie.

### 3.1.2. Screening en selectie

Voor de identificatie en screening hebben we inclusie- en exclusiecriteria opgesteld (Zie Tabel 2), waarmee titels en samenvattingen van de studies uit de gegenereerde

database zijn gescreend. Bijvoorbeeld wanneer de studie niet over de context Primair Onderwijs ging, viel de studie direct af. Andere talen dan Engels en Nederlands zijn ook geëxcludeerd, omdat elektronische vertalingen mogelijk geen representatief beeld geven van de inhoud. Om de betrouwbaarheid van het screeningsproces te kunnen garanderen, zijn 10 Engelstalige studies en 8 Nederlandstalige studies onafhankelijk van elkaar gecodeerd door drie onderzoekers op de screeningscriteria. De eerste interbeoordelaarsbetrouwbaarheidscheck (IBB-check) van de screening leverde een betrouwbaarheidsscore van 70% overeenstemming voor de internationale (Engelstalige) literatuur en 75% voor de Nederlandstalige literatuur op. Daarna zijn extra beslisregels ingevoerd. Bij een tweede IBB-check van 5 extra studies voor de internationale literatuur werd een score van 86% bereikt. Daarna is de screening van de rest van de geïdentificeerde studies gestart. Twijfelgevallen zijn gezamenlijk door de betrokken onderzoekers besproken. Bij het opstellen van extra beslisregels voor de screening en bij het bespreken van de twijfelgevallen, zijn de eerdere gescreende studies extra gecheckt op de nieuwe beslisregels. Voorbeelden van beslisregels waren:

- Als er sprake is van leraren in opleiding en samenwerken met een zorgpartner (in opleiding), dan wordt de studie geïncludeerd.
- Als de zorgbehoefte niet duidelijk beschreven is, maar er wel een zorgpartner betrokken is in de samenwerking, dan is er vaak wel sprake van een onderwijszorgbehoefte of preventie van bepaalde problematiek. Deze studies zijn daarom wel geïncludeerd. Bij twijfel of onduidelijkheid ten aanzien van één van de exclusiecriteria wordt het hele document gescreend op basis van de zoektermen gerelateerd aan de zoekstring/PCC-model.
- Als er vanuit de titel en het abstract en door middel van screening op zoektermen blijkt dat er behoefte is aan contact met zorg, maar de studie niet lijkt te gaan over samenwerken, dan wordt de studie genoteerd als twijfelgeval. Twijfelgevallen zijn besproken en/of extra gescreend door een van de andere onderzoekers uit het team.

**Tabel 2:** Inclusie- en exclusiecriteria van het selectieproces

| Stappen selectieproces | | Inclusiecriterium | Exclusiecriterium |
|---|---|---|---|
| Identificatie | Publicatiedatum | 2012-2023 (sept) | 2011 of ouder |
| | Volledige beschikbaarheid Engels of Nederlands | Volledig beschikbaar | Niet volledig beschikbaar |
| | Dubbele exemplaren | | Dubbel exemplaar |
| Screening: Titel en samenvatting | Context: Primair onderwijs | (Inclusief of gespecialiseerd) primair onderwijs | Andere sectoren, bijvoorbeeld voorschoolse educatie |
| | Populatie en Concept: Interprofessioneel samenwerken rondom leerlingen met extra onderwijszorgbehoeftes | Interprofessioneel samenwerken zorg/jeugdhulp en onderwijs<br>Leer- en gedragsproblemen[1] | Andere samenwerking bijvoorbeeld in de kinderopvang<br>Andere problematiek, bijvoorbeeld fysieke problematiek[2] |
| Aanvullend voor volledige tekst | Volledig onderzoek | Onderzoeksrapport | Congresbundels & Andere studies dan onderzoeksrapporten |
| | Nieuwe data | Nieuwe data | Geen nieuwe data (bijvoorbeeld gebaseerd op onderzoek dat al is geïncludeerd) |

*Noot.*
[1] Gedrag dat gerelateerd is aan mentale en sociaal-emotionele problemen; kwetsbaarheid vanwege aanwezigheid van (het risico op) geweld/misbruik; leer- of ontwikkelingsproblemen (zoals, taal(verwerving) of motoriek), zorg (breed) en inclusie.
[2] Fysieke-medische problematiek, zoals gebit (tandartsbezoek), letsel, fysieke beperking, armoede/economische achterstand, migratie, racisme, religie en cultuur. Het gaat bij deze vormen van kwetsbaarheid om medische zorg of om leefwereldgerelateerde problematiek waarvoor andere professionals dan de jeugdhulpverlening betrokken worden, wat mogelijk vraagt om andere organisatie van de samenwerking en/of andere pedagogisch-didactische handelingen.

### 3.1.3. Analyse

Van elke gelezen studie zijn twee analyseschema's ingevuld: één schema met algemene achterliggende onderzoeksgegevens en één schema met inhoudelijke informatie per onderzoeksvraag. Zie Tabel 3.

Om de kwaliteit van het bewijs te bepalen, hebben we een versimpelde vorm van de GRADE-methode (Schünemann et al., 2013) gebruikt. Het was niet mogelijk om alle GRADE-stappen grondig te doorlopen, gezien het beperkte aantal vergelijkende studies die uit de selectie naar voren kwamen (zie resultaten, 4.1). De versimpelde vorm bestond uit de volgende stappen:

a. Er is een overzicht gemaakt van de onderzoeksdesigns die zijn toegepast, in de vorm van een histogram.
b. Van de studies die vergelijkend zijn of een systematische review bevatten (zie Design, voetnoot 1 bij Tabel 3), is de kwaliteit van het bewijs voor de succesfactor/het knelpunt bekeken (zie voetnoot 6 bij Tabel 3) en de mate van bias (zie voetnoot 3 bij Tabel 3). De niet-vergelijkende studies kregen geen extra weging.
c. We hebben gewicht gehangen aan het bewijs door te kijken naar:

I. Evidentie op drie niveaus:
   - 'Hoog' (score 2) wanneer er sprake is van significantiewaardes en/of middel- tot grote effect-sizes.
   - ‘Redelijk' (score 1) wanneer alleen is aangegeven wat er is veranderd en/of welk verband er was gevonden.
   - ‘Laag' (score 0) wanneer de verandering of relatie niet duidelijk is.

II. Risk of bias & publication bias op twee niveaus:
   - ‘Hoge mate van bias’ (score 0) op veel punten die bij voetnoot 3 staan en/of weinig kritisch hierop.
   - ‘Lage mate van bias’ (score 1): enkele genoemde beperkingen en onderzoekers reflecteren kritisch op de resultaten.

Weging:
- 4 x: I – hoog en II – laag
- 3 x: I – hoog en II – hoog; I – redelijk en II – laag
- 2 x: I – redelijk en II – hoog

**Tabel 3:** Analyseschema: onderzoeksgegevens (boven) en inhoudelijke gegevens (onder)

| Genoteerde algemene gegevens | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| Auteurs Datum | Setting: Land Populatie | Doel | Design[1] | Onderzoeksmethode[2] | Risk of bias & Publication bias[3] |
| **Genoteerde inhoudelijke gegevens** | | | | | |
| Onderwerpen gericht op deelvragen[4] | Succesfactoren per deelvraag[5] | Knelpunten per deelvraag[5] | Evidentie[6] | | |

*Noot.*
[1] (Systematische) reviews/meta-analyses; randomised controlled trials (RCT); vergelijkende studies; niet-vergelijkende studies; expertmening; overig (Zie GRADE Handbook, study design - Schünemann et al., 2013).
[2] Gebruikte (meet)methode- en analysemethoden, zoals vragenlijst, observaties (meetmethoden) én analysemethoden, zoals ANOVA, thematische analyse.
[3] Aanwijzingen risk of bias & publication bias: limitatie opzet interventie; geen randomisering; indirect bewijs (niet toe te wijzen aan (onderdeel van) interventie); inconsistentie; weinig precieze; selecte/incomplete rapportage; sociale wenselijkheid; (mogelijk) geen peer-review (aangeduid met *); anders (Zie GRADE Handbook, study limitations & publication bias - Schünemann et al., 2013).
[4] Interprofessionele handelen; Pedagogisch-didactisch handelen; Organisatorische factoren
[5] Succesfactoren zijn positief geformuleerd; bij knelpunten gaat het zowel om problematische punten als ook om wensen of behoefte aan verbetering die gearticuleerd zijn.
[6] Aanwijzingen over effect: onderbouwing van de knelpunten/succesfactoren (indien genoemd), bijvoorbeeld effect sizes, *p*-waarden, frequenties.

Wat betreft de inhoudelijke analyse (onderste deel van Tabel 3) hebben we de volgende stappen gehanteerd:

1. Invullen analyseschema voor de betrouwbaarheidscheck. Van vier Engelstalige en twee Nederlandstalige studies zijn de analyseschema’s door twee onderzoekers ingevuld en vervolgens vergeleken en besproken. Besproken uitkomsten en geformuleerde aanpassingen waren:
   a. Beschreven succesfactoren en knelpunten: De onderzoekers kwamen inhoudelijk volledig overeen; er waren geen aanpassingen nodig.
   b. Volledigheid van de beschreven succesfactoren en knelpunten: Er was ongelijkheid in de volledigheid van de beschrijving van de succesfactor of het

knelpunt. Een extra beslisregel is geformuleerd: noteer niet alleen het knelpunt/de succesfactor maar ook (indien aangegeven) datgene waaraan het knelpunt/de succesfactor gerelateerd is (bijvoorbeeld een onderdeel van de samenwerking). Er is daarbij ook besloten dat een zogeheten effect van de samenwerking ook onder een succesfactor valt (de leraar kan bijvoorbeeld beter inspelen op de behoefte van de leerlingen).

c. Knelpunten/succesfactoren die onder meerdere onderzoeksvragen vallen: Een extra beslisregel is geformuleerd. Wanneer er onduidelijkheid of twijfel is of het knelpunt/de succesfactor onder één of meerdere deelvragen valt, wordt het punt bij alle invalshoeken die in aanmerking komen, genoteerd.
d. Evidentie en bias: de onderzoekers kwamen overeen; er waren geen aanpassingen nodig.

2. Analyseren van de rest van de studies met behulp van de analyseschema's.

3. Van analyseschema naar raamwerk: Om tot een raamwerk van samenhangende thema's te komen, is de methode van constant comparative analyses (Glaser, 2008; Onwuegbuzie & Weinbaum, 2017) gebruikt. Het omvat de volgende deelstappen:

a. Per deelvraag/invalshoek zijn van elke studie alle knelpunten en succesfactoren in een schema gezet.
b. Ideeën voor een thema: Achter elk knelpunt/elke succesfactor is verkort het onderwerp van het punt genoteerd door de onderzoeker die de studie heeft gelezen.
c. Van idee naar (voorlopig) thema: Om tot een thema te komen is enerzijds gebruik gemaakt van ideeën voor thema's op basis van de gevonden data (inductief: zie b) en anderzijds is gebruik gemaakt van de reeds bekende kennis over interprofessioneel samenwerken (Bronstein, 2002; Kaats & Opheij, 2011; Ministerie OC&W, 2017; Smeets et al., 2015) (deductief).
d. Definitieve thema's: De thema's zijn besproken in de projectgroep van onderzoekers, indien nodig bijgesteld en sommige thema's zijn samengevoegd. Bij inzichten die tot nieuwe concepten en/of thema's leidden, zijn alle knelpunten/succesfactoren opnieuw gecheckt.
e. Samenhangend raamwerk van thema's: Alle uiteindelijke thema's zijn in een samenhangend raamwerk gezet.

## 3.2. Focusgroepgesprekken

Om de resultaten uit de literatuur aan te vullen met concrete voorbeelden uit de praktijk, is een conceptversie van het raamwerk aan de praktijk voorgelegd aan zes focusgroepen (vanwege praktische redenen is focusgroep 3 opgedeeld in twee groepen):

1. Opleidingsdocenten: vijf docenten van de Pabo (als groep).
2. Jeugdhulpverlening, organisatie A: vijf jeugdhulpverleners (als groep).
3. Jeugdhulpverlening, organisatie B: twee jeugdhulpverleners (als tweetal), een jeugdhulpverlener (één op één gesprek).
4. Gespecialiseerd Onderwijs, team A: vier onderwijsprofessionals en twee jeugdhulpverleners (als groep).
5. Gespecialiseerd Onderwijs, team B: vier onderwijsprofessionals en één jeugdhulpverlener (als groep).
6. Ontwikkelgroep: vier bestuurders/coördinatoren van de betrokken organisaties (1 t/m 5 hierboven) en een organisatieveranderaar.

Het doel van deze gesprekken was om concrete voorbeelden te verzamelen uit de (opleidings)praktijksituatie als het gaat om interprofessioneel samenwerken en de thema's die gevonden zijn in de literatuur. Daartoe is een conceptraamwerk voorgelegd aan de praktijk met de vragen: welke thema's er worden herkend, hoe deze (of aanvullende) thema's zichtbaar zijn in de praktijk en welke voorbeelden men kan benoemen van wat wel of niet werkt. Hiertoe is een semigestructureerd protocol ontwikkeld, zie bijlage 4. Bij groep 1 t/m 5 is vooral ingegaan op de invalshoeken: *Interprofessioneel handelen* en *Pedagogisch-didactisch handelen* (deelvraag 1 en 2). Bij groep 6 is vooral ingegaan op de *Organisatorische factoren* (deelvraag 3). In de resultaten zijn deze voorbeelden verwerkt in aparte kaders.

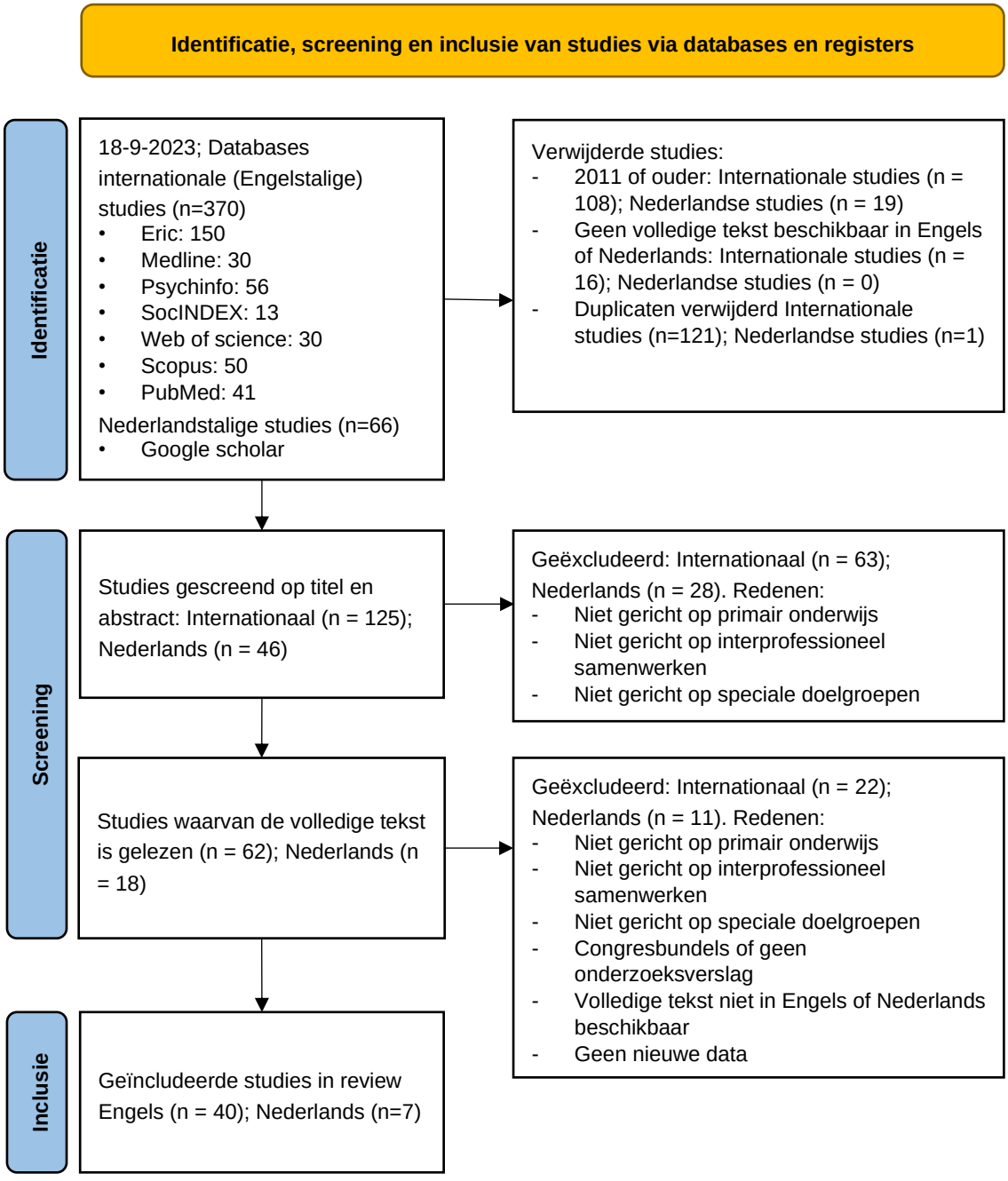
# 4. Resultaten

In dit hoofdstuk geven we allereerst een overzicht van de geïdentificeerde studies (4.1). Daarna volgen de resultaten die in de literatuur gevonden zijn (4.2).

## 4.1. Publicaties in deze overzichtsstudie

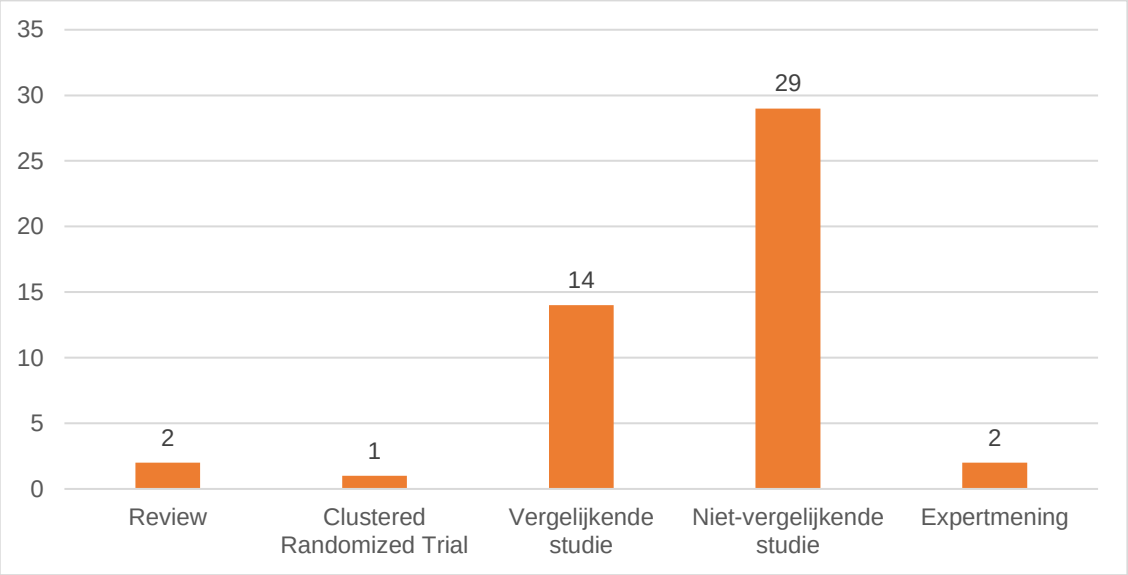
In totaal zijn 436 studies geïdentificeerd: 66 Nederlandstalige en 370 Engelstalige studies. Na beide screeningsfases zijn er in totaal 47 studies (7 Nederlandstalige en 40 Engelstalige) geïncludeerd in deze overzichtsstudie (Figuur 2).

**Figuur 2:** Flow-diagram van deze literatuurstudie



Als we kijken naar de studies die geïncludeerd zijn, valt op dat de meeste studies een niet-vergelijkend onderzoeksdesign hebben (zie Figuur 3). We hebben geen randomized control trials (RCT) gevonden. Bij één studie heeft de randomisering plaatsgevonden door clustering: de professionals op een school werden als groep random toegewezen aan de interventie. Wat betreft de twee reviews: één (systematische) review maakte feitelijk onderdeel uit van een niet-vergelijkende studie, maar is in deze figuur apart meegeteld. 14 studies betreffen een vergelijkende studie waarbij hetzij een voor- en nameting is uitgevoerd, hetzij twee groepen (bijvoorbeeld jeugdhulpverlener en leraar) zijn vergeleken. De meeste studies (29) waren niet-vergelijkende studies. Twee studies bestonden uit de mening van een expert.

**Figuur 3:** Overzicht van gebruikte onderzoeksdesigns




*Noot.* Het totale aantal studies is 47. In één studie is zowel een systematische review toegepast als een niet-vergelijkende studie, waardoor het totaal aantal designs op 48 komt.

## 4.2. Resultaten literatuur

In de volgende secties worden de inhoudelijke resultaten gepresenteerd. We laten eerst een totaaloverzicht van het aantal (gewogen) succesfactoren en knelpunten per invalshoek zien (3.2.1). Vervolgens presenteren we het samenhangend raamwerk van alle thema's (3.2.2). In sectie 3.2.3 t/m 3.2.5 presenteren we vervolgens van iedere invalshoek een overzicht van de thema's en van de weging van de succesfactoren en knelpunten, gebaseerd op de kwaliteit van het bewijs. De thema's worden in volgorde van meeste weging naar minste weging inhoudelijk besproken. Per thema worden de succesfactoren en knelpunten die over hetzelfde onderwerp gaan, na elkaar gepresenteerd. In bijlage 3 staan per invalshoek overzichten van de thema's, per publicatie. Van alle studies is een overzicht van kenmerken en uitkomsten opgenomen in bijlage 5.

### 4.2.1. Aantallen en wegingen per invalshoek

In Tabel 4 staat een overzicht van het aantal studies per invalshoek en de gewogen succesfactoren en gewogen knelpunten (zie methode sectie 3.1.3 Analyse voor de berekening).

**Tabel 4:** Overzicht van aantal studies, gewogen succesfactoren en knelpunten per invalshoek

| Invalshoek | Aantal studies | Gewogen succesfactoren | Gewogen Knelpunten | Totale weging |
|---|---|---|---|---|
| Interprofessioneel handelen | 47 | 227 | 133 | 360 |
| Pedagogisch-didactisch handelen | 36 | 111 | 47 | 158 |
| Organisatorische factoren | 38 | 89 | 87 | 176 |

In de meeste studies (47) komt het *Interprofessioneel handelen* naar voren. Het *Pedagogisch-didactisch handelen* en de *Organisatorische factoren* komen minder vaak terug in de literatuur (resp. 36 en 38 keer). Bij *Interprofessioneel handelen* en *Pedagogisch-didactisch handelen* is het gewogen aantal succesfactoren hoger dan het gewogen aantal knelpunten, terwijl bij *Organisatorische factoren* de gewogen succesfactoren en knelpunten ongeveer gelijk zijn.

### 4.2.2. Raamwerk interprofessioneel samenwerken onderwijs en jeugdhulp

In Tabel 5 staat een overzicht van alle thema's, knelpunten en succesfactoren die in de literatuur naar voren kwamen, uitgezet per invalshoek.

**Tabel 5.** Raamwerk van samenhangende thema's interprofessioneel samenwerken

| Invalshoek | Thema | Succesfactor | Knelpunt |
|---|---|---|---|
| Interprofessioneel handelen | Communicatie en kennisdeling | Informeren en communiceren | Onvoldoende informeren en communiceren |
| | | Kennis delen | Onvoldoende kennis delen |
| | Onderlinge afhankelijkheid | Wil om samen te werken, respect, vertrouwen en relatie | Gebrek aan wil om samen te werken, respect, vertrouwen en relatie |
| | | Expertise kennen, waarderen en verbinden | Onvoldoende de expertise kennen, waarderen en verbinden |
| | Collectief eigenaarschap van doelen | Gezamenlijke visie en missie uitdragen | Onvoldoende gezamenlijke visie en missie uitdragen |
| | | Gezamenlijke verantwoordelijkheid dragen | Onvoldoende gezamenlijke verantwoordelijkheid dragen |
| | | Gezamenlijk optrekken met ouders | Onvoldoende gezamenlijk optrekken met ouders |
| | Nieuw gecreëerde professionele activiteiten | Samen ontwerpen en het ontwerp uitvoeren | Onvoldoende samen ontwerpen en het ontwerp uitvoeren |
| | | Interprofessioneel opleiden en professionaliseren | Onvoldoende interprofessioneel opleiden en professionaliseren |
| | Flexibiliteit | Rolgrenzen verkennen, gedeelde rol hebben, rol overnemen | Beperkt gedeelde rol hebben, beperkt de rol overnemen |
| | Reflectie op het proces | Reflecteren op de samenwerking | Onvoldoende reflecteren op de samenwerking |
| Pedagogisch-didactisch handelen | Aanpak voor de leerling | Onderbouwd aanbod gebruiken | - |
| | | Toegepast en gevarieerd aanbod afgestemd op de behoeftes van de leerling gebruiken | Beperkt gebruiken van toegepast en gevarieerd aanbod afgestemd op de behoeftes van de leerling |
| | | Kennis van de leraar vergroten | Behoefte aan of noodzaak om de kennis van de leraar te vergroten |
| | Organisatie binnen en (buiten) de klas | Individuele hulp toepassen | Te veel gericht zijn op het individu |
| | | Hulp bieden in de klas of aan de groep | Beperkt hulp (kunnen) bieden in de klas of aan de groep. |
| | Preventief werken | Signaleren en daarover rapporteren | Beperkt signaleren en daarover rapporteren |
| | | Vroegtijdig en preventief aanpakken | Beperkt vroegtijdig en preventief aanpakken |
| | Monitoring in de klas | Monitoren van vooruitgang | - |
| Organisatorische factoren | Facilitering | Tijd | Tijdgebrek |
| | | Middelen | Gebrek aan middelen |
| | | - | Te hoge werkdruk en lage prioriteit |
| | Structuur in organisatie en proces | Gestructureerd samenwerken | Gebrek aan gestructureerd samenwerken |
| | | Structuren voor het delen | Gebrek aan structuren voor het delen |
| | | Werken als een gemeenschap | Onvoldoende werken als een gemeenschap |
| | Leiderschap | Leiderschap | Ontoereikend leiderschap |
| | Nabijheid en beschikbaarheid jeugdhulp | Nabijheid en beschikbaarheid jeugdhulp | Gebrek aan nabijheid of beschikbaarheid jeugdhulp |

### 4.2.3. Interprofessioneel handelen

Deelvraag 1: Welke interprofessionele handelingen worden beschreven in de studies die gaan over interprofessionele samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp en, indien beschreven, welke knelpunten en succesfactoren?

In de literatuur vonden we zes thema's die te maken hebben met *Interprofessioneel handelen*. In Tabel 6 staan deze thema's (zie eerste kolom) op volgorde van de totale weging (zie laatste kolom): *Communicatie en kennisdeling, Onderlinge afhankelijkheid, Collectief eigenaarschap van doelen, Nieuw gecreëerde professionele activiteiten, Flexibiliteit* en *Reflectie op het proces*. In de tweede kolom en derde kolom staan respectievelijk de gewogen succesfactoren en knelpunten met tussen haakjes het aantal studies waarin de succesfactor of het knelpunt van het betreffende thema voorkomt.

**Tabel 6:** Overzicht van thema's, gewogen succesfactoren en gewogen knelpunten over Interprofessioneel handelen

| Thema's | Gewogen succesfactoren (aantal studies) | Gewogen knelpunten (aantal studies) | Totale weging (totaal aantal studies[1]) |
|---|---|---|---|
| Communicatie en kennisdeling | 67 (38) | 35 (21) | 102 (42) |
| Onderlinge afhankelijkheid | 42 (30) | 34 (23) | 76 (36 |
| Collectief eigenaarschap van doelen | 47 (29) | 18 (21) | 68 (33) |
| Nieuw gecreëerde professionele activiteiten | 36 (21) | 20 (10) | 56 (26) |
| Flexibiliteit | 15 (5) | 19 (9) | 34 (13) |
| Reflectie op het proces | 20 (11) | 4 (2) | 24 (11) |
| Totaal Weging | 227 | 133 | 360 |

*Noot.*[1]Totaal aantal studies is geen optelling van het aantal studies met succesfactoren en het aantal studies met knelpunten omdat zowel succesfactoren als knelpunten in één studie voor kunnen komen.

Uit Tabel 6 is af te leiden dat *Communicatie en kennisdeling* het thema is met de hoogste totale weging (102) en *Reflectie op het proces* heeft de laagste totale weging (24). Wat betreft de gewogen succesfactoren is te zien dat deze eveneens het hoogst is bij het thema *Communicatie en kennisdeling* (67) en het laagst bij *Flexibiliteit* (15). Wat betreft de gewogen knelpunten is te zien dat *Communicatie en kennisdeling* het hoogst is (35), direct gevolgd door *Onderlinge afhankelijkheid* (34). Het laagst aantal gewogen knelpunten is te vinden binnen het thema *Reflectie op het proces* (4).

#### 4.2.3.1. Communicatie en kennisdeling

Het eerste thema van de invalshoek *Interprofessioneel handelen* is *Communicatie en kennisdeling*. Communiceren gaat over de vaardigheid om te communiceren, in interactie te treden, in dialoog te gaan en informatie te delen. Kennis delen betreft de interprofessionele uitwisseling van kennis in het netwerk (Wiedebusch et al., 2022). De succesfactoren en knelpunten gaan over deze onderwerpen: (onvoldoende) informeren en communiceren en (onvoldoende) kennis delen.

***Informeren en communiceren*** komen als succesfactoren naar voren in de literatuur (Asher & Nichols, 2016; Bronstein et al., 2012; Charles & Stone, 2017; Garvey et al., 2020; Geveke et al., 2023; Haasen et al., 2022; Hill & Hollis, 2012; Jacobson, 2020;

Jenkins, 2022; Jortveit, 2023; Lakkala et al., 2017; Lofthouse et al., 2016; Malmberg-Heimonen et al., 2022; Norwich et al., 2018; Patton et al., 2015; Reitsma, 2015; Schuman, 2012; Suc et al., 2017; Suleman et al., 2013; Thornberg, 2012; Timmen, 2020; Wiedebusch et al., 2022; Wilson et al., 2015).

Zo wordt bijvoorbeeld genoemd dat interactie en dialoog van cruciaal belang zijn voor een goede samenwerking (Garvey et al., 2020). Hiermee zou de samenwerking moeten starten (Bronstein et al., 2012), zodat de bedoeling van de inzet van de jeugdhulpverlener direct duidelijk wordt (Suc et al., 2017). (Open) communicatie is noodzakelijk om informatie te delen en inclusief onderwijs te realiseren (Bronstein et al., 2012; Garvey et al., 2020). Terwijl dagelijkse communicatie helpt om efficiënt en productief samen te werken (Asher & Nichols, 2016). De professionals vinden het belangrijk dat ze elkaar treffen en in de ogen kunnen kijken, zodat zij beter de doelen op elkaar kunnen afstemmen (Charles & Stone, 2017; Reitsma, 2015). De communicatie kan volgens Hill en Hollis (2012) vergroot worden door de aanwezigheid van de jeugdhulpverlener op school, die als kennisbron kan fungeren. Zo is voortdurend contact mogelijk en kunnen leraren ondersteund worden bij het implementeren van de methodes (Patton et al., 2015). Leraren kunnen, wanneer een jeugdhulpverlener op school is, gemakkelijk kwesties die zij signaleren bij gezinnen en hun leerlingen communiceren, zodat deze informatie meegenomen kan worden in de begeleiding van de jeugdhulpverlener (Jenkins, 2022). Andersom kan de jeugdhulpverlener de leraren helpen bij het observeren, signaleren en begrijpen van gedrag (Jenkins, 2022). In het onderzoek van Lofthouse et al. (2016) wordt gesproken over participatief dialoog en “democratisch professionalisme”, een typering van een samenwerking waarbij sprake is van gelijkwaardigheid en co-constructie (Malmberg-Heimonen et al., 2022).

Communicatieve vaardigheden werken bevorderend in de samenwerking (Geveke et al., 2023; Jacobson, 2020; Jortveit, 2023; Lakkala et al., 2017; Norwich et al., 2018; Schuman, 2012; Suleman et al., 2013; Thornberg, 2012; Wilson et al., 2015). Het gaat om transparantie in communicatie, naar elkaar luisteren en in gesprek gaan (Geveke et al., 2023). Goede communicatie is gebaseerd op erkenning, onderlinge identiteit en het versterken van elkaars waardigheid (Jortveit, 2023). De jeugdhulpverlener kan daarbij actief luisteren, meedenken en de leraar een kans geven om te reflecteren (Thornberg, 2012), vragen te stellen (Norwich et al., 2018) en duidelijke, begrijpelijke taal te gebruiken (Jacobson, 2020; Schuman, 2012) waarbij (bewust) minder jargon toegepast wordt (Schuman, 2012; Suleman et al., 2013). Het gebruik van jargon door de jeugdhulpverlener (in dit onderzoek: logopedist in opleiding) kan volgens (Suleman et al., 2013) significant verminderen door samen te werken met de leraar (in dit onderzoek: leraar in opleiding). Een andere communicatievaardigheid die naar voren komt, is onderhandelen (Lakkala et al., 2017). Hiervoor is “gedeeld begrip” (Lakkala et al., 2017; Wilson et al., 2015) en het uitspreken van verwachtingen, bijvoorbeeld over de uitvoering van een interventie (Jacobson, 2020), nodig. Gedeeld begrip kunnen professionals in de opleiding leren door in een gezamenlijke stage te onderhandelen over de grensruimte tussen de beroepen (Lakkala et al., 2017). Tot slot gaat het ook om gegevens correct en gestructureerd kunnen presenteren aan collega’s (Schuman, 2012).

***Onvoldoende informeren en communiceren*** komt als knelpunt naar voren in de literatuur (Bronstein et al., 2012; Draugedalen et al., 2021; Grimsby, 2020; Hill & Hollis,

2012; Jortveit, 2023; Lakkala et al., 2017; McCartney & Ellis, 2013; Patton et al., 2015; Reitsma, 2015; Richards, 2018; Schuman, 2012; Stans et al., 2013; Suc et al., 2017; Suleman et al., 2013; Thornberg, 2012; Van Quickelberghe, 2014; Wilson et al., 2017).

Voorbeelden van ontoereikend communiceren en informeren zijn: niet op de hoogte zijn van de gemaakte afspraken (Grimsby, 2020), niet weten wanneer de jeugdhulpverlener op school aanwezig is (Hill & Hollis, 2012), weinig overleg (Van Quickelberghe, 2014), niet goed (of vertraagd) in contact kunnen komen met de jeugdhulpverlening (Draugedalen et al., 2021; Suc et al., 2017), gebrek aan wederzijdse informatie-uitwisseling over moeilijkheden rondom de leerling en het gezin (Suc et al., 2017), onvoldoende verbinding tussen leraar, jeugdhulpverlener en ouders, waardoor informatie verkeerd geïnterpreteerd kan worden (Suc et al., 2017) en gebrek aan dialoog tussen leraren en jeugdhulpverlener om verschillende inzichten over het onderwijs te kunnen integreren (Patton et al., 2015). Gebrek aan (tijdig) informeren kan zorgen voor risico's en aanzienlijke schade, bijvoorbeeld wanneer scholen geen toegang krijgen tot noodhulp of leraren onvoldoende gedetailleerde informatie doorgeven om vervolgstappen te maken wanneer sprake is van kindermishandeling (Richards, 2018). Veel contact is informeel van aard en wordt daarom nauwelijks vastgelegd (Reitsma, 2015).

Het gebrek aan communicatievaardigheden werken bij communiceren en informeren belemmerend (Bronstein et al., 2012; Grimsby, 2020; Jortveit, 2023; Lakkala et al., 2017; McCartney & Ellis, 2013; Schuman, 2012; Suleman et al., 2013; Thornberg, 2012; Wilson et al., 2017). De taal zegt iets over hoe de professional in de samenwerking staat (Bronstein et al., 2012). Zo kan bijvoorbeeld het gebruik van 'u' duiden op een gebrek aan persoonlijke investering, gevoel van gezamenlijkheid en gedeeld teamwerk (Bronstein et al., 2012). Miscommunicatie kan ontstaan door te veel vakjargon te gebruiken (Suleman et al., 2013). Hierdoor wordt er een afstand gecreëerd (Jortveit, 2023), raken leraren in de war of worden ze onzeker en kunnen misverstanden ontstaan met gevolgen voor het onderwijsaanbod (McCartney & Ellis, 2013). Om de twee verschillende werelden van jeugdhulp en onderwijs te verbinden, is dezelfde taal spreken dus nodig (Lakkala et al., 2017).

> *"Het is dat wij dat zeggen van zullen we anders wekelijks even bellen om te bespreken of er … wat, wat de vorderingen zijn? En dan hoor je ook van ons wat wij hier zien. Ja, en dan mogen wij dan van jullie … wat jullie doen zodat we dezelfde taal krijgen."*
>
> Focusgroep Gespecialiseerd Onderwijs

***Kennis delen*** komt als succesfactor voor in de literatuur: (Asher & Nichols, 2016; Borg & Drange, 2019; Bronstein et al., 2012; Byrd & Brown, 2021; Charles & Stone, 2017; Draugedalen et al., 2021; Garvey et al., 2020; Geveke et al., 2023; Hatzichristou et al., 2022; Hendricks & Jimenez, 2021; Jacobson, 2020; Jenkins, 2022; Jortveit, 2023; Lofthouse et al., 2016; Missiuna et al., 2012; Munns et al., 2015; Nohilly, 2019; Norwich et al., 2018; Patton et al., 2015; Reitsma, 2015; Richards, 2018; Schuman, 2012; Serry, 2013; Suleman et al., 2014; Van Quickelberghe, 2014; Veen et al., 2019; Wiedebusch et al., 2022; Wilson et al., 2015; Wilson et al., 2017).

Kennis delen kan op de verschillende manieren succesvol worden ingezet in de samenwerking:

*Adviseren* (Asher & Nichols, 2016): een jeugdhulpverlener kan als expert informatie geven (Asher & Nichols, 2016), advies bieden (Draugedalen et al., 2021) en iemand zijn bij wie de leraar om raad kan vragen (Bronstein et al., 2012; Jenkins, 2022), bijvoorbeeld als een kind plotseling heftig reageert en de leraar niet weet hoe hiermee om moeten worden gegaan (Jenkins, 2022).

> *"Ik denk dat we elkaar juist nodig hebben omdat als de zorg er niet is, kunnen we eigenlijk niet verder."*
>
> Focusgroep Gespecialiseerd Onderwijs

*Ondersteunen van leraren* (Asher & Nichols, 2016; Byrd & Brown, 2021; Draugedalen et al., 2021; Jenkins, 2022; Missiuna et al., 2012; Munns et al., 2015; Nohilly, 2019; Richards, 2018; Serry, 2013; Veen et al., 2019; Wilson et al., 2015). Ondersteuning kan bijvoorbeeld in de vorm van consultatie/coaching (Asher & Nichols, 2016; Serry, 2013; Wilson et al., 2015) of door modelling/demonstreren (Asher & Nichols, 2016; Draugedalen et al., 2021; Missiuna et al., 2012; Munns et al., 2015). Ondersteuning kan de leraren helpen bij het herkennen van problematiek (bijvoorbeeld onveilige situaties of kindermishandeling) (Nohilly, 2019; Richards, 2018), waardoor kwetsbare leerlingen beschermd kunnen worden (Nohilly, 2019). Daarnaast werkt de ondersteuning van de leraar goed bij het toepassen van specifieke kennis (Byrd & Brown, 2021) of een aanpak voor een bepaalde leerling (Charles & Stone, 2017), bijvoorbeeld het aanpassen van de klasomgeving, het toepassen van strategieën voor leerlingen met motorische problemen (Charles & Stone, 2017; Missiuna et al., 2012), of het toepassen van technieken om met leerlingen over hun zorgen te praten (Draugedalen et al., 2021). Ondersteuning helpt om ideeën te krijgen, bijvoorbeeld voor het omgaan met rouw en verlies (Munns et al., 2015) en voor het managen van emoties en de groepsdynamiek in de klas (Jenkins, 2022). Ondersteuning kan ook gericht zijn op het beter inspelen op verschillen tussen leerlingen en gericht zijn op de specifieke behoeftes van leerlingen (Veen et al., 2019).

*Professionaliseren van leraren* (Byrd & Brown, 2021; Hatzichristou et al., 2022; Hendricks & Jimenez, 2021; Missiuna et al., 2012; Patton et al., 2015; Wilson et al., 2015) *en coördineren van samenwerkingsteams* (Fontil & Petrakos, 2015). Vormen van professionaliseren kunnen workshops en trainingen zijn die door een expert worden gegeven (Byrd & Brown, 2021; Patton et al., 2015; Wilson et al., 2015). Dergelijke trainingen kunnen de leraar ondersteunen in het signaleren van problematiek bij de leerling (Missiuna et al., 2012), bijvoorbeeld bij het identificeren van een taalstoornis, waardoor sneller kan worden doorverwezen naar de specialist (Hendricks & Jimenez, 2021). In het onderzoek van (Hatzichristou et al., 2022) werd een professionaliseringsprogramma (training, consultatie, supervisie en intervisie) ingevoerd gericht op het omgaan met trauma bij leerlingen. De samenwerking met de jeugdhulpverlening (in dit onderzoek: de psycholoog) faciliteerde de leraren bij het vragen om ondersteuning en zorgde voor verlichting en aanmoediging, wat bij de leraar een gevoel van zelfsturing en veiligheid bij het omgaan met diverse problematiek teweegbracht (Hatzichristou et al., 2022).

*Wederzijds kennis delen* (Asher & Nichols, 2016; Borg & Drange, 2019; Byrd & Brown, 2021; Charles & Stone, 2017; Garvey et al., 2020; Geveke et al., 2023; Hatzichristou et al., 2022; Jacobson, 2020; Jenkins, 2022; Jortveit, 2023; Lofthouse et al., 2016;

Missiuna et al., 2012; Norwich et al., 2018; Schuman, 2012; Suleman et al., 2013; Van Quickelberghe, 2014; Wilson et al., 2017)

De jeugdhulpverlener kan in plaats van als expert op te treden, ook een meer gelijkwaardige rol krijgen. Het gaat om het delen van ervaring en kennis met alle betrokkenen en daarbij elkaars expertise gebruiken en versterken (Geveke et al., 2023). Dit kan door met elkaar in discussie te treden (Borg & Drange, 2019), bijvoorbeeld over onbegrepen gedrag (Jenkins, 2022), door aan elkaar werkmethoden te presenteren (Borg & Drange, 2019) of elkaar feedback te geven (Asher & Nichols, 2016). Deze vorm van kennisdeling kan ook plaatsvinden door co-teaching (Byrd & Brown, 2021; Van Quickelberghe, 2014) en een gezamenlijke stage in te voeren (Suleman et al., 2014; Wilson et al., 2017) of door gezamenlijk te professionaliseren (Missiuna et al., 2012; Norwich et al., 2018). Gelijkwaardige kennisdeling kan bijdragen aan het verwerpen van knelpunten in de samenwerking (Borg & Drange, 2019) of duidelijk maken waar bepaalde problemen in de samenwerking liggen (Hatzichristou et al., 2022), zodat ze kunnen worden opgelost en de praktijk verder kan ontwikkelen (Lofthouse et al., 2016). Door kennis en ervaring te delen, waarbij niemand boven de ander staat, is het bovendien mogelijk om gezamenlijk besluiten te nemen en doelen te stellen (Jortveit, 2023; Lofthouse et al., 2016). Co-teaching als gelijkwaardige manier om kennis te delen, draagt bij aan het versterken van het curriculum. Co-teaching bij professionals in opleiding zorgt ervoor dat professionals in spé van elkaar leren en elkaar advies en feedback geven (Suleman et al., 2014; Wilson et al., 2017). Inherent aan gezamenlijk professionaliseren zijn de meetings waardoor kennisdeling daadwerkelijk mogelijk wordt (Norwich et al., 2018).

> *“Wij kijken meer naar het pedagogische ... Wat heeft een kind nodig op dit moment? Hoe kan ik zorgen dat dat gedrag niet te storend is? En de leraar, die kijkt naar het didactische stuk en daar moet je elkaar in vinden en daar moet je ook kennis in uitwisselen. En ik denk dat zorgmedewerkers, die leren ook heel veel over leerlijnen en nou ja, dat soort dingen. En dat, dat leer je, maar aan de andere kant leert een leraar ook. Ja, deze leerling heeft net even wat anders nodig dan de rest van de klas. Ja, dus je kunt van elkaar leren. Dat is mooi.”*
>
> Focusgroep Gespecialiseerd onderwijs

***Onvoldoende kennis delen*** komt als knelpunt naar voren in de literatuur (Geveke et al., 2023; Grimsby, 2020; Krimm et al., 2019; Reitsma, 2015; Timmen, 2020; Van Quickelberghe, 2014; Wilson et al., 2015; Wilson et al., 2017).

Gebrek aan toegang tot kennis, het delen van kennis of transfer van kennis kunnen knelpunten zijn voor de samenwerking (Geveke et al., 2023; Grimsby, 2020; Timmen, 2020). Zo kan kennisoverdracht, waarbij de jeugdhulpverlener de expert is die de leraar adviseert, belemmerend werken in het delen van expertise en vaardigheden (de leraar kan zich bijvoorbeeld beoordeeld voelen), wat vervolgens weer negatief kan doorwerken in de klas, in termen van onvoldoende ondersteuning bieden aan leerlingen (Wilson et al., 2015). Soms is er beperkt ruimte in de taakomschrijving van jeugdhulpverleners om kennis te delen (Timmen, 2020). Het lukt ook niet altijd goed om voor elke professional kennis over te brengen op de manier die past bij de betreffende professional (Reitsma, 2015). Professionals in opleiding gaven aan dat ze in sommige gevallen beter in gesprek hadden kunnen treden met de

samenwerkingspartner om tot gezamenlijke beslissingen te komen (Wilson et al., 2017).

#### 4.2.3.2. Onderlinge afhankelijkheid

Het tweede thema van de invalshoek *Interprofessioneel handelen* is *Onderlinge afhankelijkheid*. Volgens Bronstein (2002) bestaat onderlinge afhankelijkheid uit het vertrouwen op de andere professional, waarbij iedereen in de samenwerking afhankelijk is van de ander om de doelen te behalen of taken te kunnen uitvoeren (Bronstein, 2002). Effectieve samenwerking vraagt om elkaars expertise en rollen te begrijpen (Krimm, 2019; Suleman et al., 2014). De succesfactoren en knelpunten gaan over deze onderwerpen: (gebrek aan) wil om samen te werken, respect, vertrouwen en relatie en (onvoldoende de) expertise kennen, waarderen en verbinden.

***Wil om samen te werken, respect, vertrouwen en relatie*** zijn succesfactoren die in de literatuur naar voren komen (Asher & Nichols, 2016; Bronstein et al., 2012; Draugedalen et al., 2021; Fontil & Petrakos, 2015; Garvey et al., 2020; Haasen et al., 2022; Jacobson, 2020; Jortveit, 2023; Kramer-Roy et al., 2020; Lakkala et al., 2017; Missiuna et al., 2012; Nohilly, 2019; Norwich et al., 2018; Reitsma, 2015; Richards, 2018; Schuman, 2012; Serry, 2013; Stans et al., 2013; Suc et al., 2017; Thornberg, 2012; Timmen, 2020; Van Quickelberghe, 2014).

Het is van belang dat professionals bereid zijn om samen te werken (Haasen et al., 2022) of hierin interesse hebben (Bronstein et al., 2012; Missiuna et al., 2012; Norwich et al., 2018; Reitsma, 2015). Daarnaast zijn interesse in elkaar (Norwich et al., 2018), een klik voelen (Haasen et al., 2022) en het handelen in het belang van de ander (Jortveit, 2023) belangrijk. Als jeugdhulpverlener moet je je welkom (Serry, 2013) en onderdeel van het team voelen (Missiuna et al., 2012).

> *"En die vragende houding vind ik ook heel belangrijk, want als die er niet is, dan kom je ook niet tot gelijkwaardigheid, want dan ga je allebei uit van je eigen waarheid en dan zie je elkaar nog niet goed en dan wordt het nooit gelijk ook."*
>
> Focusgroep Gespecialiseerd Onderwijs

Gelijkwaardigheid en respect zijn bevorderende factoren in de samenwerking (Asher & Nichols, 2016; Jortveit, 2023; Kramer-Roy et al., 2020; Norwich et al., 2018; Schuman, 2012; Stans et al., 2013; Thornberg, 2012). Het is van belang dat er sprake is van acceptatie en beleefdheid (Thornberg, 2012), dat er geen concurrentie wordt gevoeld (Stans et al., 2013), en dat niemands opvatting boven de opvatting van een ander gaat (Norwich et al., 2018). Naar mate het respect voor elkaars professionele rol toeneemt, voelen scholen zich meer gesteund en zijn ze beter in staat om de verantwoordelijkheid op zich te nemen om leerlingen met speciale onderwijsbehoeften in hun klassen te includeren (Kramer-Roy et al., 2020).

Naast respect leidt wederzijds vertrouwen tot een succesvolle samenwerking (Draugedalen et al., 2021; Haasen et al., 2022; Jortveit, 2023; Lakkala et al., 2017; Nohilly, 2019; Norwich et al., 2018; Richards, 2018; Stans et al., 2013; Timmen, 2020; Van Quickelberghe, 2014). Het gaat om vertrouwen in termen van veiligheid (Norwich et al., 2018) en afwezigheid van vijandigheid/een gevoel van beoordeeld te worden

(Norwich et al., 2018). Wanneer professionals (in opleiding) samenwerken, groeit het vertrouwen in elkaars professionele punten (Draugedalen et al., 2021; Lakkala et al., 2017). Wederzijds vertrouwen is weer belangrijk voor een goede relatie tussen de jeugdhulpverlener en de school (Nohilly, 2019).

Een goede relatie tussen professionals is van belang voor de samenwerking (Fontil & Petrakos, 2015; Garvey et al., 2020; Haasen et al., 2022; Jacobson, 2020; Lakkala et al., 2017; Nohilly, 2019; Reitsma, 2015; Richards, 2018; Schuman, 2012; Timmen, 2020). Het gaat bij relaties om zowel het leggen van contacten om inhoudelijk samen te werken (Jacobson, 2020) als om elkaars krachten te gebruiken (Lakkala et al., 2017) en opbouwend samen te werken (Schuman, 2012). Leraren met veel onderlinge afhankelijkheid vinden het belangrijker om te werken in een netwerk (Haasen et al., 2022). De onderlinge relatie is belangrijk voor het optimaal kunnen uitwisselen van kennis (Reitsma, 2015). Relatie is bovendien nodig om de overgangen tussen contexten goed te laten verlopen, zoals in het onderzoek van Fontil en Petrakos (2015) naar de overgang van voor- en vroegschoolse educatie naar onderwijs voor leerlingen met autisme naar voren komt. Transparantie en een stabiele relatie kunnen groeien wanneer er veel contact is tussen professionals (Timmen, 2020).

> *"Het is denk ik ook een stukje elkaar de ruimte geven. En elkaar vertrouwen. Maar het is wel continu interactie, want er gebeuren ook heel veel onverwachtse dingen. En dan moet je wel weer even snel afstemmen en dat past misschien ook weer bij die dimensie van rol flexibiliteit. Ja, ik denk die flexibiliteit en niet alles in je eentje willen doen. Ja, dus je moet er ook voor open staan voor de inbreng van anderen."*
>
> Focusgroep Gespecialiseerd Onderwijs

***Gebrek aan wil om samen te werken, respect, vertrouwen en relatie*** zijn knelpunten die in de literatuur naar voren komen (Bronstein et al., 2012; Draugedalen et al., 2021; Geveke et al., 2023; Haasen et al., 2022; Jenkins, 2022; Jortveit, 2023; Kramer-Roy et al., 2020; McCartney & Ellis, 2013; Patton et al., 2015; Serry, 2013; Suc et al., 2017; Thornberg, 2012).

Weerstand in de samenwerking wordt in het onderzoek van (Serry, 2013), bijvoorbeeld genoemd in relatie tot de onduidelijke rol van de jeugdhulpverleners (in dit onderzoek logopedisten) in de school. De jeugdhulpverlener wordt dan ervaren als iemand extra waar een leraar rekening mee moet houden. Weerstand kan ontstaan wanneer de leraar het gevoel heeft dat de samenwerking wordt "opgedrongen" (Bronstein et al., 2012). In sommige gevallen kan een persoonlijke klik tussen de jeugdhulpverlener en de leraar ontbreken (Haasen et al., 2022).

Gebrek aan begrip en respect voor elkaars rol werken belemmerend in de samenwerking (Geveke et al., 2023; Kramer-Roy et al., 2020; McCartney & Ellis, 2013; Suc et al., 2017; Thornberg, 2012). Zo kan, door gebrek aan begrip een negatieve sociale voorstelling ontstaan waarbij de aandacht alleen maar gevestigd wordt op de tekortkoming van de ander (Thornberg, 2012). Gebrek aan begrip en respect kan voortkomen uit traditionele rolopvattingen (apart van elkaar werken) (Kramer-Roy et al., 2020) of kan te maken hebben met macht- en territoriumgedrag (Kramer-Roy et al., 2020; McCartney & Ellis, 2013). Sommige leraren stellen zich defensief op wanneer ze het gevoel krijgen beoordeeld te worden, bijvoorbeeld bij een observatie (Suc et al.,

2017). De mate waarin teamleden vertrouwen op interacties met andere professionals (rolafhankelijkheid) is niet gemakkelijk te beïnvloeden, althans Malmberg-Heimonen et al. (2022) vonden geen significant effect van de samenwerkingsinterventie (LOG-model) op de rolafhankelijkheid.

Gebrek aan vertrouwen werkt eveneens belemmerend (Bronstein et al., 2012; Draugedalen et al., 2021; Jenkins, 2022; Jortveit, 2023). Gesprekken voeren en vertrouwen opbouwen is nodig (Bronstein et al., 2012) voordat je echt kunt samenwerken. Een leraar kan zich kwetsbaar voelen wanneer de hulp niet snel genoeg komt (Jortveit, 2023). Anderzijds kan het vragen om hulp door de leraar ook spanning met zich meebrengen wanneer er in het verleden ervaringen waren die hebben geleid tot een negatieve uitkomst voor het kind (Draugedalen et al., 2021). Als er nog geen samenwerkingservaring is bij de leraren, dan weten zij ook niet hoe nuttig het kan zijn om samen te werken met de jeugdhulpverlening (Jenkins, 2022).

Als er dan eenmaal wordt samengewerkt, moet de jeugdhulpverlener voorzichtig omgaan met leraren om een relatie op te bouwen (Jenkins, 2022). Echter zullen er onvermijdelijk leraren zijn die de steun van een jeugdhulpverlener minder verwelkomen en meer defensief zijn (Jenkins, 2022). Om de relatie van leraren met het netwerk te versterken, zou ingezet moeten worden op het werken aan een gezamenlijk doel, gedeelde verantwoordelijkheid, en ruimte voor reflectie (Haasen et al., 2022).

***Expertise kennen, waarderen en verbinden*** komen als succesfactoren in de literatuur naar voren (Asher & Nichols, 2016; Draugedalen et al., 2021; Geveke et al., 2023; Haasen et al., 2022; Hatzichristou et al., 2022; Jortveit, 2023; Lakkala et al., 2017, Lofthouse et al., 2016; Missiuna et al., 2012; Munns et al., 2015; Norwich et al., 2018; Roll-Pettersson et al., 2016; Schuman, 2012; Serry, 2013; Thornberg, 2012; Wilson et al., 2015; Wilson et al., 2017).

Elkaars expertise of beroepsrol kennen is belangrijk voor een goede samenwerking (Haasen et al., 2022). Deze kennis is van belang om de eigen professionele grenzen te begrijpen (Hatzichristou et al., 2022), zodat je als leraar weet waar jouw capaciteiten liggen en je als jeugdhulpverlener begrijpt hoe je met leraren kunt samenwerken (Hatzichristou et al., 2022). Door rolverduidelijking en wederzijds begrip kunnen onzekerheid, onevenwichtigheid, onduidelijke verwachtingen en professionele tegenstrijdigheden die in de samenwerking ervaren kunnen worden, overwonnen worden (Jortveit, 2023). Inzicht in elkaars expertise en elkaars rollen, kan al in de opleiding geleerd worden door middel van bijvoorbeeld een gezamenlijke stage (Wilson et al., 2017).

Naast het (her)kennen van de expertise van de ander, komt in de literatuur het open staan voor de expertise (bijvoorbeeld het advies) of de waarde van het professionele perspectief van de ander naar voren (Patton et al., 2015; Schuman, 2012) als aanvulling op de eigen visie en wijze van afstemming op de leerling (Haasen et al., 2022).

Expertise verbinden gaat over wederkerigheid van partnerschap, waarin verschillende ervaringen en perspectieven samenkomen (Lofthouse et al., 2016; Thornberg, 2012), gebruik gemaakt wordt van elkaars expertise (Munns et al., 2015), collega's worden betrokken (Schuman, 2012) en waarbij een brug geslagen wordt tussen zorgsysteem en het onderwijs (Missiuna et al., 2012; Roll-Pettersson et al., 2016). Door

interprofessionele samenwerking in de opleidingen toe te passen, leren professionals in opleiding elkaar vragen te stellen over de ondersteuning voor de leerling (Wilson et al., 2017) en worden studenten bewust van hun rolspecifieke vaardigheden én de wijze waarop ze elkaar kunnen aanvullen (Lakkala et al., 2017).

> *"Leraren en jeugdhulpverleners hebben eigen expertises maar die moeten samen komen. Daar moet je voor openstaan. Een welkome omgeving voor de jeugdhulpverlener is een succesfactor; het gevoel van: 'ze zijn blij dat ik er ben'."*
>
> Focusgroep Jeugdhulpverlening

***Onvoldoende de expertise kennen, waarderen en verbinden*** zijn knelpunten die in de literatuur naar voren komen (Asher & Nichols, 2016; Charles & Stone, 2017; Geveke et al., 2023; Grimsby, 2020; Haasen et al., 2022; Jortveit, 2023; McCartney & Ellis, 2013; Missiuna et al., 2012; Norwich et al., 2018; Patton et al., 2015; Serry, 2013; Stans et al., 2013; Suc et al., 2017; Thornberg, 2012; Timmen, 2020; Van Quickelberghe, 2014; Wilson et al., 2015)

Het is niet altijd duidelijk wat de rol of expertise van de jeugdhulpverlener is (Borg & Drange, 2019; Charles & Stone, 2017; Grimsby, 2020; Jortveit, 2023; Serry, 2013; Stans et al., 2013; Wilson et al., 2015) of wie de regie heeft (Geveke et al., 2023). Leraren en jeugdhulpverleners verlaten de opleiding met te weinig begrip van het perspectief en de expertise van de ander (Charles & Stone, 2017). Duidelijkheid over de rollen en de verantwoordelijkheden die bij die rollen horen, kan de kwaliteit van het werk vergroten en de kans verkleinen dat het werk afhankelijk wordt van de persoon (Borg & Drange, 2019). Onduidelijke roldefiniëring kan het lastig maken om als hulpverlener onderdeel van een team te worden, wat ervoor kan zorgen dat de jeugdhulpverlener zijn of haar positie in een team moet verdedigen (Serry, 2013). Een ander gevolg van een gebrek aan inzicht in de expertise van de jeugdhulpverleners is dat het effectieve doorverwijzingen in de weg kan staan (Stans et al., 2013).

Gebrek aan waardering voor elkaars expertise werkt belemmerend in de samenwerking (Asher & Nichols, 2016; Geveke et al., 2023; Jortveit, 2023; McCartney & Ellis, 2013; Missiuna et al., 2012; Norwich et al., 2018; Patton et al., 2015; Suc et al., 2017; Thornberg, 2012; Timmen, 2020; Wilson et al., 2015). Er kan te weinig waardering worden ervaren in wat je elkaar kunt bieden in de ondersteuning van leerlingen en hun families (Charles & Stone, 2017). Gebrek aan kennis over het werkgebied van een ander kan zorgen voor een kloof (McCartney & Ellis, 2013; Missiuna et al., 2012; Wilson et al., 2015). Een voorbeeld is dat de leraar niet de specialistische kennis van de problematiek heeft (theoretische kloof, in dit onderzoek: op het gebied van taal) en de jeugdhulpverlener de context van de leraar niet goed genoeg kent (praktische kloof, in dit onderzoek: van de logopedist) (Missiuna et al., 2012). Thornberg (2012) spreekt in dit verband van verschillen in professionele culturen, die elkaar kunnen tegenwerken en met elkaar in conflict komen. Dergelijke negatieve processen verminderen de motivatie voor het samenwerken en leiden tot geïsoleerd en beperkt professioneel denken en handelen (Thornberg, 2012). Gezamenlijk opleiden en professionaliseren zou een manier kunnen zijn om begrip van elkaars rollen te vergroten en biedt mogelijkheden om expertise delen (Patton et al., 2015). Wanneer de jeugdhulpverlener te veel in de rol van expert geplaatst wordt, kan

dit belemmerend werken voor de samenwerking (Norwich et al., 2018). Het kan zorgen voor weerstand in taakoverdracht bij de leraar (McCartney & Ellis, 2013) en een (te) kritische houding van de jeugdhulpverlener richting leraren (Charles & Stone, 2017; Jortveit, 2023) waardoor er bijvoorbeeld niet meer goed geluisterd wordt naar de leraar (Jortveit, 2023). Wanneer er weinig vertrouwen in de samenwerking is, is het vertrouwen in de expertise van de ander ook laag (Timmen, 2020).

Gebrek aan verbinding is aan de orde wanneer de rol van de begeleider als afstandelijk en nauwelijks toegankelijk wordt ervaren (Jortveit, 2023; Suc et al., 2017), wanneer professionals niet verder komen dan wat zij als hun eigen rol beschouwen (Asher & Nichols, 2016), als er te veel in hokjes wordt gedacht (Van Quickelberghe, 2014) en er te veel op de eigen expertise wordt vertrouwd (Haasen et al., 2022). Gebrek aan verbinding wordt ook genoemd als het om de leraar gaat: gebrek aan initiatie van de leraar (om contact op te nemen), de slecht begrepen rol van de jeugdhulpverlener door de leraar en misplaatste verwachtingen van leraren over wat een jeugdhulpverlener kan bieden (Suc et al., 2017). Weinig op de hoogte zijn van de manier van werken van de andere leden van het multidisciplinair team (Van Quickelberghe, 2014) is een ander voorbeeld van gebrek aan verbinding.

> *"We hebben één initiatief lopen en daar voelen mijn collega's ..., ze voelen zich eigenlijk helemaal niet welkom. En dat heeft dus wel zoveel gemaakt dat de ene collega, nou ja, toch naar een ander initiatief over is gegaan ... Daar wordt het belang eigenlijk door de leerkrachten zelf niet echt ingezien. ... Die collega's die worden daar ook door de leraren aangekeken. Nou ja, na een jaar nog steeds van nou ja, wie ben jij, wat doe jij hier? Ja, dus dat. Dat voelt gewoon helemaal niet lekker."*
>
> Focusgroep Jeugdhulpverlening

#### 4.2.3.3. Collectief eigenaarschap van doelen

Het derde thema van het uitgangspunt *Interprofessioneel handelen* is *Collectief eigenaarschap van doelen*. Collectief eigenaarschap van doelen gaat over gedeelde verantwoordelijkheid in het hele proces om doelen te bereiken (Bronstein, 2002). De succesfactoren en knelpunten gaan over deze onderwerpen: (onvoldoende) gezamenlijke visie en missie uitdragen; (onvoldoende) gezamenlijke verantwoordelijkheid dragen; (onvoldoende) gezamenlijk optrekken met ouders.

***Gezamenlijke visie en missie uitdragen*** is een succesfactor die in de literatuur naar voren komt (Bronstein et al., 2012; Haasen et al., 2022; Jortveit, 2023; Kramer-Roy et al., 2020; Schuman, 2012; Stans et al., 2013; Thornberg, 2012; Van Quickelberghe, 2014).

Het coördineren van de verschillende professionele culturen zorgt voor integratie, wat vervolgens weer resulteert in “teamgeest” (Thornberg, 2012). Het gaat hierbij bijvoorbeeld om overeenstemming in visie op waarden met betrekking tot school en onderwijs (Jortveit, 2023; Van Quickelberghe, 2014) of het gezamenlijk belangrijk vinden dat de leerling voorop staat (Schuman, 2012). Hiervoor kan een participatieve benadering gebruikt worden, zodat de visie van waaruit gewerkt wordt, past bij de specifieke schoolcontext (Kramer-Roy et al., 2020). Een gedeelde visie wordt weerspiegeld in het gevoel van eigenaarschap (Bronstein et al., 2012), zoals verwoord door een deelnemer: “Het lijkt alsof we precies vanuit hetzelfde perspectief werken …

het is duidelijk dat we [projectdeelnemers] dezelfde waarden hebben." Een gezamenlijke visie dient als basis voor initiatieven en activiteiten (Haasen et al., 2022).

> *"We hebben een hele duidelijke visie beschreven. ... Je moet heel goed weten vanuit welk punt je werkt en je moet heel helder en duidelijk zijn. En van daaruit moet je echt kunnen en durven loslaten."*
>
> Focusgroep Gespecialiseerd Onderwijs

***Onvoldoende gezamenlijke visie en missie uitdragen*** is een knelpunt dat in de literatuur naar voren komt (Roll-Pettersson et al., 2016; Schuman, 2012; Van Quickelberghe, 2014).

Verschil in normen en waarden kan leiden tot spanning. Een voorbeeld is dat om een kind met autisme te ondersteunen de jeugdhulpverlener (in dit onderzoek: de gedragsdeskundige) de interesse van het kind zou willen gebruiken om stapsgewijs aan de ontwikkeling en specifieke doelen te werken, maar dat de (kleuter)leraar vindt dat het kind ongelimiteerd mag fixeren op het specifiek interessegebied (Roll-Pettersson et al., 2016). Een ander voorbeeld van dit knelpunt is dat professionals meer betekenis willen geven aan de visie "centraal stellen van de leerling" en willen verkennen hoe deze visie geoperationaliseerd kan worden (Schuman, 2012).

***Gezamenlijke verantwoordelijkheid dragen*** is een succesfactor die in de literatuur naar voren komt (Asher & Nichols, 2016; Bronstein et al., 2012; Charles & Stone, 2017, 2017; Geveke et al., 2023; Haasen et al., 2022; Hatzichristou et al., 2022; Jacobson, 2020; Jortveit, 2023; Lakkala et al., 2017; Lofthouse et al., 2016; Norwich et al., 2018; Patton et al., 2015; Reitsma, 2015; Schuman, 2012; Stans et al., 2013; Thornberg, 2012; Van Quickelberghe, 2014; Veen et al., 2019; Wiedebusch et al., 2022; Wilson et al., 2015; Wilson et al., 2017).

Het gaat hierbij om een gezamenlijke koers varen en op één lijn zitten (Geveke et al., 2023), om gezamenlijke doelen te bereiken, gezamenlijk (democratisch) besluiten te nemen (Borg & Drange, 2019; Charles & Stone, 2017; Haasen et al., 2022; Jortveit, 2023; Lofthouse et al., 2016; Norwich et al., 2018; Patton et al., 2015; Van Quickelberghe, 2014; Wilson et al., 2015; Wilson et al., 2017), om (vroegtijdig) consensus te bereiken (Bronstein et al., 2012; Stans et al., 2013) en om aanpakken, standaarden (Jacobson, 2020), lessen of begeleiding af te stemmen (Wiedebusch et al., 2022). Het proces van communicatie en besluitvorming tussen professionals met een gemeenschappelijk doel is mogelijk in situaties waarin ieder de ander behandelt als zijn of haar gelijke (Jortveit, 2023). Een democratische beslisprocedure met betrekking tot het behalen van doelen kan hiervoor worden ingezet (Borg & Drange, 2019). Het delen van verantwoordelijkheid betekent dat alle teamleden verantwoordelijkheid nemen voor het initiëren van processen die gericht zijn op het ondersteunen en helpen van de leerling om zich in een positieve richting te ontwikkelen (Thornberg, 2012). Dit kan door de verantwoordelijkheid te verdelen, bijvoorbeeld de leraar signaleert een probleem en draagt de verantwoordelijkheid over aan de jeugdhulpverlener; of dit kan door het probleem als team op te lossen (Charles & Stone, 2017). Om de gezamenlijke verantwoordelijkheid te realiseren, moeten de betrokken partners tijd vrijmaken (Lofthouse et al., 2016). Daarnaast moeten professionals elkaar durven aan te spreken op ieders verantwoordelijkheden

(Schuman, 2012). Professionals in opleiding kunnen leren om verantwoordelijkheid te delen door een voortdurend onderhandelingsproces (tussen studenten van verschillende opleidingen) (Lakkala et al., 2017) en door te reflecteren op dit proces (Stans et al., 2013).

***Onvoldoende gezamenlijke verantwoordelijkheid dragen*** is een knelpunt dat in de literatuur naar voren komt (Bronstein et al., 2012; Charles & Stone, 2017; Geveke et al., 2023; Patton et al., 2015; Reitsma, 2015; Richards, 2018; Stans et al., 2013; Thornberg, 2012; Timmen, 2020; Van Quickelberghe, 2014; Wilson et al., 2015)

Het lukt samenwerkingspartners bijvoorbeeld niet altijd om overeenstemming te bereiken over de vorm van samenwerking; hoe en waar in het proces van het bieden van zorg aan de leerlingen mensen betrokken moeten worden (Stans et al., 2013). Het is niet altijd duidelijk wie waarvoor verantwoordelijk is (Timmen, 2020) en waar de eindverantwoordelijkheid ligt. Het werkt belemmerend als professionals alleen van hun eigen plan uitgaan, geïsoleerd werken en onvoldoende afstemmen (Geveke et al., 2023; Van Quickelberghe, 2014). Bepaalde doelen of belangen die verschillende samenwerkingspartners hebben, kunnen met elkaar conflicteren (Charles & Stone, 2017) of niet op teamniveau worden gedragen (Reitsma, 2015). Zo kunnen jeugdhulpverleners (in dit onderzoek: social workers) bijvoorbeeld gericht zijn op het bewaken van het welzijn van de leerling en het samenwerken met de leraar; terwijl leraren meer gericht zijn op de klas (Charles & Stone, 2017). Beperkte perceptie op de rol van de ander kan de gezamenlijke doelbepaling en co-werk in de weg zitten (Wilson et al., 2015). Gebrek aan gezamenlijke verantwoordelijkheid kan ook komen door te weinig ‘face to face’ contact tussen jeugdhulpverleners en leraren (Patton et al., 2015). Soms is het beter om niet echt “gezamenlijk werk” met de leraar uit te voeren, vanwege de vaak overlappende rolverantwoordelijkheden of omdat het niet praktisch is (Charles & Stone, 2017). Echter wanneer de verantwoordelijkheid voor de uitvoering van een interventie voor de leerling wordt overgedragen van de jeugdhulpverlener aan het schoolpersoneel, kan passiviteit ontstaan (Thornberg, 2012). Hierdoor kunnen de effecten van de interventie kortdurend zijn en kan het probleem bij de leerling terugkomen.

> *“Je moet je er in eerste instantie al bewust van zijn dat je misschien bepaalde kennis niet hebt. Dat geldt voor ons, maar dat geldt ook voor de mensen in de zorg. Kijk, en wij vragen ondersteuning aan [bij] de zorg. Maar we verwachten ook van de zorgverleners en degenen die dat initiëren … ze moeten ons vragen: “Wat is er nou nodig?” Maar niet: “Wat hebben jullie al gedaan?” … Niet op een oordelende manier, maar echt op een geïnteresseerde manier van: “Hoe kunnen we helpen?”*
>
> Focusgroep Gespecialiseerd Onderwijs

***Gezamenlijk optrekken met ouders*** is een succesfactor die in de literatuur naar voren komt (Bronstein et al., 2012; Fontil & Petrakos, 2015, 2015; Garvey et al., 2020; Geveke et al., 2023; Haasen et al., 2022; Hatzichristou et al., 2022; Jenkins, 2022; Jortveit, 2023; Kramer-Roy et al., 2020; Missiuna et al., 2012; Munns et al., 2015; Patton et al., 2015; Schuman, 2012; Stans et al., 2013; Thornberg, 2012; Veen et al., 2019).

Samenwerking met elkaar, de schoolleiding en de ouders is essentieel voor het creëren van een meer inclusieve schoolomgeving (Kramer-Roy et al., 2020).

Samenwerken met ouders zorgt ervoor dat je hun perspectief en inbreng veiligstelt, zodat het niet alleen een “schoolgedeelte” is en er als het ware “een front wordt gevormd” (Bronstein et al., 2012). Verbondenheid met ouders creëren (Fontil & Petrakos, 2015; Garvey et al., 2020; Geveke et al., 2023) in termen van bijvoorbeeld commitment (Garvey et al., 2020) en als partner in de samenwerking (Fontil & Petrakos, 2015) worden daarbij als succesfactoren genoemd. Dit betekent dat de professionals verantwoordelijkheid delen met ouders en de leerling en hen als actieve deelnemers van het proces meenemen (niet als passieve ontvangers) (Thornberg, 2012). Het is belangrijk dat de inbreng van ouders gewaardeerd wordt en dat de ouders bekrachtigd worden in wat ze wel bereikt hebben, zodat ze hun zorgen durven te delen (Jenkins, 2022).

Het delen van informatie met ouders is bovendien belangrijk in de samenwerking: (open) communiceren (Hatzichristou et al., 2022; Jenkins, 2022; Jortveit, 2023; Missiuna et al., 2012; Munns et al., 2015; Patton et al., 2015; Stans et al., 2013; Thornberg, 2012), discussiëren en afstemmen met alle betrokkenen in het systeem (schoolpersoneel, jeugdhulpverleners én ouders) (Hatzichristou et al., 2022) en daarbij cyclisch te werk gaan (Thornberg, 2012). In de discussies is het van belang dat ook het perspectief van de ouder wordt meegenomen om overeenstemming te bereiken over functionele doelen (Jortveit, 2023; Patton et al., 2015). In de samenwerking met ouders kan het gezin ondersteund worden door de school en de jeugdhulpverlener (Jenkins, 2022; Munns et al., 2015; Veen et al., 2019). Zo kan een interventie die op school wordt aangeboden (in dit onderzoek: omgaan met rouw en verlies) handvatten geven voor thuis, zodat de kinderen en hun ouders/verzorgers beter met hun problemen kunnen omgaan (Munns et al., 2015). Wanneer (klinische) zorg of jeugdhulpverlening op school wordt geboden (Jenkins, 2022), kan de jeugdhulpverlener sneller contact opnemen met de ouders en met hen op school afspreken, wat stress- en drempelverlagend werkt (Jenkins, 2022). Bovendien kan de jeugdhulpverlener, wanneer op school wordt gewerkt, starten met de kennis over de geschiedenis van de gezinnen die de school al heeft opgedaan, zodat vroegtijdig kan worden doorverwezen, indien nodig (Jenkins, 2022).

***Onvoldoende gezamenlijk optrekken met ouders*** is een knelpunt dat in de literatuur naar voren komt (Geveke et al., 2023; Haasen et al., 2022; Jenkins, 2022; Munns et al., 2015; Stans et al., 2013; Suc et al., 2017).

Het gaat om gebreken in de informatiestroom tussen school en ouders (Fontil & Petrakos, 2015; Munns et al., 2015; Stans et al., 2013) en het onvoldoende meenemen van de ouder in het systeem (Fontil & Petrakos, 2015; Geveke et al., 2023; Jenkins, 2022; Suc et al., 2017). Zo is bijvoorbeeld informatie over de samenwerking of bepaalde ouderondersteuningsprogramma’s niet altijd transparant voor ouders (Munns et al., 2015; Stans et al., 2013) Leerlingen van het speciaal onderwijs komen vaak met de taxi naar school, waardoor er problemen kunnen ontstaan in de informatievoorziening, de open communicatie en de relatie met ouders (Fontil & Petrakos, 2015). Wanneer vroegtijdig ingrijpen nodig is, is het lastig als er geen capaciteit vanuit de jeugdhulp is om achter ouders aan te bellen die niet komen opdagen (Jenkins, 2022). Ouders meenemen als partner in de integrale samenwerking is succesvol, maar soms is het lastig voor ouders om een evenwicht te vinden tussen opkomen voor de behoeftes van hun kind en begrip hebben voor de rol en verwachtingen van de leraar (Fontil & Petrakos, 2015). Wanneer er geen goede

verbinding is in de informatiestroom in het systeem, kunnen ouders datgene wat verteld wordt door de school en de jeugdhulpverlener anders of verkeerd interpreteren (Suc et al., 2017).

> *"Ouders zitten soms klem tussen wat de ene organisatie … en de andere organisatie zegt. En allemaal in het belang van het kind, maar dat werkt toch contraproductief en belemmerend."*
>
> Focusgroep Gespecialiseerd Onderwijs

#### 4.2.3.4. Nieuw gecreëerde professionele activiteiten

Het vierde thema van de invalshoek *Interprofessioneel handelen* is *Nieuw gecreëerde professionele activiteiten*. Volgens Bronstein (2002) gaat het bij nieuw gecreëerde professionele activiteiten om gezamenlijke acties, programma's of structuren waarmee meer bereikt wordt dan wanneer er alleen wordt gewerkt. Door deze activiteiten wordt de expertise van professionals gemaximaliseerd. Dit vindt plaats door bijvoorbeeld samen nieuwe aanpakken te ontwikkelen (Borg & Drange, 2019) of gezamenlijk nieuwe praktijken te implementeren (Serry, 2013). De succesfactoren en knelpunten gaan over deze onderwerpen: (onvoldoende) samen ontwerpen en het ontwerp uitvoeren en (onvoldoende) interprofessioneel opleiden en professionaliseren.

***Samen ontwerpen en het ontwerp uitvoeren*** is een succesfactor die in de literatuur naar voren komt (Asher & Nichols, 2016; Gràcia et al., 2015; Haasen et al., 2022; Jacobson, 2020; Jortveit, 2023; Kramer-Roy et al., 2020; Lofthouse et al., 2016; Malmberg-Heimonen et al., 2022; Munns et al., 2015; O'Callaghan & Cunningham, 2015; Patton et al., 2015; Thornberg, 2012; Veen et al., 2019).

Het gaat hierbij om het samen als team eigenaar voelen van het programma en het als team uitvoeren van de meeste of alle interventies (Asher & Nichols, 2016; O'Callaghan & Cunningham, 2015; Patton et al., 2015; Thornberg, 2012). Om nieuwe activiteiten aan te gaan hebben samenwerkingspartners elkaar nodig (Schuman, 2012). Het werkt om een (samenwerkings)model te gebruiken (Malmberg-Heimonen et al., 2022) wanneer het team een programma (Munns et al., 2015) of collaboratief actieonderzoek uitvoert (Kramer-Roy et al., 2020; Lofthouse et al., 2016) om nieuwe activiteiten te creëren. In het onderzoek van Asher en Nichols (2016) ontwikkelden jeugdhulpverleners (in dit onderzoek: therapeuten) en leraren samen strategieën. In het onderzoek van Gràcia et al. (2015) werd de samenwerking opgezocht nadat de jeugdhulpverlener had geobserveerd met een ontwikkeld instrument. Het gaat dus om samen zoeken naar manieren hoe de ontwikkeling voor leerlingen vergemakkelijkt kan worden, in dit geval de taalontwikkeling (Gràcia et al., 2015). Voor succesvolle implementatie van initiatieven en strategieën ontworpen door het team is het managen van de planning een vereiste (Jacobson, 2020). Jortveit (2023) geeft aan dat het resultaat van een goede samenwerking kan zijn dat het onderwijs wordt aangepast aan de capaciteiten en leerbehoeftes van de leerling. De deelnemers in dit onderzoek wezen erop dat de leerlingen een betere lessituatie hadden wanneer de samenwerking vruchtbaar was.

***Onvoldoende samen ontwerpen en het ontwerp uitvoeren*** is een knelpunt dat in de literatuur naar voren komt (Grimsby, 2020; Schuman, 2012; Thornberg, 2012; Van Quickelberghe, 2014; Wilson et al., 2017).

Zo wordt er bijvoorbeeld niet vaak in de praktijk bij elkaar gekeken om op deze manier samen nieuwe zaken te ontwikkelen (Van Quickelberghe, 2014). Ook kan het samen praktisch invulling geven aan het onderwijs en de begeleiding verbeterd worden (Schuman, 2012). Daarnaast kan het lastig zijn om samen te beslissen met betrekking tot planning en het selecteren van een aanpak, omdat er niet voldoende met elkaar gesproken is over de aanpak en de ideeën die betrokkenen daarbij hebben (Wilson et al., 2017). Onvoldoende consistentie in de implementatie van de aanpak of het niet lang genoeg uitvoeren van de ontworpen interventie kan voor frustratie zorgen bij de leraar (Grimsby, 2020). Er kan passiviteit ontstaan bij de leraar, wanneer de leraar de verantwoordelijkheid van een interventie moet overnemen van de jeugdhulpverlener, waardoor het effect kortdurend is (Thornberg, 2012).

***Interprofessioneel opleiden en professionaliseren*** zijn succesfactoren die in de literatuur naar voren komen (Geveke et al., 2023; Lakkala et al., 2017; McCartney & Ellis, 2013; Missiuna et al., 2012; Norwich et al., 2018; Suleman et al., 2014; Wilson et al., 2015).

Gezamenlijk professionaliseren (Haasen et al., 2022) en samen op trekken in de opleiding of stage (Geveke et al., 2023; Haasen et al., 2022; Lakkala et al., 2017; McCartney & Ellis, 2013; Missiuna et al., 2012; Norwich et al., 2018; Suleman et al., 2014; Wilson et al., 2015) zijn op zichzelf nieuwe praktijken, maar kunnen er ook voor zorgen dat professionals gezamenlijk interventies ontwikkelen (Suleman et al., 2014). Zo gaven leraren in een onderzoek naar een interprofessioneel professionaliseringsprogramma (lesson study), rondom werkgeheugen bij leerlingen met leerproblemen, aan dat de leerresultaten bij de leerlingen verbeterden (Norwich et al., 2018). In het onderzoek van Haasen et al. (2022) kwam naar voren dat overleg over de interventies leidde tot professionalisering voor de leraren en jeugdhulpverleners. Tijdens een gezamenlijke stage kunnen professionals in de opleiding oefenen in vormen van samenwerking waarbij meer communicatie vereist wordt, zoals bij gezamenlijk lesgeven (Wilson et al., 2015). Gezamenlijk lesgeven vereist gedeelde verantwoordelijkheid in het plannen en lesgeven aan deze studenten in de opleiding, maar het gezamenlijk lesgeven vergroot wel het leerresultaat (Wilson et al., 2015) en zorgt ervoor dat professionals in spé interventies ontwikkelen voor de leerling, waarbij zij samen in het klaslokaal werken (Suleman et al., 2014).

***Onvoldoende interprofessioneel opleiden en professionaliseren*** zijn knelpunten die in de literatuur naar voren komen (Charles & Stone, 2017; Norwich et al., 2018; Patton et al., 2015; Suleman et al., 2013; Wilson et al., 2015).

Professionals die in de school werken rondom leerlingen met zorg, worden in hun opleiding onvoldoende voorbereid op samenwerken (Charles & Stone, 2017) en is er minimale aandacht voor een gezamenlijke stage (Patton et al., 2015; Wilson et al., 2015) en voor gezamenlijke professionalisering na de opleiding (Patton et al., 2015). Het gebrek aan interprofessionele samenwerkingservaring hangt volgens (Wilson et al., 2015) mogelijk samen met beperkt begrip van elkaars expertise (in dit onderzoek: op het gebied van geletterdheid en gesproken taalconcepten). Gezamenlijk opleiden en professionaliseren zouden het begrip van elkaars rollen kunnen vergroten en mogelijkheden kunnen bieden om expertise te delen (Patton et al., 2015), zodat de samenwerking verbetert (Patton et al., 2015). Gezamenlijk opleiden en professionaliseren kunnen belemmerd worden door randvoorwaarden, zoals tijd

(Suleman et al., 2013) of door gebrek aan mogelijkheden om leraren vrij te maken om samen te werken (omdat ze voor de klas staan) (Norwich et al., 2018).

> *“[Een] wens is voor mij om dat heel goed in de opleiding neer te zetten, omdat je toch vaak blijft hangen in: wat is mijn expertise, wat is jouw expertise, hoe kunnen we dan gezamenlijk bijdragen aan het doel. Maar dat ik van jou leer, waardoor ik mijn handelen kan verbeteren; dat oefenen daarmee: Wat heb ik dan aan die informatie van de logopedist, wat heb ik aan de WISC-uitslag en ... de intelligentie die ik daaruit kan halen? Hoe kan ik dat nou vertalen? Hoe kun jij mij daarbij helpen?”*
>
> Focusgroep Opleiding

#### 4.2.3.5. Flexibiliteit

Het vijfde thema van de invalshoek *Interprofessioneel handelen* is *Flexibiliteit*. Volgens (Bronstein, 2002) heeft flexibiliteit betrekking op het overnemen van elkaars rol, veranderingen van rolpatronen en met opzettelijke rolvervaging. De succesfactoren en knelpunten gaan over deze onderwerpen: rolgrenzen verkennen, (beperkt) gedeelde rol hebben, (beperkt de) rol overnemen.

***Rolgrenzen verkennen, gedeelde rol hebben, rol overnemen*** zijn succesfactoren die in de literatuur naar voren komen (Haasen et al., 2022; Hatzichristou et al., 2022; Lakkala et al., 2017; Suleman et al., 2014; Wilson et al., 2017).

Door (langer) samen te werken kan flexibiliteit toenemen (Haasen et al., 2022). Leraren ontwikkelen door samen te werken begrip van de rol van de jeugdhulpverlener en zij leren hun eigen professionele grenzen begrijpen (Hatzichristou et al., 2022). De verkenning van de grensruimte tussen de beide professies kan in de opleiding al geleerd worden door samen stage te lopen (Lakkala et al., 2017).

In het onderzoek van Suleman et al. (2014) komt de gedeelde rol en de daarbij behorende verantwoordelijkheden naar voren als een succesfactor. Het gaat om de ruimte om iets van elkaar over te nemen en de controle los te laten (Haasen et al., 2022).

> *"Af en toe neem ik het didactische meer over en ga jij achter een kind aan die wegrent. Maar het is vaak genoeg ook andersom. Dan is het maar net hoe het goed loopt of zo. En je stemt dat heel snel onderling met elkaar af. En dat hoeft niet eens door wat te zeggen, maar gewoon al door dat iemand gaat of zo. Dan denk je: oh ja, dan pak jij die rol."*
>
> Focusgroep Gespecialiseerd Onderwijs

Een gezamenlijke stage maakt het mogelijk om flexibel met de professionele rol om te gaan (Wilson et al., 2017). Zo kan de jeugdhulpverlener (in dit onderzoek: logopedist in opleiding) de activiteiten zo inrichten dat ook andere leerlingen dan de leerling met een zorgvraag (in dit onderzoek: leesproblemen) mee kunnen doen aan deze activiteit (in dit onderzoek: leesactiviteit) (Wilson et al., 2017). Andersom kan de leraar ook flexibiliteit laten zien door een taak of instructie die voor de hele groep geldt, passend te maken voor een specifieke leerling en daarmee af te wijken van het reguliere programma (Wilson et al., 2017).

***Beperkt gedeelde rol hebben of beperkt de rol overnemen*** zijn knelpunten die in de literatuur naar voren komen (Asher & Nichols, 2016; Charles & Stone, 2017; Haasen et al., 2022; Kramer-Roy et al., 2020; Malmberg-Heimonen et al., 2022; McCartney & Ellis, 2013; Patton et al., 2015; Serry, 2013; Wilson et al., 2015).

In het onderzoek van Asher en Nichols (2016) kwam een deel van het personeel niet verder dan wat zij als hun eigen rol beschouwden, ondanks de aanwezigheid van samenwerkingsbijeenkomsten. Gezamenlijk opleiden en professionaliseren zouden het begrip van elkaars rollen kunnen vergroten en mogelijkheden kunnen bieden om expertise te delen (Patton et al., 2015).

In sommige gevallen kan er beter geen sprake zijn van “gezamenlijk werk” vanwege overlappende rolverantwoordelijkheden (Charles & Stone, 2017) en om verwarring te voorkomen (Asher & Nichols, 2016). Serry (2013) benoemt, in het kader van gebrek aan gezamenlijk werk, de gescheiden rolopvatting die leraren kunnen hebben, waarbij zij twee thema’s onderscheidt: “ik kan het niet” en “het is mijn rol niet”. Leraren geven bijvoorbeeld “uitvoerbaarheid” of “te veel andere zaken die ook het nodige van hen vragen” aan als een reden om de rol niet te kunnen overpakken (Serry, 2013). Bepaalde aanpakken of testen willen leraren soms niet uitvoeren, omdat zij vinden dat het niet bij hun taakopvatting past (Serry, 2013), waardoor taakoverdracht tot weerstand bij leraren kan leiden (McCartney & Ellis, 2013). Daarnaast willen leraren niet zomaar de regierol over de groep delen (Haasen et al., 2022).

> *“En ja, wij verschonen ook luiers, dat klopt, maar dat is lang niet alles wat we doen. En ja, ook daarin moet je kunnen zeggen van: nou als ik even met die bezig ben, dan verschoont de leraar of een klassenassistent even een luier en als dat niet zo is en je gaat die rollen scheiden, ja dan word je dus, dan wordt het star. Ja, en dat helpt niet hè?”*
>
> Focusgroep Jeugdhulpverlening

#### 4.2.3.6. Reflectie op het samenwerkingsproces

Het zesde thema van de invalshoek *Interprofessioneel handelen* is *Reflectie op het samenwerkingsproces*. Reflectie op het samenwerkingsproces gaat over vooruit- en terugkijken op de samenwerking, over het adresseren van problemen en het elkaar feedback geven op de samenwerking. Bijvoorbeeld reflectie op kennis, vaardigheden en attitude die is opgedaan in de samenwerking (Suleman et al., 2014). Er is één succesfactor en één knelpunt in de literatuur genoemd als het gaat om reflectie op de samenwerking.

***Reflecteren op de samenwerking*** wordt in de literatuur genoemd als succesfactor (Haasen et al., 2022; Hatzichristou et al., 2022; Jortveit, 2023; Lakkala et al., 2017; Lofthouse et al., 2016; Malmberg-Heimonen et al., 2022; Schuman, 2012; Thornberg, 2012; Timmen, 2020; Van Quickelberghe, 2014; Wilson et al., 2017).

Reflectie is een cruciale factor om de beweegredenen binnen de samenwerkingspraktijken te begrijpen (Lofthouse et al., 2016). Het kan de blik van zowel de leraar als de jeugdhulpverlener verruimen (Van Quickelberghe, 2014). Reflectie gaat over jezelf ter discussie durven stellen, leermomenten herkennen en gebruiken met het doel de samenwerkingscompetentie te versterken (Schuman, 2012).

Reflectie gaat ook over het omgaan met en ruimte geven voor gericht feedback (Haasen et al., 2022; Schuman, 2012; Timmen, 2020). Leraren die reflecteren op de samenwerking voelen zich competenter in het omgaan met het netwerk en met ouders en vinden dit ook belangrijker dan collega's die dit niet doen (Haasen et al., 2022). Actief luisteren en meedenken helpen in het reflecteren (Thornberg, 2012) en zorgen voor een progressief samenwerkingsproces (Jortveit, 2023). Bij het systematisch te werk gaan wordt voortdurend en in dialoog geëvalueerd (Thornberg, 2012). Daarmee wordt het mogelijk gemaakt om vroegtijdig in te springen op de onderwijszorgbehoeftes van leerlingen en noodzakelijke aanpassingen door te voeren (Hatzichristou et al., 2022). Een samenwerkingsinterventie invoeren, kan helpen om reflectie te bevorderen, zoals het LOG-model dat effect liet zien op dit aspect van de samenwerking (Malmberg-Heimonen et al., 2022). Reflecteren op de samenwerking in de opleiding (gezamenlijke stage) zorgt ervoor dat er geleerd wordt van de uitdaging die samenwerking met zich meebrengt (Wilson et al., 2017). Professionals in opleiding leren door reflectie de kaders en de ruimte tussen hun eigen werk en die van de samenwerkingspartner (opnieuw te bepalen) en kritisch terug te blikken op de werkverdeling (Lakkala et al., 2017).

> *"Ik heb het idee dat er in een informele setting… je gauw even kan spreken en je veel constructiever kunt reflecteren op dingen die gebeuren en wat er nodig zou zijn, dan wanneer dat je in een formele setting zit. Want dan is iedereen weer op zijn hoede en dan heb ik ook het idee dat iedereen meer in zijn rol gaat zitten en dat dan op dat moment die gelijkwaardigheid een beetje verdwijnt."*
>
> Focusgroep Gespecialiseerd Onderwijs

***Onvoldoende reflecteren op de samenwerking*** komt als knelpunt terug in de onderzoeken van Haasen et al. (2022) en (Timmen, 2020).

Leraren spreken elkaar gewoonlijk niet aan op houding of taakopvatting (Haasen et al., 2022). Jeugdhulpverleners hebben daarnaast weinig ruimte om een helikopterview of structurele evaluatie toe te passen (Timmen, 2020). Daarnaast zou, om de relatie van leraren met ouders en hun netwerk te versterken, tijd en ruimte voor reflectie gecreëerd moeten worden (Haasen et al., 2022).

### 4.2.4. Pedagogisch-didactisch handelen

Deelvraag 2: Welke pedagogisch-didactische handelingen worden beschreven in de studies die gaan over interprofessionele samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp en, indien beschreven, welke knelpunten en succesfactoren worden hierbij aangegeven?

In de literatuur vonden we vier thema's die te maken hebben met het pedagogisch-didactisch handelen. In Tabel 7 staan deze thema's (zie eerste kolom) op volgorde van de totale weging (zie laatste kolom).

**Tabel 7:** Overzicht van thema's, gewogen succesfactoren en gewogen knelpunten over pedagogisch-didactisch handelen

| Thema's | Succesfactoren Weging (aantal studies) | Knelpunten Weging (aantal studies) | Totaal Weging (totaal aantal studies[1]) |
|---|---|---|---|
| Aanpak voor de leerling | 54 (27) | 31 (16) | 85 (32) |
| Organisatie binnen (en buiten) de klas | 30 (11) | 10 (4) | 40 (12) |
| Preventief werken | 20 (11) | 6 (3) | 26 (13) |
| Monitoring in de klas | 7 (4) | 0 (0) | 6 (4) |
| Totaal Weging | 111 | 47 | 158 |

*Noot.*[1]Totaal aantal studies is geen optelling van het aantal studies met succesfactoren en het aantal studies met knelpunten omdat zowel succesfactoren als knelpunten in één studie voor kunnen komen.

Uit Tabel 7 is af te leiden dat *Aanpak voor de leerling* het thema is met de hoogste totale weging (85) en monitoring vooruitgang is het thema met de laagste totale weging (6). Wat betreft de gewogen succesfactoren en knelpunten is hetzelfde beeld te zien: *Aanpak voor de leerling* scoort het hoogst (resp. 54, 31) en Monitoring vooruitgang scoort het laagst (resp. 7,0).

#### 4.2.4.1. Aanpak voor de leerling

Het eerste thema van de invalshoek *Pedagogisch-didactisch handelen* is *Aanpak voor de leerling*. Bij dit thema gaat het over het pedagogisch-didactisch ondersteunen van de leerling met een onderwijszorgbehoefte in of vanuit de samenwerking met de jeugdhulpverlener door het toepassen van een (specifieke) aanpak. Bij het inzetten van aanpakken voor leerlingen met zorg gaat het om: interventies, specifiek aanbod, behandelingen, strategieën, vormen van hulp/ondersteuning in de klas. Het gaat daarbij om zowel de aanpak zelf, als ook de kennis die de leraar nodig heeft om de aanpak uit te voeren (Krimm, 2019). De succesfactoren en knelpunten gaan over deze onderwerpen: onderbouwd aanbod gebruiken, (beperkt) gebruiken van toegepast en gevarieerd aanbod afgestemd op de behoeftes van de leerling, (behoefte aan of noodzaak om de) kennis van de leraar te vergroten.

***Onderbouwd aanbod gebruiken*** komt als succesfactor naar voren in de literatuur (Borg & Drange, 2019; Garvey et al., 2020; Hatzichristou et al., 2022; Lofthouse et al., 2016; McCartney & Ellis, 2013; O'Callaghan & Cunningham, 2015; Serry, 2013).

Als onderdeel van hun studie hebben Borg en Drange (2019) een korte systematische review gedaan om de effecten van samenwerkingsinterventies op de sociaal-emotionele ontwikkeling en leerprestaties van de leerlingen in kaart te brengen. Hieruit kwam naar voren dat de volgende interventies effectief zijn: onderwijs-gerelateerde en op gedragsverandering gerichte interventies; interventies gericht op sociaal-emotionele vaardigheden én schoolse kennis (deze dragen bij aan ontwikkeling van onderwijsprofessionals, zodat zij leerlingen kunnen ondersteunen in het behalen van leerdoelen); interventies gericht op het verhogen van het kennisniveau van leerlingen over specifieke onderwerpen (deze zijn effectiever dan interventies gericht op aanwezigheid op school); interventies gericht op alle leerlingen (op groepen: matig effect); programma's die gebruik maken van professionals die getraind zijn; en interventies die meerdere weken worden uitgevoerd. In het onderzoek van O'Callaghan en Cunningham (2015) is het voorlopig bewijs geleverd voor de effectiviteit van een groepsgerichte interventie (in dit onderzoek: gericht op depressie en angst).

Andere onderzoeken gebruiken een evidence-informed aanpak (gebaseerd op onderzoek) (Lofthouse et al., 2016; McCartney & Ellis, 2013). Zo zorgde een aanpak gericht op de communicatie van leerlingen voor merkbare veranderingen bij de leraar en de leerling (Lofthouse et al., 2016). In het onderzoek van Hatzichristou et al. (2022) wordt benadrukt dat het niet alleen van belang is om te werken met evidence-based praktijken, maar dat het ook van belang is hier flexibel of adaptief mee om te gaan, zodat de aanpakken zowel op theorie gebaseerd zijn, als ook toegesneden zijn op de context.

> *"Ik geloof in evidence based interventies ... maar ...we proberen ook voldoende uit en we kijken of het werkt en dus het is meer practice based. ... Als we alleen maar evidence based zijn, kunnen we de toko wel sluiten."*
>
> Focusgroep Gespecialiseerd Onderwijs

***Toegepast en gevarieerd aanbod afgestemd op de behoeftes van de leerling gebruiken*** komt in de literatuur naar voren als een succesfactor (Asher & Nichols, 2016; Byrd & Brown, 2021; Fontil & Petrakos, 2015; Gràcia et al., 2015; Haasen et al., 2022; Jortveit, 2023; Kramer-Roy et al., 2020; Munns et al., 2015; Suleman et al., 2014; Van Quickelberghe, 2014; Veen et al., 2019; Wilson et al., 2015).

Interprofessioneel samenwerken kan de waardering voor een aanpak en de specifieke toepassingen en aanpassingen in de klas voor leerlingen met een zorgvraag vergroten (Gràcia et al., 2015; Wilson et al., 2015). Zo gaven leraren na de samenwerking in een interprofessioneel team aan dat ze de aanpak die was ontwikkeld van belang vonden om toe te passen (in dit geval: vroegtijdig onderwijzen van taalvariatie en dialect) (Byrd & Brown, 2021). Samenwerking tijdens een gemeenschappelijke stage kan zorgen voor de implementatie van een meer gevarieerd en integraal aanbod wat kan helpen om de ondersteuningsvragen van leerlingen te beantwoorden (Suleman et al., 2014).

Samenwerking met de jeugdhulpverlener kan leiden tot een (aan de behoefte van het kind) aangepast aanbod, bijvoorbeeld door de leeromgeving aan te passen (meubilair, tafels, hulpmiddelen en materialen) (Kramer-Roy et al., 2020; Missiuna et al., 2012) of door het toepassen van bepaalde strategieën door de leraar (Asher & Nichols, 2016), waardoor het onderwijs inclusiever wordt (Kramer-Roy et al., 2020). Een voorbeeld hiervan is dat leraren door de samenwerking met ergotherapeuten leerden om leerbehoeftes van de leerlingen te herkennen en strategieën toe te passen gericht op beweging en ontspanning (zoals dagelijkse fysieke activiteiten uitvoeren, lessen afsluiten met een spelletje en lange pauzes opdelen in kortere), zodat de leerlingen gewenst gedrag en meer betrokkenheid toonden bij de lessen (Kramer-Roy et al., 2020). Wanneer er succesvol wordt samengewerkt kan een inclusiever, op de leerbehoefte afgestemd klimaat ontwikkeld worden, waarmee leerprestaties (Wilson et al., 2015) of lessituaties verbeterd worden (Jortveit, 2023; Kramer-Roy et al., 2020). De afstemming op de behoefte van leerling wordt (nog beter) mogelijk gemaakt wanneer ouders bij de samenwerking of bij de interventie worden betrokken (Fontil & Petrakos, 2015; Munns et al., 2015): het systeem wordt dan afgestemd en ouders krijgen toegang tot hulpbronnen (Fontil & Petrakos, 2015) of strategieën om thuis toe te passen (Munns et al., 2015).

*"Niet te veel en niet te kort implementeren van interventies. Dan gaat het niet goed. Verander één ding en niet één dag en dan volgende dag weer wat anders. En oh, het werkt niet, weer wat anders. We hebben heel veel kinderen met autisme, die hebben echt tijd nodig om veranderingen te verwerken en dan is het een kwestie van een lange adem."*

Focusgroep Jeugdhulpverlening

***Beperkt gebruiken van toegepast en gevarieerd aanbod afgestemd op de behoeftes van de leerling*** is een knelpunt dat in de literatuur naar voren komt (Fontil & Petrakos, 2015; Garvey et al., 2020; Grimsby, 2020; Jenkins, 2022; O'Callaghan & Cunningham, 2015; Patton et al., 2015; Reitsma, 2015; Thornberg, 2012; Wilson et al., 2017).

Het gaat hierbij om gebrek aan begrip voor en afstemming op de individuele behoeftes (Fontil & Petrakos, 2015; Patton et al., 2015). Zo noemen ouders in het onderzoek van (Fontil & Petrakos, 2015) het gebrek aan oog voor de sterke punten van hun kind, wat kan zorgen voor uitsluiting in de klas. De praktijk is niet altijd voldoende ingericht op het bieden van optimale zorg (Reitsma, 2015).

Een ander probleem bij het maken en gebruiken van een toegesneden aanpak is dat er verschillen in professioneel perspectief kunnen zijn tussen leraar en jeugdhulpverlener (in dit onderzoek: ergotherapeut) als het gaat om (curriculum)differentiatie (Patton et al., 2015). Gebrek aan afstemming op de behoefte kan het gevolg zijn van gebrek aan implementatie van de aanpak, zoals problemen in het consistent uitvoeren van de interventie (Grimsby, 2020), het niet lang genoeg uitvoeren van de interventie (Garvey et al., 2020; Grimsby, 2020), problemen met selecteren van een aanpak (Wilson et al., 2017) of het overmatig gebruik van interventies (Garvey et al., 2020). Volgens O'Callaghan en Cunningham (2015) is er een evidence-based model voor samenwerking nodig om scholen te kunnen ondersteunen bij het implementeren van een interventie.

*"Vanuit coaches kijken we meer naar de pedagogische stukken binnen de school, niet naar het didactische stuk en dat vraagt een hele goede afstemming. Want een leerkracht die de zorgmedewerker in de klas heeft, wil zijn of haar les kunnen draaien en de zorgmedewerker moet zorgen dat die leerling eigenlijk in kan voegen in de les, zeg maar dat. Dat is wel een andere kijk dan de zorgmedewerker die kijkt naar: wat heeft mijn leerling of leerling die je begeleidt op dit moment nodig? Ja, en dat strookt niet altijd met elkaar. En daar moet je het met elkaar over hebben. Wat kun je doen zodat je aan beide dingen tegemoetkomt. Dus de les kan doorgaan, maar de leerling krijgt ook wat hij op dat moment nodig heeft."*

Focusgroep Jeugdhulpverlening

***Kennis van de leraar vergroten*** door samen te werken met de jeugdhulpverlener is een succesfactor die in de literatuur naar voren komt (Byrd & Brown, 2021; Draugedalen et al., 2021; Haasen et al., 2022; Hatzichristou et al., 2022; Hendricks & Jimenez, 2021; Kramer-Roy et al., 2020; McCartney & Ellis, 2013; Missiuna et al., 2012; Nohilly, 2019; O'Callaghan & Cunningham, 2015; Patton et al., 2015; Suleman et al., 2014; Veen et al., 2019; Wilson et al., 2015).

Het gaat hierbij om de volgende kennisgebieden:

1.Taal (Byrd & Brown, 2021; Hendricks & Jimenez, 2021; McCartney & Ellis, 2013; Suleman et al., 2014; Wilson et al., 2015): Zo verkrijgen de leraren in de onderzoeken van Byrd en Brown (2021) en Hendricks en Jimenez (2021) meer kennis over dialect en hoe dit te gebruiken in de lessen. In het onderzoek van McCartney en Ellis (2013) leerden leraren niet alleen de taalontwikkeling van de leerlingen te analyseren en te beoordelen, maar ook om hun eigen behoeftes aan verdere informatie en professionele ontwikkeling te identificeren. In de onderzoeken van Wilson et al. (2017), Wilson et al. (2015) en (Suleman et al., 2014) leerden leraren in opleiding al kennis en vaardigheden op te doen over taalproblemen door samen te werken met de logopedist in opleiding. Dit leidde tot een gevarieerder aanbod voor leerlingen met spraak-, taal en communicatiebehoeftes (Suleman et al., 2014).

2. Motoriek (Asher & Nichols, 2016; Kramer-Roy et al., 2020; Patton et al., 2015): In het onderzoek van Kramer-Roy et al. (2020) komt naar voren dat leraren in de samenwerking met de jeugdhulpverlener (in dit onderzoek: ergotherapeuten) beter in staat zijn om de leerbehoefte van hun leerlingen te begrijpen, waardoor ze zorgvuldiger interventies voor leerlingen konden aanpassen, bijvoorbeeld het aanpassen van de inrichting en het opnemen van bewegingsactiviteiten in het lesprogramma. In het onderzoek van Patton et al. (2015) voelden de leraren zich ondersteund bij de implementatie van een aanpak gericht op handschriftontwikkeling bij leerlingen met het downsyndroom.

3. Sociaal-emotionele gedragsproblematiek (Draugedalen et al., 2021; Haasen et al., 2022; Hatzichristou et al., 2022; Jacobson, 2020; Jenkins, 2022; Nohilly, 2019; O'Callaghan & Cunningham, 2015): Leraren geven aan dat ze beter worden in het lesgeven over 'lastige thema's' en dat ze moeilijk gedrag van individuele leerlingen beter kunnen interpreteren wanneer ze gedurende een langere tijd met een jeugdhulpverlener samenwerken (Haasen et al., 2022). In een van de projecten uit het onderzoek van Jacobson (2020) leerden leraren een gezamenlijke aanpak te ontwikkelen voor de sociaal-emotionele ontwikkeling en het gedrag. In het onderzoek van Hatzichristou et al. (2022) krijgen de leraren inzichten in het omgaan met trauma en met emotionele gedragsproblemen van leerlingen. Dit zorgde vervolgens bij leraren voor vertrouwen in het omgaan met moeilijke situaties en het kunnen aangaan van een diepere verbinding met de leerlingen (Hatzichristou et al., 2022). In het onderzoek van O'Callaghan en Cunningham (2015) leerde het schoolpersoneel een interventie die gericht was op angst en depressie. Draugedalen et al. (2021) en Nohilly (2019) beschrijven dat leraren kennis over geweld en misbruik verkregen door samen te werken met de jeugdhulpverlener. Hierdoor leerden zij bijvoorbeeld technieken om met kinderen over hun zorgen te praten (Draugedalen et al., 2021). Volgens Veen et al. (2019) kan een jeugdhulpverlener (in dit onderzoek: inclusiepedagoog) de leraar en pedagogisch medewerker ondersteunen in het bieden van steun, structuur en veiligheid aan kinderen die in moeilijke omstandigheden opgroeien.

***Behoefte aan of noodzaak om kennis van de leraar te vergroten*** is een knelpunt dat in de literatuur naar voren komt (Charles & Stone, 2017; Draugedalen et al., 2021; Geveke et al., 2023; Grimsby, 2020, 2020; Hendricks & Jimenez, 2021; McCartney & Ellis, 2013; O'Callaghan & Cunningham, 2015; Patton et al., 2015; Serry, 2013; Wilson et al., 2015).

Het gaat hierbij om de volgende kennisgebieden:

1. Taal (Hendricks & Jimenez, 2021; McCartney & Ellis, 2013; Serry, 2013; Wilson et al., 2015): Dit betreft de behoefte of noodzaak om kennis te vergroten, bijvoorbeeld omdat de kennis bij de leraar ontbreekt als het gaat om leesproblematiek (Serry, 2013), taalkennis (Wilson et al., 2015) en taalkunde (McCartney & Ellis, 2013), taaldiversiteit en dialecten (Hendricks & Jimenez, 2021) en spraak-taal-communicatie-problemen (McCartney & Ellis, 2013). Zo komt in het onderzoek van Wilson et al. (2015) naar voren dat er een significant verschil is in de taalkennis van logopedisten en leraren in opleiding (hoger bij de logopedisten in opleiding) en in kennis van het schoolcurriculum (significant hoger bij leraren in opleiding). Een gezamenlijke stage kan ervoor zorgen dat er gedeelde kennis ontstaat (Wilson et al., 2015).

2. Sociaal-emotionele gedragsproblematiek (Draugedalen et al., 2021; O'Callaghan & Cunningham, 2015): Het betreft de wens of noodzaak om een training te volgen gericht op interventies om angst- en depressieklachten te reduceren (O'Callaghan & Cunningham, 2015) en om te leren omgaan met leerlingen die slachtoffer of getuige zijn geweest van mishandeling of geweld (Draugedalen et al., 2021).

3. Inclusie (Grimsby, 2020; Patton et al., 2015): Leraren ervaren een gebrek aan scholing(smogelijkheden) op het gebied van speciaal onderwijs, leerlingen met speciale onderwijsbehoeftes (Grimsby, 2020) en het bieden van inclusief onderwijs aan leerlingen met het downsyndroom (Patton et al., 2015).

Toegang tot de kennis via samenwerking met de jeugdhulpverlening of een gezamenlijke stage zou het kennishiaat kunnen oplossen (Grimsby, 2020; Hendricks & Jimenez, 2021; Wilson et al., 2015). Wanneer de jeugdhulpverlener echter de rol van de experts aanneemt, kan hij of zij de leraar bekritiseren (Charles & Stone, 2017). In plaats daarvan kan de jeugdhulpverlener zich mogelijk beter opstellen als partner in het creëren van de voorwaarden voor beter welzijn en schoolsucces (Charles & Stone, 2017).

> *"Ik denk dat we sterk inzetten op relatie. Dat is wat we doen vanaf module één. Studenten die positief contact maken met hun kinderen. En dat zal ik uitleggen, hoe je dat kunt versterken als het gaat over de beste interventies toepassen en kennis van de leerkracht. Die combi denk ik. Volgens mij mogen we dat nog wel iets steviger inzetten. Welke bronnen gebruik je nou eigenlijk? ... Ook het kennismaken met bestaande evidence informed interventies die je in de klas kunt inpassen. Dat, denk ik dat we te impliciet doen; dat het explicieter mag."*
>
> Focusgroep Opleiding

#### 4.2.4.2. Organisatie binnen (en buiten) de klas

Het tweede thema van de invalshoek *Pedagogisch-didactisch handelen* is *Organisatie binnen (en buiten) de klas*. Dit thema gaat over wat er in de literatuur over samenwerking naar voren is gekomen, over hoe de aanpak of hulp voor leerlingen in de klas of op school georganiseerd wordt. De succesfactoren en knelpunten gaan over deze onderwerpen: Individuele hulp toepassen /te veel gericht zijn op het individu; (beperkt) hulp (kunnen) bieden in de klas of aan de groep.

***Individuele hulp toepassen*** door de jeugdhulpverlener is een succesfactor die in de literatuur naar voren komt (Bronstein et al., 2012; Fontil & Petrakos, 2015; Hill & Hollis, 2012; Suleman et al., 2014).

Door samen te werken met de jeugdhulpverlening zijn er “meer handen” om de lange lijst met behoeftes van leerlingen aan te pakken (Bronstein et al., 2012) en hebben leraren meer tijd voor onderwijs (Hill & Hollis, 2012). Een jeugdhulpverlener kan individuele (specifieke) ondersteuning bieden, bijvoorbeeld bij de overgang naar een nieuwe schoolomgeving (Fontil & Petrakos, 2015) of bij spraakproblemen (Suleman et al., 2014).

***Te veel gericht zijn op het individu*** komt als knelpunt naar voren in de studies van (Borg & Drange, 2019) en (Kramer-Roy et al., 2020).

De jeugdhulpverlener kan te veel gericht zijn op het individu en te weinig op de groep (Borg & Drange, 2019; Kramer-Roy et al., 2020). Om in lijn met de internationale richtlijnen voor inclusief onderwijs te werken, zou de hulpverlening moeten verschuiven van individueel buiten de klas naar een interventie in de klas, gericht op (differentiatie in) de hele groep, zodat de leerling aan dezelfde activiteiten deelneemt als leeftijdsgenoten (Kramer-Roy et al., 2020).

***Hulp bieden in de klas of aan de groep*** is een succesfactor die in de literatuur naar voren komt (Borg & Drange, 2019; Byrd & Brown, 2021; Kramer-Roy et al., 2020; Munns et al., 2015; Suleman et al., 2014; Wilson et al., 2017).

Door gezamenlijk stage te lopen (in deze onderzoeken: leraar in opleiding en logopedist in opleiding) kan hulp in de klas geboden worden (Suleman et al., 2014; Wilson et al., 2017), wat prettig is, omdat de leerling dan niet uit de klas hoeft (Wilson et al., 2017).

Naast hulp in de klas, komt naar voren dat het goed werkt als de jeugdhulpverlener zich op een groep leerlingen richt (Borg & Drange, 2019; Byrd & Brown, 2021; Kramer-Roy et al., 2020; Missiuna et al., 2012; Munns et al., 2015; Wilson et al., 2017). Als onderdeel van hun onderzoek voerden (Borg & Drange, 2019) een review uit waarin, op een paar uitzonderingen na, naar voren kwam dat interventies die op een groep gericht zijn kleine tot gemiddelde effecten hebben en dat de meest effectieve interventies gericht waren op de gehele groep (mits gegeven door een getrainde professional en lang genoeg uitgevoerd). Een voorbeeld van een interventie die in de groep wordt gedaan, is met de hele klas boeken selecteren om gezamenlijk te lezen waarmee de leerling die een hulpvraag had op het gebied van spraak, kon oefenen in de klas (Wilson et al., 2017). Door samen te werken kan een aanpak ontwikkeld worden die ingepast kan worden in de structuur van de dag (Byrd & Brown, 2021) voor de hele groep. Leraren verbeteren de lesmethoden, materialen en strategieën voor de klas, waar ook andere leerlingen (dan alleen de leerlingen met een onderwijszorgbehoefte) van profiteerden, door samen te werken met jeugdhulpverleners (in dit onderzoek: ergotherapeuten) (Kramer-Roy et al., 2020). Een interventie aan een groep geven (in dit onderzoek: omgaan met rouw en verlies) kan zorgen voor een gevoel van hoop, zorgzaamheid en dat je op kunt gaan in de rest van de school (Munns et al., 2015).

***Beperkt hulp (kunnen) bieden in de klas of aan de groep*** komt als knelpunt terug in het onderzoek van Wilson et al. (2017) en Geveke et al. (2023).

In de studie van Geveke et al. (2023) geven professionals aan dat er te grote problematiek in de klassen is. Co-teaching met de jeugdhulpverlener (in opleiding) zou

ervoor kunnen zorgen dat er meer individuele aandacht geboden kan worden, maar dit brengt wel een verhoogd geluidsniveau en planningsproblemen met zich mee (instructietijd en verwerkingstijd waarin hulp op maat gegeven kan worden) (Wilson et al., 2017).

> *"Het kan ook zijn dat er juist een leerling zegt van: "Nou ik ben al een keertje blij als mijn jeugdhulpverleners niet eens naast me staan en ik kan ook nu even naar de juf hoor." Dus ik heb ook al zoiets ...hij moet op termijn op afstand, op termijn. We hebben dat ook wel hier, want we zien ook dat ouders mee gaan of iemand van jeugdhulpverlening tot helemaal in de klas wil. Nee, je moet zo veel mogelijk op afstand, want die leerling moet zich vanzelf veilig voelen. Niet omdat hij [de jeugdhulpverlener] zo aanwezig is."*
>
> Focusgroep Gespecialiseerd Onderwijs

#### 4.2.4.3. Preventief werken

Het derde thema van de invalshoek *Pedagogisch-didactisch handelen* is *Preventief werken*. Dit thema gaat over het voorkomen of vroegtijdig signaleren en inspringen op de onderwijszorgbehoefte van de leerling. De succesfactoren en knelpunten gaan over deze onderwerpen: (beperkt) signaleren en daarover rapporteren, (beperkt) vroegtijdig en preventief aanpakken.

***Signaleren en daarover rapporteren*** komen als succesfactoren in de literatuur naar voren (Hatzichristou et al., 2022; Hendricks & Jimenez, 2021; Missiuna et al., 2012; Nohilly, 2019; Richards, 2018).

In de samenwerking kan de jeugdhulpverlener ondersteunen bij het herkennen van de onderwijszorgbehoeftes of (risico's op) problemen, bijvoorbeeld bij taal(stoornissen) (Hendricks & Jimenez, 2021), motorische problemen (Missiuna et al., 2012), herkennen van onveilige situaties (Richards, 2018), kindermishandeling (Nohilly, 2019) of trauma (Hatzichristou et al., 2022). Zo kan de leraar tijdig doorverwijzen naar de specialist (Hendricks & Jimenez, 2021). Het vaststellen van de onderwijszorgbehoeftes is van cruciaal belang voor het bieden van zinvolle, tijdige en effectieve ondersteuning (Hatzichristou et al., 2022).

***Beperkt signaleren en daarover rapporteren*** komen als knelpunten naar voren in de studie van Richards (2018).

Schoolprofessionals verwijzen bijvoorbeeld bij (vermoedens van) kindermishandeling minder vaak door dan politie- of gezondheidspersoneel. Bovendien worden bij signalering onvolledige of beperkte rapporten opgeleverd door het schoolpersoneel wat vervolgbeslissingen (negatief) beïnvloedt en ervoor zorgt dat leerlingen het risico lopen op aanzienlijke schade (Richards, 2018).

***Vroegtijdig en preventief aanpakken*** komt in de literatuur naar voren als succesfactor (Fontil & Petrakos, 2015; Garvey et al., 2020; Hill & Hollis, 2012; Jenkins, 2022; Munns et al., 2015).

Om onderwijsprofessionals in staat te stellen vroeg in het leven van een kind ondersteuning te bieden kan een (samenwerkings)programma ingevoerd worden (Munns et al., 2015). Vroegtijdig de jeugdhulpverlener (in dit onderzoek:

familieondersteuner) betrekken bij de gezinnen (en het kind) zorgt ervoor dat er al vanaf de start van het onderwijs contact is, waardoor eventuele doorverwijzingen op een vriendelijke manier kunnen plaatsvinden (Jenkins, 2022).

De aanwezigheid van een jeugdhulpverlener op school (in dit onderzoek: schoolverpleegkundige) werkt preventief in die zin dat leerlingen zich veiliger voelen en minder leerlingen zich ziekmelden (Hill & Hollis, 2012). Een jeugdhulpverlener op school ziet de gezinnen eerder waardoor spanningen bij het gezin en bij school verminderd kunnen worden en leraren ondersteund kunnen worden bij het begrijpen en signaleren van bepaald gedrag (Jenkins, 2022). Interpersoonlijke communicatie en daarbij het aanmoedigen van leerlingen om zich vrij te uiten, bevordert de relatie met de leerling (Munns et al., 2015). Leraren moeten leren investeren in de relatie (Geveke et al., 2023), want deze relatie is, net als het op tijd in kunnen springen op de behoefte van de leerling, van belang om inclusief onderwijs te kunnen bieden (Garvey et al., 2020).

> *"Een leerling kan heel erg een gevoel van veiligheid krijgen als zo'n begeleider naast hem zit of achter hem zit ...Ook al doe je dan nog bij wijze van spreken niks. Ja, maar ook voor de veiligheid van andere leerlingen. Als je het hebt over leerlingen met gedragsproblemen, als zij weten van 'oh die springt wel in als die uit de band springt', [dat] geeft ook een gevoel van veiligheid."*
>
> Focusgroep Jeugdhulpverlening

***Beperkt vroegtijdig en preventief aanpakken*** komen als knelpunten terug in de onderzoeken van (Charles & Stone, 2017; O'Callaghan & Cunningham, 2015).

Hierbij gaat het om de beperkte gerichtheid op voorwaarden voor schoolsucces (Charles & Stone, 2017) en beperkt gebruik van effectieve leertijd (O'Callaghan & Cunningham, 2015).

#### 4.2.4.4. Monitoring in de klas

Het vierde thema van de invalshoek *Pedagogisch-didactisch handelen* is *Monitoring in de klas*. Dit thema gaat over het volgen van de leerlingen over de tijd of het bijhouden/evalueren van pedagogisch-didactische aanpakken. Er is één succesfactor die gericht is op de monitoring in de klas en er zijn geen knelpunten in de literatuur genoemd als het om dit thema gaat.

***Monitoren van vooruitgang*** is een succesfactor die genoemd wordt in de literatuur over interprofessioneel samenwerken (Charles & Stone, 2017; Garvey et al., 2020; Hatzichristou et al., 2022; Missiuna et al., 2012). Het gaat om het regelmatig volgen en evalueren (Hatzichristou et al., 2022) van een interventie en het effect daarvan op de leerling (Missiuna et al., 2012). Monitoring door middel van een schema met meetmomenten van de voortgang, maakt het mogelijk om op tijd in te springen op de behoefte van leerlingen (Garvey et al., 2020). Door te monitoren kan tegemoetgekomen worden aan opkomende behoeftes en kunnen noodzakelijke aanpassingen (tijdig) worden doorgevoerd (Hatzichristou et al., 2022).

### 4.2.5. Organisatorische factoren

Deelvraag 3: Welke organisatorische factoren worden genoemd in de studies die gaan over interprofessionele samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp en, indien beschreven, welke knelpunten en succesfactoren worden hierbij aangegeven?

In de literatuur vonden we vier thema's die te maken hebben met *Organisatorische factoren*. In Tabel 8 staan deze thema's (zie eerste kolom) op volgorde van de totale weging (zie laatste kolom).

**Tabel 8:** Overzicht van thema's, gewogen succesfactoren en gewogen knelpunten over Organisatorische factoren

| Thema's | Succesfactoren Weging (aantal studies) | Knelpunten Weging (aantal studies) | Totaal Weging (totaal aantal studies[1]) |
|---|---|---|---|
| Facilitering | 16 (8) | 38 (25) | 54 (29) |
| Structuur in organisatie en proces | 28 (19) | 20 (17) | 48 (26) |
| Leiderschap | 19 (14) | 19 (12) | 38 (22) |
| Nabijheid en beschikbaarheid jeugdhulp | 26 (15) | 10 (9) | 36 (20) |
| Totaal | 89 | 87 | 176 |

*Noot.* [1]Totaal aantal studies is geen optelling van het aantal studies met succesfactoren en het aantal studies met knelpunten omdat zowel succesfactoren als knelpunten in één studie voor kunnen komen.

Uit Tabel 8 is af te leiden dat *Facilitering* het thema is met de hoogste totale weging (54) en *Nabijheid en beschikbaarheid jeugdhulp* is het thema met de laagste totale weging (36). Wat betreft de gewogen succesfactoren is te zien dat *Structuur in organisatie en proces* het hoogst scoort (28) en vrij snel daarna volgt *Nabijheid en beschikbaarheid jeugdhulp* (26). De knelpunten zijn het meest in het oog springend bij *Facilitering* (38).

#### 4.2.5.1. Facilitering

Het eerste thema van de invalshoek *Organisatorische factoren* is *Facilitering*. Dit thema gaat over de facilitering in termen van tijd en middelen. De succesfactoren en knelpunten gaan over deze onderwerpen: (gebrek aan) tijd, (gebrek aan) middelen, te hoge werkdruk en lage prioriteit.

***Tijd*** voor samenwerken komt als succesfactor naar voren in de literatuur (Asher & Nichols, 2016; Bronstein et al., 2012; Haasen et al., 2022; Hill & Hollis, 2012; Norwich et al., 2018).

Het gaat hierbij vooral om het vrijspelen van leraren (Asher & Nichols, 2016; Norwich et al., 2018), zodat zij bijvoorbeeld samen kunnen professionaliseren (Norwich et al., 2018), vergaderen en problemen samen kunnen oplossen (Asher & Nichols, 2016). Tijd vrijmaken kan door flexibel om te gaan met de roosters van de leraren (Norwich et al., 2018) en door vroegtijdig te plannen (Bronstein et al., 2012). Hierin kan de directie een rol spelen (Asher & Nichols, 2016). Samenwerking met de jeugdhulpverlener kan ook tijd opleveren (Haasen et al., 2022; Hill & Hollis, 2012). Als professionals bijvoorbeeld al enige tijd samenwerken, kan er gedeelde verantwoordelijkheid gedragen worden voor bijvoorbeeld uitvoering, leerlingbegeleiding en afstemming met ouders (Haasen et al., 2022).

***Tijdgebrek*** is een knelpunt dat naar voren komt in de literatuur (Borg & Drange, 2019; Geveke et al., 2023; Grimsby, 2020; Haasen et al., 2022; Jacobson, 2020; Jortveit, 2023; Kramer-Roy et al., 2020; Lofthouse et al., 2016, 2016; Nikander et al., 2022; Norwich et al., 2018; Suleman et al., 2013; Thornberg, 2012; Van Quickelberghe, 2014; Wilson et al., 2017).

Met name samenwerking met een externe partij (jeugdhulpverlening die geen vast onderdeel uitmaakt van het team) is tijdrovend (Stans et al., 2013). Verder zorgt de inflexibiliteit van het rooster ervoor dat leraren lastig vrijgespeeld kunnen worden en dat bemoeilijkt het plannen van de samenwerking (Norwich et al., 2018). Een andere reden is dat andere taken (dan samenwerken) veel tijd kosten (Nikander et al., 2022). Samenwerken, vraagt bovendien om overleg en dat kost (te) veel tijd (Bronstein et al., 2012). Een van de uitdagingen voor de samenwerking die Jortveit (2023) rapporteert, is de lange reactietijd tussen de samenwerkende partners. Hierdoor loopt de samenwerking vertraging op.

Naast tijdgebrek vanuit de school, komt ook tijdgebrek van de jeugdhulpverlener naar voren in de studies (Borg & Drange, 2019; Bronstein et al., 2012; Draugedalen et al., 2021; Hatzichristou et al., 2022; Lofthouse et al., 2016; Nikander et al., 2022), zoals gebrek aan tijd om leraren één op één te coachen (Lofthouse et al., 2016) of gebrek aan tijd om hulp te verlenen (Bronstein et al., 2012). Door tijdgebrek kan de jeugdhulpverlener niet preventief worden ingezet (Borg & Drange, 2019) en worden spontane contacten beperkt (Draugedalen et al., 2021).

Tijdgebrek zorgt ervoor dat er minder samenwerking mogelijk is (Thornberg, 2012) en het maakt co-teaching (Wilson et al., 2017) of een gezamenlijke stage lastig om uit te voeren (Suleman et al., 2013). Gebrek aan tijd voelt als een enorme last voor leraren (Draugedalen et al., 2021). Het leidt bij leraren tot voortdurende beperking van hun vermogen om hun professionele rol uit te voeren (Draugedalen et al., 2021). Volgens Patton et al. (2015) is het van belang om te investeren in meer tijd voor het ontwikkelen van samenwerkingspraktijken: gezamenlijke bijeenkomsten en voortdurende evaluaties. Het is noodzaak dat de jeugdhulpverlener onderdeel van het team wordt, op locatie is en gedurende een langere tijd een samenwerkingsrelatie aan kan gaan (Haasen et al., 2022).

> *“En nog korte lijntjes met leerkrachten en hier en daar wat meer, ook ... gewoon echt tijd voor hebben. Want als ik dan nu even naar mijn maandag kijk, dan komt het echt wel weer op tijd aan. Als ik nu zes kinderen heb, die heb ik een half uur tot 13.00 uur bij mij. Ik heb 8 uur in de week; voorbereiding en alles wat daar nog verder bij komt kijken. Ja, dat red je niet nee”*
>
> Focusgroep Jeugdhulpverlening

***Middelen*** komt als succesfactor naar voren in de literatuur (Bronstein et al., 2012; Jenkins, 2022; Richards, 2018; Stans et al., 2013; Veen et al., 2019, Wiedebusch et al., 2022).

Het gaat om beschikbaarheid van middelen, zoals administratieve ondersteuning voor samenwerking (Bronstein et al., 2012; Stans et al., 2013; Wiedebusch et al., 2022), materialen (Wiedebusch et al., 2022) en (vaste) fysieke ruimte (Veen et al., 2019; Wiedebusch et al., 2022). De facilitering, in de vorm van middelen, hangt nauw samen

met de reikwijdte en de verschillende vormen van interprofessionele samenwerking (Wiedebusch et al., 2022). Richards (2018) geeft aan dat het verlenen van steun en vroegtijdige hulp aan scholen zou kunnen leiden tot meer middelen om eerder in te grijpen (specifiek in deze studie: bij verwaarlozing en misbruik).

***Gebrek aan middelen*** is een knelpunt dat naar voren komt in de literatuur (Asher & Nichols, 2016; Bronstein et al., 2012; Grimsby, 2020; Haasen et al., 2022; Jenkins, 2022; Kramer-Roy et al., 2020; McCartney & Ellis, 2013; Munns et al., 2015; Patton et al., 2015; Reitsma, 2015; Richards, 2018; Stans et al., 2013; Timmen, 2020; Wilson et al., 2017)

Het gaat om beperkte financiële compensatie/te krappe budgetten (Haasen et al., 2022; Munns et al., 2015; Richards, 2018; Stans et al., 2013; Timmen, 2020), gebrek aan ruimte waar de jeugdhulpverlener kan werken (Grimsby, 2020; Munns et al., 2015) en gebrek aan toegang tot ondersteunende materialen (Grimsby, 2020). Het gebouw kan onpraktisch of verouderd zijn (Reitsma, 2015). Door budgettaire spanningen kunnen verantwoordelijkheden worden afgestoten (Timmen, 2020). De overheid zou daarom moeten faciliteren (middelen en tastbare inzet) om de samenwerking te vergemakkelijken (Patton et al., 2015).

***Te hoge werkdruk en lage prioriteit*** zijn knelpunten die naar voren komen in de literatuur (Asher & Nichols, 2016; Geveke et al., 2023; Jenkins, 2022; Reitsma, 2015; Richards, 2018; Timmen, 2020; Wilson et al., 2017).

De te hoge werkdruk van professionals bemoeilijkt de samenwerking (Asher & Nichols, 2016; Geveke et al., 2023; Wilson et al., 2017). Druk vanuit de overheid (Geveke et al., 2023; Jenkins, 2022; Richards, 2018) en onvoldoende rugdekking vanuit het bovenliggend bestuur (Kramer-Roy et al., 2020) zorgen er bijvoorbeeld voor dat er onvoldoende aan de samenwerkingsdoelen kan worden gewerkt (Bronstein et al., 2012). Richards (2018) geeft aan dat de belasting extra groot is voor kleine scholen: deze scholen hebben vaak moeite om aan hun basiscurriculumvereisten en huisvestingskosten te voldoen, waardoor ze weinig extra tijd kunnen besteden aan verwijzingen of het uitvoeren van vroegtijdige interventies. Jeugdhulpverleners zijn erg druk met hun taken binnen hun taakomschrijving, waardoor er te weinig tijd is voor structurele evaluaties (Timmen, 2020). De te hoge werkdruk vanwege het werken met een lastige doelgroep en daarmee samenhangend een groot verloop in personele bezetting, kan zorgen voor discontinuïteit in het team en in de begeleiding (Reitsma, 2015).

> *“Tussen onderwijs en zorg zijn altijd knelpunten over hoe het in het onderwijs geregeld moet worden wat betreft zorg, financiering, wat de samenwerking tussen onderwijs en zorgorganisatie ook beknelt. Bijvoorbeeld dat er leerling in de klas zit die wat extra ondersteuning nodig heeft en het onderwijs zegt: “Wij hebben daar geen budget voor, want het is het gedrag van de leerling waar zorg op gezet moet worden,” en de gemeente zegt: “Nee, het onderwijs moet degene zijn die de zorg betaalt voor de leerling,” waardoor het stagneert en er uiteindelijk geen hulp is.”*
>
> Focusgroep Ontwikkelgroep

#### 4.2.5.2. Structuur in organisatie en proces

Het tweede thema van de invalshoek *Organisatorische factoren* is *Structuur in organisatie en proces*. Onder dit thema vallen alle structuren die belangrijk zijn voor de samenwerking, zoals taakverdeling, planning, organisatie, modelmatig of systematisch werken, richtlijnen, werken in verbanden, structuren of systemen voor het delen. De succesfactoren en knelpunten gaan over deze onderwerpen: (gebrek aan) gestructureerd samenwerken, (gebrek aan) structuren voor het delen en (onvoldoende) werken als een gemeenschap.

***Gestructureerd samenwerken*** komt als succesfactor in de literatuur naar voren (Borg & Drange, 2019; Bronstein et al., 2012; Garvey et al., 2020; Haasen et al., 2022; Hatzichristou et al., 2022; Kramer-Roy et al., 2020; Lofthouse et al., 2016; Malmberg-Heimonen et al., 2022; Norwich et al., 2018; Richards, 2018; Thornberg, 2012; Van Quickelberghe, 2014).

Het gaat hierbij om het werken met een gezamenlijke agenda (Kramer-Roy et al., 2020), model, systematiek of richtlijn voor samenwerken (Borg & Drange, 2019; Garvey et al., 2020; Thornberg, 2012) of om een heldere taak- of rolverdeling (Haasen et al., 2022; Van Quickelberghe, 2014). Bij het werken volgens een bepaalde systematiek, kan het gaan om een raamwerk of model om de leerling te ondersteunen, inclusief duidelijk beleid over identificatie, beoordeling en monitoring op leerling- en schoolniveau (Garvey et al., 2020), waarbij systematisch gegevens worden verzameld en het (interprofessionele) team in dialoog voortdurend evalueert (Thornberg, 2012). Dergelijke sterke schoolprocessen zijn een belangrijke faciliterende factor voor de leraar (Garvey et al., 2020) en kunnen de interactieprocessen in de klas verbeteren (Borg & Drange, 2019).

Formaliseren van de samenwerking(safspraken) (Bronstein et al., 2012), prioriteren (Norwich et al., 2018) en frequent plannen van het monitoren van samenwerkingsprogramma's is nodig (Garvey et al., 2020; Hatzichristou et al., 2022), zodat problemen bijvoorbeeld op tijd gesignaleerd kunnen worden (Garvey et al., 2020). Voor het gestructureerd en systematisch werken kan een model gebruikt worden (Kramer-Roy et al., 2020; Lofthouse et al., 2016; Malmberg-Heimonen et al., 2022; Richards, 2018). Een model voor de samenwerking kan zorgen dat interventies meer effect hebben, zoals het LOG-model die op meerdere aspecten van de samenwerking effect liet zien (Malmberg-Heimonen et al., 2022). Een model kan zorgen voor een gestructureerde manier van kijken naar aanpassingen die mogelijk zijn, bijvoorbeeld van de leeromgeving (Kramer-Roy et al., 2020). Dit kan helpen bij het maken van stappen in de samenwerking en het bereiken van resultaten bij de leerlingen, bijvoorbeeld op het gebied van taal (Lofthouse et al., 2016) of ondersteunend werken voor het identificeren en melden van (vermoedens van) mishandeling, zodat vroegtijdige hulp geboden kan worden (Richards, 2018).

***Gebrek aan gestructureerd samenwerken*** is een knelpunt dat in de literatuur naar voren komt (Borg & Drange, 2019; Bronstein et al., 2012; Garvey et al., 2020; Haasen et al., 2022; Patton et al., 2015; Schuman, 2012; Stans et al., 2013; Thornberg, 2012; Van Quickelberghe, 2014; Wiedebusch et al., 2022).

Het gaat hierbij om een betere organisatie die nodig is (Borg & Drange, 2019), het ontbreken van een systematiek (Van Quickelberghe, 2014), van protocollen en

richtlijnen (Garvey et al., 2020; Stans et al., 2013), bijvoorbeeld in de verwijzingen naar de jeugdhulpverlening (Garvey et al., 2020) of verschillende regels op het gebied van privacy (Borg & Drange, 2019; Timmen, 2020). Thornberg (2012) benoemt de behoefte aan beleidsmatige acties vanuit de overheid om geschikte structuren te kunnen ontwikkelen die de samenwerking tussen instanties vergemakkelijken (Patton et al., 2015). Knelpunten in het beleid liggen op het vlak van: toename bureaucratie, onduidelijkheid in regie en verantwoordelijkheden, onduidelijkheid voor wat betreft het niveau waarop de doelen moeten worden ingezet; te weinig houvast of gebrek aan een kader om samenwerking effectief in te richten (Schuman, 2012; Timmen, 2020).

Afspraken in de taakverdeling (Bronstein et al., 2012; Garvey et al., 2020; Schuman, 2012; Stans et al., 2013; Timmen, 2020; Van Quickelberghe, 2014; Wiedebusch et al., 2022) of onvoldoende planmatig werken (Garvey et al., 2020; Wiedebusch et al., 2022) kunnen de samenwerking eveneens belemmeren.

> *"Dat is in het begin heel onduidelijk geweest, wie daar een vorm voor verantwoordelijkheid [in] heeft. … Als jij gewoon ergens zo blanco over de school binnenstapt als jeugdhulpverlener en daar dat allemaal moet op gaan zetten, ja, dan is dat best lastig. Wat heb je dan aan elkaar? Wie pakt wat op?"*
>
> (Focusgroep Jeugdhulpverlening)

***Structuren voor het delen*** is een succesfactor die in de literatuur naar voren komt (Asher & Nichols, 2016; Borg & Drange, 2019; Geveke et al., 2023; Hatzichristou et al., 2022; Kramer-Roy et al., 2020; Malmberg-Heimonen et al., 2022; Reitsma, 2015; Timmen, 2020; Van Quickelberghe, 2014).

Hierbij gaat het bijvoorbeeld om het plannen van gezamenlijke overlegmomenten (Asher & Nichols, 2016; Malmberg-Heimonen et al., 2022), waarin professionals werk aan elkaar kunnen presenteren (Borg & Drange, 2019). Ook gaat dit punt over regelmatig, frequent en/of op vaste momenten overleggen of bij elkaar komen (Geveke et al., 2023; Van Quickelberghe, 2014). Overlegmomenten zorgen ervoor dat barrières afgebroken worden (Borg & Drange, 2019) en communicatie, discussie, reflectie en aanpassingen aan de eigen processen van het team worden bevorderd (Malmberg-Heimonen et al., 2022).

Door kennis en informatie in de regio te verspreiden (Hatzichristou et al., 2022; Kramer-Roy et al., 2020), kan de samenwerking met nieuwe scholen versterkt worden.

Ook kunnen (digitale) systemen ervoor zorgen dat er snel gereageerd kan worden (Asher & Nichols, 2016; Reitsma, 2015) en de hulp sneller ingezet kan worden (Richards, 2018).

***Gebrek aan structuren voor het delen*** komt in de literatuur als knelpunt naar voren (Asher & Nichols, 2016; Bronstein et al., 2012; Grimsby, 2020; Munns et al., 2015; Reitsma, 2015; Stans et al., 2013; Timmen, 2020).

Het gaat om het gebrek aan (multidisciplinair) overleggen, waarin kennis van de andere discipline versterkt had kunnen worden of waarin gestructureerde communicatie had kunnen plaatsvinden (Stans et al., 2013). De structuur van het netwerk kan ervoor zorgen dat er ook te weinig communicatie en overleg is tussen

scholen en gemeente (Timmen, 2020). Anderzijds komt naar voren dat professionals ook van mening kunnen zijn dat er te veel bijeenkomsten zijn (Bronstein et al., 2012) en graag zouden willen dat samenwerkingsbijeenkomsten vroegtijdig worden gepland in verband met werkdruk (Asher & Nichols, 2016).

Het ontbreken van een (digitaal) informatiesysteem (Stans et al., 2013), vormt een belemmering. Leraren zouden meer toegang willen hebben tot cruciale informatie over leerlingen, hun uitdagingen en mogelijkheden, bijvoorbeeld in de vorm van een regio-brede database (Grimsby, 2020). Een groot frictiepunt is bovendien dat verschillende ICT-systemen niet op elkaar zijn aangesloten waardoor niet iedereen kan rapporteren en andermans rapportages kan inzien (Reitsma, 2015). Wat betreft de digitale informatievoorziening, zouden tablets leraren kunnen ondersteunen bij het verbeteren van hun gesprekken met ouders en leerlingen (Munns et al., 2015).

***Werken als een gemeenschap*** is een succesfactor (Borg & Drange, 2019; Charles & Stone, 2017; Haasen et al., 2022; Kramer-Roy et al., 2020; Roll-Pettersson et al., 2016; Thornberg, 2012).

Zo blijken interventies waarbij de hele school wordt meegenomen in het samenwerkingsproces effectief te zijn voor hoe de zorg is georganiseerd, voor de perceptie op handelingsmogelijkheden van professionals en voor de resultaten bij de leerling in termen van gedrag en leren (Borg & Drange, 2019). Het werkt om leergemeenschappen te bouwen en het partnerschap officieel vast te leggen (Roll-Pettersson et al., 2016). Hoewel Borg en Drange (2019) juist noemen dat men in de samenwerking beter geen vast programma kan hanteren, zodat er ruimte is voor adaptatie. Voor de samenwerking is het goed om voort te bouwen op eerdere samenwerking en aan te sluiten bij bestaande netwerken (Haasen et al., 2022). Een betekenisvolle samenwerking is gekoppeld aan effectief functioneren van de school en lijkt een positieve invloed te hebben op de prestaties van leerlingen (Charles & Stone, 2017). Het langdurig participatief samenwerken is essentieel om samenwerkingsvaardigheden te ontwikkelen en een meer inclusieve schoolomgeving te creëren (Kramer-Roy et al., 2020).

***Onvoldoende werken als een gemeenschap*** komt als knelpunt naar voren in de literatuur (Bronstein et al., 2012; Haasen et al., 2022; Norwich et al., 2018; Reitsma, 2015; Stans et al., 2013; Suc et al., 2017).

Zo kan de complexiteit van het implementeren van (nieuwe) samenwerking lastig zijn (Bronstein et al., 2012; Haasen et al., 2022; Stans et al., 2013), terwijl de inzet van jeugdhulpverlening noodzakelijk is om de ontwikkeling en ontplooiing van alle leerlingen te waarborgen (Haasen et al., 2022). Vooral bij het samenwerken tussen organisaties (met externen) is het lastig en complex om het samenwerkingsproces een plaats te laten krijgen (Bronstein et al., 2012; Stans et al., 2013). Hiervoor is een systematische implementatie nodig (Stans et al., 2013). Zonder duidelijke sturing op het gezamenlijke doel kan er een wij-zij cultuur ontstaan (Reitsma, 2015). Wanneer het team niet compleet is, worden bovendien samenwerkingsmogelijkheden gemist (Suc et al., 2017). Als het gaat om gezamenlijk professionaliseren, is het nodig dat er een contextuele verandering plaatsvindt, zodat het ook past bij de cultuur van de school (Norwich et al., 2018).

#### 4.2.5.3. Leiderschap

Het derde thema van de invalshoek *Organisatorische factoren* is *Leiderschap*. Het gaat bij dit thema om (gestructureerde) ondersteuning van het team vanuit het (school)management (Borg & Drange, 2019), de schoolleider of iemand die de samenwerking faciliteert en de leiding neemt in het samenwerkingsproces (Serry, 2013). De succesfactor en het knelpunt gaan over dit onderwerp: (ontoereikend) leiderschap.

***Leiderschap*** komt als succesfactor in de literatuur naar voren (Asher & Nichols, 2016; Borg & Drange, 2019; Bronstein et al., 2012; Draugedalen et al., 2021; Garvey et al., 2020; Kramer-Roy et al., 2020; Lofthouse et al., 2016; Malmberg-Heimonen et al., 2022; Norwich et al., 2018; Roll-Pettersson et al., 2016; Serry, 2013; Veen et al., 2019; Wiedebusch et al., 2022; Wilson et al., 2017).

Bij sterk leiderschap wordt de gehele schoolomgeving, inclusief de jeugdhulpverleners (Hatzichristou et al., 2022), ondersteund en gerespecteerd (Asher & Nichols, 2016; Draugedalen et al., 2021; Garvey et al., 2020; Kramer-Roy et al., 2020; Serry, 2013; Veen et al., 2019; Wiedebusch et al., 2022; Wilson et al., 2017). Een (school)leider draagt er zorg voor dat de samenwerking wordt georganiseerd (Borg & Drange, 2019), gefaciliteerd (Borg & Drange, 2019; Lofthouse et al., 2016; Wilson et al., 2017) en dat er sprake is van supervisie op de samenwerking (Roll-Pettersson et al., 2016). Leiderschap is nodig om resultaten te behalen, bijvoorbeeld bij het gezamenlijk professionaliseren (Norwich et al., 2018) en om inclusief onderwijs mogelijk te maken (Kramer-Roy et al., 2020; Wiedebusch et al., 2022). De schoolleiders zijn belangrijke verstrekkers van informatie over de samenwerking en spelen een belangrijke rol bij de ondersteuning van de jeugdhulpverlener, bijvoorbeeld bij meningsverschillen, belemmeringen in de samenwerking en het oplossen van conflicten (Hatzichristou et al., 2022). Ondersteuning en betrokkenheid van de schoolleider (Hatzichristou et al., 2022) of het onderwijsbestuur leidt bij leraren bovendien tot meer vertrouwen om contact te leggen met externe organisaties voor hulp (Draugedalen et al., 2021). De (school)leider kan het team helpen bij het vertalen van bewezen aanpakken voor leerlingen met een onderwijszorgbehoefte naar de praktijk, bij het wegwijs maken in de complexe zorgsystemen en bij het monitoren en evalueren van de vooruitgang (Garvey et al., 2020). Een schoolleider kan bovendien helpen om de verantwoordelijkheid voor de samenwerking te dragen (Malmberg-Heimonen et al., 2022) en ervoor zorgen dat interprofessionele samenwerking in bestuursdoelen of schooldoelen wordt opgenomen (Bronstein et al., 2012).

> *“Een directeur die zegt: “Iedereen die hier werkt zit in mijn team,” dat is wezenlijk voor de ontwikkeling die je wilt en dat je dan ook de donderdag in de zomervakantie voordat je begint ook iedereen uitnodigt: hoe gaan we het doen dit jaar en dat er een team-dag is en dat je er dan ook allemaal bent. Ook de zorg. Daar moet je lol in hebben als management en daar moet je visie op hebben ... dan kom je verder”*
>
> Focusgroep Ontwikkelgroep

***Ontoereikend leiderschap*** komt in de literatuur als knelpunt naar voren (Borg & Drange, 2019; Garvey et al., 2020; Grimsby, 2020; Kramer-Roy et al., 2020;

McCartney & Ellis, 2013; Reitsma, 2015; Richards, 2018; Stans et al., 2013; Timmen, 2020; Wiedebusch et al., 2022).

Het gaat om het ontbreken van een (case)manager (Garvey et al., 2020), gebrek aan leiderschap nemen (Borg & Drange, 2019), meningsverschillen over wie verantwoordelijk is bij samenwerking tussen verschillende organisaties (Richards, 2018), problemen in het betrekken of committeren van de hogere bestuurslaag (Kramer-Roy et al., 2020; Timmen, 2020) en een te veel top-down benadering (McCartney & Ellis, 2013). Het gebrek aan leiderschap door management kan zorgen voor conflicterende belangen, problemen in prioritering van inzet of onvoldoende implementatie van interventies (Borg & Drange, 2019). Afstemming tussen professionals en managers en managers onderling wordt niet altijd bereikt en daarmee kan het geheel als stuurloos worden ervaren (Reitsma, 2015). Wanneer een school er niet in slaagt om de hogere bestuurslaag te betrekken, heeft de directeur beperkte vrijheid om leraren vrij te maken en de mogelijkheid te geven om te kunnen samenwerken (Kramer-Roy et al., 2020). Een te veel 'top-down' benadering vanuit het bovenliggend bestuur kan daarentegen als te controlerend worden ervaren door leraren, wat weer tot weerstand kan leiden (McCartney & Ellis, 2013).

> *"Het schoolbestuur kan ook dwarsliggen. Het kan een knelpunt zijn, maar als het goed geregeld is, is het geen knelpunt. ... Hiërarchisch moet het helemaal gedekt zijn. Soms wel tot aan de wethouder aan toe."*
>
> Focusgroep Ontwikkelgroep

#### 4.2.5.4. Nabijheid en beschikbaarheid jeugdhulp

Het vierde thema van de invalshoek *Organisatorische factoren* is *Nabijheid en beschikbaarheid jeugdhulp*. Dit thema gaat naast nabijheid (zoals een jeugdhulpverlener in de school) ook over de bereikbaarheid en beschikbaarheid van hulpverleners als het gaat om het bieden van hulp aan leerlingen en het ondersteunen van leraren in de school. De succesfactoren en knelpunten gaan over dit onderwerp: (gebrek aan) nabijheid en beschikbaarheid jeugdhulp.

***Nabijheid en beschikbaarheid jeugdhulp*** zijn succesfactoren die in de literatuur naar voren komen (Asher & Nichols, 2016; Borg & Drange, 2019; Draugedalen et al., 2021; Garvey et al., 2020; Haasen et al., 2022; Hatzichristou et al., 2022; Hill & Hollis, 2012; Jenkins, 2022; Jortveit, 2023; Kramer-Roy et al., 2020; Missiuna et al., 2012; Stans et al., 2013; Suc et al., 2017; Veen et al., 2019).

Het werkt goed als er stabiliteit in de personele bezetting is en er vaste partners binnen de school zijn (Geveke et al., 2023; Haasen et al., 2022; Veen et al., 2019). Leraren hebben graag een jeugdhulpverlener die beschikbaar is op school (Missiuna et al., 2012), bijvoorbeeld voor advies (Hatzichristou et al., 2022), om gemakkelijk dingen te kunnen bespreken (Draugedalen et al., 2021) of zodat deze professional interventies kan demonstreren (Asher & Nichols, 2016). Op deze manier is er meer tijd voor onderwijs (Hill & Hollis, 2012). In de systematische review die Borg en Drange (2019) als onderdeel van hun studie uitvoerden, komen de effecten van de aanwezigheid van een jeugdhulpverlener op school op diverse gebieden naar voren, zoals effecten op gedrag- en leerproblemen van de leerlingen (bijvoorbeeld verminderde agressie,

toename aan relaties, positieve impact op emotioneel gedrag) en effecten op de samenwerking (bijvoorbeeld minder knelpunten in de samenwerking en positief gedrag van de leraar ten aanzien van verandering).

***Gebrek aan nabijheid of beschikbaarheid jeugdhulp*** zijn knelpunten die in de literatuur naar voren komen (Borg & Drange, 2019; Draugedalen et al., 2021; Geveke et al., 2023; Jacobson, 2020; Jortveit, 2023; Lofthouse et al., 2016; Patton et al., 2015, Suc et al., 2017; Thornberg, 2012).

Gebrek aan nabijheid en beschikbaarheid is met name ernstig wanneer het noodsituaties betreft die meteen besproken moeten worden (Draugedalen et al., 2021). Gebrek aan aanwezigheid of beschikbaarheid komt voor in plattelandsgebieden waar de hulpverlening schaars is (Jacobson, 2020). Een grote fysieke afstand maakt ondersteuning van het team lastig (Lofthouse et al., 2016) en dit zorgt er vervolgens voor dat hulp niet op school wordt geboden, maar dat leerlingen doorverwezen worden naar hulpverlening buiten de school (Suc et al., 2017). Een gevolg van weinig ‘face to face’ contact tussen jeugdhulpverleners en leraren kan zijn dat het moeilijker wordt om overeenstemming te bereiken, elkaars perspectief te begrijpen en gezamenlijke doelen te stellen (Patton et al., 2015). Het in isolatie werken van de jeugdhulpverlener zorgt bovendien voor een gebrek aan integratie in het team in plaats van innovatief samenwerken (Borg & Drange, 2019).

Wanneer expertise en ondersteuning vanuit de jeugdhulp uit de school verdwijnen, kan het effect van een interventie verminderen en probleemgedrag terugkeren (Thornberg, 2012). Omdat leraren de samenwerking met jeugdhulpverleners missen en zij zelf de expertise niet hebben, zou het volgens Suc et al. (2017) nodig zijn om dergelijke professionals (zoals een psycholoog) in dienst van de school of dicht in de buurt te hebben.

Naast het ontbreken van de jeugdhulpverlener, wordt ook de wisseling in professionals genoemd, wat met name een probleem vormt voor leerlingen met ASS (Geveke et al., 2023), omdat deze leerlingen veranderingen lastig vinden.

> *“Wij zitten meer in de collectivisering van de zorg, en dan verdwijnt het, al die voorwaarden waaraan je moet voldoen met zorgplannen en dergelijke. Dan heb je samen een plan. Dan kijk je ook samen, wat vul ik in en wat is voor de leerkracht, dan werkt het beter. ... In die zin werkt een collectieve aanpak beter. ... Maar als je met een individuele indicatie moet werken, dan zit je met die minuten, uren en wie doet wat ...en je moet het dan ook allemaal verantwoorden.”*
>
> Focusgroep Ontwikkelgroep

# 5. Conclusie en discussie

## 5.1. Conclusie

In deze overzichtsstudie stond de volgende onderzoeksvraag centraal: “Wat is er bekend over interprofessioneel samenwerken tussen onderwijs en jeugdhulp rondom leerlingen met extra onderwijszorgbehoeftes in het primair onderwijs als het gaat om 1. *Interprofessioneel handelen*, 2. *Pedagogisch-didactisch handelen*, 3. *Organisatorische factoren*?”

We hebben 40 internationale studies (Engelstalig) en 7 Nederlands/Belgische studies (Nederlandstalig) gevonden. De meeste studies (29) hadden een niet-vergelijkend onderzoeksdesign.

In de literatuur kwam invalshoek 1 (*Interprofessioneel handelen*) het vaakst voor, daarna invalshoek 3 (*Organisatorische factoren*) en het minst vaak invalshoek 2 (*Pedagogisch-didactisch handelen*). De meeste totaal gewogen succesfactoren en knelpunten kwamen eveneens voor bij *Interprofessioneel handelen* en het minst bij *Pedagogisch-didactisch handelen*. Het aantal gewogen succesfactoren is hoger dan het aantal gewogen knelpunten bij *Interprofessioneel handelen* en *Pedagogisch-didactisch handelen*, terwijl bij *Organisatorische factoren* de gewogen succesfactoren en knelpunten ongeveer gelijk verdeeld waren.

Deelvraag 1: Welke interprofessionele handelingen worden beschreven in de studies die gaan over interprofessionele samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp en, indien beschreven, welke knelpunten en succesfactoren?

In de literatuur kwamen zes thema’s naar voren die vallen onder de invalshoek *Interprofessioneel handelen*: *Communicatie en kennisdeling*, *Onderlinge afhankelijkheid*, *Collectief eigenaarschap van doelen*, *Nieuw gecreëerde professionele activiteiten*, *Flexibiliteit* en *Reflectie op het proces* (in volgorde totale weging: van hoog naar laag).

Wat betreft de gewogen succesfactoren lag de hoogste score binnen het thema *Communicatie en kennisdeling*, gevolgd door *Collectief eigenaarschap van doelen*. In de literatuur komen vooral het delen van kennis en het dragen van gezamenlijke verantwoordelijkheid als succesvolle handelingen binnen deze thema’s naar voren. De laagste score bij de gewogen succesfactoren lag bij het thema *Flexibiliteit*.

*Communicatie en kennisdeling* heeft ook de hoogste score wat betreft de gewogen knelpunten, maar dit verschilt maar weinig met *Onderlinge afhankelijkheid.* In de literatuur komen vooral het ‘onvoldoende informeren en communiceren’ en het ‘onvoldoende kennen, waarderen en verbinden met de andere expertise’ als belemmerende handelingen binnen deze thema’s naar voren.

Deelvraag 2: Welke pedagogisch-didactische handelingen worden beschreven in de studies die gaan over interprofessionele samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp

en, indien beschreven, welke knelpunten en succesfactoren worden hierbij aangegeven?

In de literatuur vonden we vier thema's die te maken hebben met *Pedagogisch-didactisch handelen*. *Aanpak voor de leerling*, *Organisatie binnen (en buiten) de klas*, *Preventief werken* en *Monitoring in de klas* (in volgorde totale weging: van hoog naar laag).

Wat betreft de gewogen succesfactoren lag de hoogste score binnen het thema *Aanpak voor de leerling.* In de literatuur komt vooral 'kennis van de leraar vergroten' om de leerling goed te kunnen ondersteunen als succesvolle handeling naar voren. De laagste gewogen score lag bij het thema *Monitoring in de klas*.

*Aanpak voor de leerling* heeft ook de hoogste score als het gaat om de gewogen knelpunten. In de literatuur komt het 'beperkt gebruiken van een toegepast en gevarieerd aanbod afgestemd op de behoeftes van de leerlingen' en de 'behoefte aan of noodzaak om de kennis van de leraar te vergroten' als belemmerende handelingen naar voren.

Deelvraag 3: Welke organisatorische factoren worden genoemd in de studies die gaan over interprofessionele samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp en, indien beschreven, welke knelpunten en succesfactoren worden hierbij aangegeven?

In de literatuur vonden we vier thema's die te maken hebben met *Organisatorische factoren*: *Facilitering*, *Structuur in organisatie en proces*, *Leiderschap* en *Nabijheid en beschikbaarheid jeugdhulp* (in volgorde totale weging: van hoog naar laag).

Wat betreft de gewogen succesfactoren lag de hoogste score binnen het thema *Structuur in organisatie en proces* en daarna volgt snel *Nabijheid en beschikbaarheid jeugdhulp*. In de literatuur komen vooral het 'gestructureerd samenwerken' en de 'nabijheid en beschikbaarheid van de jeugdhulp op de school' als succesvolle factoren naar voren. De laagste gewogen score lag bij het thema *Facilitering.*

*Facilitering* heeft echter wel de hoogste score wat betreft de gewogen knelpunten. In de literatuur komt vooral 'tijdgebrek' als belemmerende factor naar voren.

In de focusgroepen is een conceptversie van het raamwerk (zie 4.2.2) voorgelegd met als doel voorbeelden te verzamelen vanuit de praktijk. Veel thema's werden herkend in de praktijk. De voorbeelden zijn exemplarisch en illustreren dat de context in de praktijk bepalend is voor de wijze waarop een thema (en de daaraan verbonden succesfactoren of knelpunten) tot uitdrukking komt.

De algehele conclusie is dat in de literatuur over interprofessioneel samenwerken tussen onderwijs en jeugdhulp vooral niet-vergelijkende studies voorkomen, vooral het *Interprofessioneel handelen* naar voren komt en er betrekkelijk weinig wordt geschreven over het *Pedagogisch-didactisch handelen*. Binnen *Interprofessioneel handelen* en *Pedagogisch-didactisch handelen* worden meer gewogen succesfactoren dan gewogen knelpunten genoemd. Bij *Organisatorische factoren* zijn de gewogen succesfactoren en knelpunten ongeveer gelijk verdeeld. *Communicatie en kennisdeling* is het meest voorkomende thema in de literatuur (totale weging: 102). Niet alleen komt dit thema het sterkst naar voren binnen de invalshoek *Interprofessioneel handelen*,

maar ook in vergelijking met de thema's van de andere invalshoeken is de score erg hoog. De *Aanpak voor de leerling* is een thema dat daarna volgt met de hoogste score (totale weging 85) gezien alle thema's in het overzicht. *Facilitering*, het thema met de hoogste score binnen de invalshoek *Organisatorische factoren*, heeft een relatief lage score ten opzichte van het totaal aantal gewogen thema's (totale weging: 54).

De meeste thema's binnen de invalshoeken werden in de praktijk (bij de focusgroepen) herkend.

## 5.2. Discussie

### 5.2.1. Perspectieven in het licht van de gevonden thema's, succesfactoren en knelpunten

We starten met een algehele beschouwing op interprofessioneel samenwerken en daarna gaan we in op de invalshoeken *Interprofessioneel handelen*, *Pedagogisch-didactisch handelen* en *Organisatorische factoren*.

#### 5.2.1.1. Interprofessioneel samenwerken onderwijs en jeugdhulpverlening in Nederland

Met de komst van Passend Onderwijs (2015) wordt samenwerken tussen onderwijs en jeugdhulp steeds belangrijker, omdat samenwerken een manier is om inclusiever onderwijs te bieden (Kramer-Roy et al., 2020) en kennis over (effectieve) onderwijs-zorgaanpakken te delen (Onderwijsraad, 2020). Er is echter weinig wetenschappelijke kennis beschikbaar over wat effectief is in deze samenwerking en hoe een integraal onderwijszorgaanbod voor de leerlingen gerealiseerd kan worden. Deze studie heeft een bijdrage geleverd aan deze ontbrekende kennis, door een overzicht te bieden van thema's (en de gevonden knelpunten en succesfactoren die daarbij hoorden) die in de literatuur over interprofessioneel samenwerken naar voren komen. Het geheel is samengevat in een raamwerk. Hierbij moet worden opgemerkt dat er relatief weinig vergelijkende studies zijn gevonden en dat het merendeel van de studies hebben plaatsgevonden buiten Nederland. Dit maakt duidelijk dat dit onderzoeksthema in Nederland nog in de verkennende fase is.

Opvallend, maar niet verrassend, is dat vooral het interprofessioneel handelen sterk terugkwam in de literatuur en niet het handelen naar de leerling toe (in dit onderzoek pedagogisch-didactisch handelen genoemd). We konden daarom relatief weinig effecten vinden van de wijze waarop verschillende samenwerkingsvormen doorwerkten in de klas, in termen van pedagogisch-didactische competenties van professionals om leerlingen goed te ondersteunen in leren en in gedrag.

Een ander opvallend punt is dat het bij de meeste knelpunten ging om dezelfde onderwerpen als de succesfactoren, maar dan geformuleerd in termen van problematische punten, wensen of behoefte aan verbetering. Een uitzondering hierop is het knelpunt "te hoge werkdruk" (*Organisatorische factoren*). Hiervan is in de literatuur geen succesvariant gevonden. Omgekeerd is er van de succesfactoren "onderbouwd aanbod gebruiken" en "monitoren in de klas" (*Pedagogisch-didactisch handelen*) geen knelpunt-equivalent gevonden.

#### 5.2.1.2. Interprofessioneel handelen

Er vallen wat betreft de invalshoek *Interprofessioneel handelen* een viertal punten op, als we de gevonden resultaten afzetten tegen het onderzoek van Bronstein (2002) over samenwerking binnen Sociaal werk en dat van Kaats en Opheij (2011) over samenwerking tussen publieke en private (netwerk)organisaties.

Ten eerste vonden we alle thema's die Bronstein (2002) benoemt, terug in de literatuur. Daarnaast hebben we een extra thema toegevoegd, namelijk *Communicatie en kennisdeling*.

Ten tweede, komt in onze overzichtsstudie *Communicatie en kennisdeling* niet alleen als onderscheidend en sterkste thema naar voren, maar er lijkt ook een relatie te zijn tussen andere thema's en invalshoeken. Bijvoorbeeld *Communicatie en kennisdeling* verbindt *Collectief eigenaarschap van doelen* (bijvoorbeeld gezamenlijke verantwoordelijkheid creëren door gesprekken te voeren) en *Onderlinge afhankelijkheid* (bijvoorbeeld, in de gesprekken over verantwoordelijkheid is gelijkwaardigheid en de ander met respect behandelen belangrijk). Daarnaast kan door *Communicatie en kennisdeling* ook een verbinding gelegd worden met de invalshoeken *Pedagogisch-didactisch handelen* en *Organisatorische factoren*. Zo is communiceren en kennis delen nodig voor de *Aanpak voor de leerling* (kennis van de leraar vergroten, bijvoorbeeld), maar ook bijvoorbeeld om te kunnen doorverwijzen (*Preventief werken*). Ten behoeve van de communicatie en het delen van kennis is *Structuur in organisatie en proces* (structuur voor het delen) nodig. Bronstein (2002) voerde een factoranalyse uit om de thema's van interprofessioneel samenwerken te vinden. Dat zij geen apart thema *Communicatie en kennisdeling* vond, zou mogelijk verklaard kunnen worden vanuit het feit dat dit thema verbinding legt tussen de thema's. Net als in het werk van Bronstein, komt ook in het model van Kaats en Opheij (2011) *Communicatie en kennisdeling* niet als een onderscheidend thema terug, maar is communiceren een indicator binnen een aantal thema's, bijvoorbeeld de indicator "kwaliteit van dialoog" (thema: Belangen). Samengevat lijkt goede communicatie en elkaar informeren de verbindende factor te zijn; datgene wat nodig is om het samenwerkingsproces effectief in te richten, ongeacht het domein waarin men samenwerkt.

Ten derde, vonden we nieuwe informatie binnen de thema's *Nieuw gecreëerde professionele activiteiten* en *Collectief eigenaarschap van doelen*, namelijk succesfactoren en knelpunten die over interprofessioneel opleiden en professionaliseren gingen en knelpunten en succesfactoren die over het samenwerken met ouders gingen. Interprofessioneel opleiden en professionaliseren vallen niet onder één van de domeinen van Bronstein (2002) en is in deze overzichtsstudie onder *Nieuw gecreëerde professionele activiteiten* geplaatst. Scholing in interprofessioneel samenwerken kan een kansrijke manier zijn om samenwerking(svaardigheden) te vergroten. Bronstein (2002) beschrijft wel dat het hebben van een (met name positieve) samenwerkingservaring een beïnvloedende factor is en kan samenhangen met de mate waarin wordt samengewerkt in de toekomst (Bronstein, 2002). Samenwerken met ouders staat in deze overzichtsstudie onder *Collectief eigenaarschap van doelen*. Bronstein (2002) noemt het samenwerken met ouders ook niet. De reden waarom Samenwerken met ouders wel opgenomen is in deze overzichtsstudie, is dat ouders een onderdeel zijn van het systeem (net als de leerlingen zelf). Dit kwam in alle focusgroepgesprekken naar voren. Samenwerking met ouders vraagt, deels, om

dezelfde interprofessionele vaardigheden, zoals communiceren en het afstemmen in het systeem. Ouders zijn expert van hun kind en hun input is nodig om de onderwijszorgbehoefte goed te begrijpen en een op maat gemaakte aanpak te kunnen maken (Hallberg et al., 2001).

Ten vierde, konden we geen onderscheidend thema *Ambitie* in de literatuur vinden. Ambitie staat in de kern van de cirkel van samenwerking in het model van Kaats en Opheij (2011). Wel vonden we in de literatuur een aantal succesfactoren en knelpunten aangaande de gezamenlijke missie en visie die we onder *Collectief eigenaarschap van doelen* hebben geplaatst.

#### 5.2.1.3. Pedagogisch-didactisch handelen

Er vallen bij *Pedagogisch-didactisch handelen* twee punten op die we bespreken in het licht van de literatuur van Smeets et al. (2015) en in relatie tot wat we bij de focusgroepen terugzagen.

Ten eerste is het opvallend dat het ‘vergroten van de kennis van de leraar’ (of de behoefte/noodzaak om dit te vergroten) naar voren komt in de literatuur (zie *Aanpak voor de leerling*). In deze overzichtsstudie gaat het om kennis over de problematiek of over een specifieke aanpak voor de leerling met een ondersteuningsvraag (cf. Smeets et al., 2015). Door interprofessioneel samen te werken, kan deze kennis vergroot worden: bijvoorbeeld door gelijkwaardige kennisdeling, zoals het delen van ervaringen en gezamenlijk professionaliseren. De inzet van experts draagt bij aan inclusiever onderwijs, omdat er op die manier meer gespecialiseerde kennis de school in kan komen en professionals samen tot oplossingen kunnen komen (Vaessen, 2023). In de literatuur komt naar voren dat het belangrijk is om op een gelijkwaardige manier kennis te delen. De jeugdhulpverlener kan leren over de klassencontext en de leraar kan leren over gespecialiseerde (effectieve) aanpakken. Professionals kunnen samen onderzoeken hoe een individuele aanpak geschikt kan worden gemaakt voor de groep waarin de leerling zit. Deze gelijkwaardige manier van kennisdeling kwam ook in de focusgroepen naar voren: professionals met verschillende expertises kunnen van elkaar leren door op een gelijkwaardige wijze kennis te delen (bijvoorbeeld door samen op de groep te staan). Hierbij moet worden opgemerkt dat in de focusgroepen teams uit gespecialiseerd onderwijs zijn bevraagd, omdat daarin de samenwerking al op structurele basis plaatsvindt. In deze gespecialiseerde teams zitten ook jeugdhulpverleners als vast onderdeel van het team en hebben de leraren al veel gespecialiseerde kennis. Mogelijk is het vergroten van specifieke kennis om inclusiever onderwijs te kunnen bieden vooral nodig in het regulier onderwijs. Veel leraren ervaren het bieden van passend onderwijs als een zwaar onderdeel van hun beroep en het bieden van passende ondersteuning vraagt om complexe vaardigheden van de leraar (Marreveld, 2022).

Ten tweede komt in de literatuur de leerling zelf af en toe wel naar voren, maar over het algemeen krijgt de leerling opvallend weinig aandacht: onduidelijk is hoe de leerling zelf bevraagd of bejegend wil worden.

Ten derde was er in de studies relatief veel aandacht voor specifieke problematieken en effectieve aanpakken die daarop gericht zijn. Het vergrootglas leggen op de problematiek van de leerling lijkt het beeld van wat “normaal” is te versmallen (Marreveld, 2022). Bert Wienen (2021) geeft aan dat scholen langzamerhand te veel

medicaliseren en zich richten op allerlei stoornissen en diagnostiek. Volgens hem wordt te veel gevaren op medische verklaringen, in plaats van op het veranderen van de context. Medicaliserende principes lijken ook in de studies over interprofessioneel samenwerken de overhand te hebben. Er is veel aandacht voor bepaalde stoornissen, zoals taalspraakstoornissen (bijv. TOS), motorische stoornissen (bijv. DCD), psychiatrische of gedragsstoornissen (bijv. ASS) en er is minder aandacht voor aanpakken die voor alle leerlingen goed zijn en waarbij de klas als leergemeenschap wordt gezien. De aandacht voor een samenleving waarin iedereen mee kan doen en een leerling met een bepaalde problematiek niet als vreemd/anders maar als volwaardig wordt gezien, is ondergeschoven in de literatuur, terwijl dat de kern is van inclusie. Dit punt kwam in de focusgroepen wel naar voren, zoals hieronder geïllustreerd.

> *"En we hebben dus leerlingen in de kleuterklas die, als die jongen dan bepaalde gedragingen laat zien … of als 'ie heel emotioneel is, dat leerlingen komen om te helpen. Dat is heel mooi om te zien, dat die jongen er zo bij hoort; hij hoort er echt bij."*
>
> Focusgroep Jeugdhulpverlening

#### 5.2.1.4. Organisatorische factoren

Er vallen bij *Organisatorische factoren* een aantal punten op die we bespreken in het licht van het model van Kaats en Opheij (2011).

Ten eerste staat *Facilitering*, een thema dat in deze literatuurstudie duidelijk als knelpunt naar voren komt, niet in het model van Kaats en Opheij (2011). In dat model worden wel indicatoren genoemd (bij het thema *Proces*), zoals fasering en timing en de indicator proceskwaliteit en -effectiviteit, waarbij het zowel gaat over condities voor samenwerken als wat de samenwerking (moet) opleveren. Deze processen houden nauw verband met het thema *Facilitering*.

Ten tweede valt wat betreft *Structuur in organisatie en proces* op dat er overlap is met het thema *Organisatie* uit het model van Kaats en Opheij (2011). Het gaat bij dit thema om een effectief functionerende structuur, draagvlak en draagkracht en heldere afspraken.

Het model van Kaats en Opheij (2011) beschrijft verder voornamelijk gedrag wat mogelijk kan betekenen dat voldoende facilitering en een goede structuur in de organisatie en het samenwerkingsproces weliswaar belangrijk zijn, maar dat effectief samenwerken vooral gekenmerkt wordt door handelen van de professionals.

### 5.2.2. Sterktes en beperkingen van deze overzichtsstudie

Deze overzichtsstudie had een aantal sterktes en beperkingen die we puntsgewijs langsgaan.

Ten eerste leverde de identificatie, screening en selectie van studies relatief weinig studies op die voldeden aan de inclusiecriteria. Daarbij viel op dat van de gevonden studies er maar een beperkt aantal van vergelijkende aard waren, die ook maar in beperkte mate interventiestudies omvatten. Er is daarmee onvoldoende solide bewijs

voor de effecten van samenwerking, bijvoorbeeld van het effect op de mate waarin leerlingen met een extra onderwijszorgbehoefte meer geïncludeerd worden in het onderwijs. Langetermijnonderzoeken naar de effecten ontbreken eveneens, bijvoorbeeld het effect op het functioneren van professionals of van de leerlingen op langere termijn. Deze kennislacunes hebben ook Jonkman et al. (2021) geconstateerd in hun kennissynthese over de samenwerking tussen het onderwijs en de jeugdhulp. Het voordeel (en de kracht) van het grote aantal kwalitatieve studies is dat we rijke data hebben kunnen verzamelen, gericht op een heterogene groep jeugdhulpverleners, leraren en leerlingen.

Ten tweede zijn de besproken interventies niet allemaal in dezelfde omgeving uitgevoerd. Hierdoor is niet zichtbaar in hoeverre specifieke culturele kenmerken (die voor de onderzoekers en respondenten misschien als vanzelfsprekend worden gezien) van invloed zijn geweest op de mate waarin thema's al dan niet als knelpunten of succesfactoren werden ervaren.

Ten derde kan de beperkte mate waarin studies een uitleg of bewijs voor de knelpunten en de succesfactoren hadden mogelijk een vertekening geven. Door de hoge mate van kwalitatief bewijs kunnen bepaalde begrippen of bewoordingen net anders geformuleerd zijn, waardoor ze wel of niet tot een thema behoren. Hoewel de onderzoeksvraag behoorlijk kwalitatief en verkennend is ingestoken, hadden we verwacht meer te weten te komen over wat wel en niet werkt vanuit onderzoeken waarin samenwerkingsinterventies zijn uitgevoerd. Omdat er maar één studie is uitgevoerd met een geclusterde randomisatie en er twee reviews zijn gevonden, was het niet mogelijk om GRADE toe te passen, zoals bedoeld. We hebben nu het gewicht van de thema’s bepaald op basis van de mate van evidentie en bias van de studies als geheel en niet specifiek met betrekking tot het gevonden thema. Het kan daarom zijn dat een thema wel genoemd is in de studie, maar dat er voor dat specifieke thema (of de succesfactor/knelpunten daarbinnen) geen onderbouwd bewijs is. Indien we strengere eisen hadden gesteld aan de kwaliteit van de studies, hadden de gevonden thema’s beter onderbouwd kunnen worden. Echter, dan hadden we te weinig studies kunnen includeren.

Ten vierde, de knelpunten en succesfactoren kunnen meer of minder belangrijk of van invloed zijn gezien het niveau van samenwerken. Zo kan bijvoorbeeld het overnemen van rollen niet van belang zijn, omdat de leraar en jeugdhulpverlener gescheiden werken. Gerdes (2021) benoemt in haar onderzoek niveaus van samenwerking voor het voortgezet onderwijs, waarbij het gaat om gradaties van intensiteit van de samenwerking: coöperatie (beperkte interactie tussen professionals), coördinatie (gecoördineerde interactie tussen professionals) en collaboratie (geïntensiveerde interactie tussen professionals). Hoewel het interessant was geweest om deze niveaus te verbinden aan de thema’s in deze literatuurstudie, bleek dit niet mogelijk te zijn. Het werd in veel gevallen niet duidelijk vanuit de beschrijving van de studies op welk niveau er werd samengewerkt. Daarnaast kan de samenwerkingsrelatie tussen een school en een jeugdhulpverleningsorganisatie op meerdere niveaus plaatsvinden, afhankelijk van het moment of van de context. In die zin laten de studies zien dat de samenwerkingsrelaties dynamisch van aard en niet statisch zijn en zich mettertijd kunnen ontwikkelen.

Ten vijfde, heeft deze studie bijgedragen aan kennis over interprofessionele samenwerking vanuit drie invalshoeken, die mogelijk met elkaar samenhangen en elkaar wederzijds kunnen beïnvloeden. Jonkman et al. (2021) constateren dat er nog lacunes waren in onderzoek naar effectieve middelen en competenties rond interprofessionele samenwerking en naar effectieve vormen van professionalisering en daarbij de belangrijke rol van de opleidingen. In dit onderzoek hebben we een deel van dit hiaat kunnen opvullen: er is meer bekend over welke interprofessionele en pedagogisch-didactische handelingen succesvol zijn en welke handelingen belemmerend werken, waarbij de vaardigheid om te communiceren en kennis met elkaar te delen als sterkste punt naar voren kwam. In de literatuur kwamen voorbeelden naar voren van professionaliseringsmogelijkheden en mogelijkheden om in de opleiding al te oefenen met samenwerkingscompetenties door bijvoorbeeld samen interventies te bedenken, samen stage te lopen (Suleman et al., 2014; Wilson et al., 2015) of in interprofessionele vorm Lesson Study toe te passen (Norwich et al., 2018).

### 5.2.3. Vervolgonderzoek en praktische implicaties

Hoewel binnen het zorgdomein al een langere tijd aandacht is voor interprofessioneel samenwerken, is implementatie ervan nog steeds lastig (Stans et al., 2013). Onderzoek naar interventies om de interprofessionele samenwerking tussen professionals werkzaam in het onderwijs en in de jeugdhulp te versterken, staat nog in de kinderschoenen en bestaat voor een groot deel uit niet-vergelijkende casusstudies. Het lijkt erop dat nog meer oriëntatie nodig is om te onderzoeken hoe de samenwerking kan verbeteren, waarbij de context van de samenwerking meegenomen moet worden. Uit de synthese van de literatuur wordt nog weinig duidelijk hoe (effectieve) samenwerking er concreet uitziet. Ook wordt nog onvoldoende duidelijk waar de samenwerking toe moet leiden voor de leerlingen met een zorgvraag om inclusiever onderwijs te realiseren. Als inclusief onderwijs de stip aan de horizon is, zouden we moeten bepalen hoe dit meetbaar gemaakt kan worden in termen van opbrengsten, bijvoorbeeld betere leerresultaten of het vergroten van het welbevinden. Daarnaast zijn er weinig tot geen vergelijkende studies uitgevoerd om het effect van de samenwerking op de leerling of inclusief onderwijs te meten. Dit komt overeen met het rapport van Jonkman et al. (2021) waarin aangeven wordt dat er nog weinig bekend is over wat er in de samenwerking gebeurt en wat de effecten van interprofessioneel samenwerken zijn (op langere termijn). Een eerste suggestie voor vervolgonderzoek is daarom om onderzoek te doen naar de uitkomsten van de samenwerking; wat de samenwerking precies oplevert in welke context. Hiervoor zouden (contrasterende) casussen kunnen worden vergeleken door ze gedurende een langere tijd te volgen. Vergelijkende (effect)studies waarbij samenwerkingsinterventies (zoals bepaalde samenwerkingsmodellen, leernetwerken of gezamenlijke stages) kunnen worden uitgevoerd om op deze manier beter zicht te kunnen krijgen op wat de samenwerking oplevert om inclusiever onderwijs te realiseren. Ook deze suggestie sluit aan bij het rapport van Jonkman et al. (2021). Bij een vergelijkende studie of een systematische review over interprofessionele samenwerking is het interessant om te kijken naar specifieke culturele kenmerken die van invloed kunnen zijn geweest op belemmerende en bevorderende factoren van de samenwerking. Een analyse van de geografische spreiding kan informatie opleveren van landen of regio’s waarin meer of beter wordt samengewerkt in het licht van deze culturele context of bepaalde systeemkenmerken.

Een tweede suggestie voor vervolgonderzoek is om verschillende casussen te volgen in hun samenwerkingsproces. Hierdoor wordt er meer kennis opgehaald over wat, voor wie, in welke context werkzaam is. De samenwerkingsprocessen kunnen zorgvuldig gemonitord en geëvalueerd worden. Het volgen van de processen in verschillende

casussen om meer duidelijkheid te krijgen over wat er gebeurt in het samenwerkingsproces tussen onderwijs en jeugdhulp, sluit aan bij de aanbevelingen in het rapport van (Jonkman et al., 2021). Het volgen van casussen kan door middel van het uitvoeren van actieonderzoek, zoals in het onderzoek van Borg en Drange (2019) gedaan is. Hierbij zijn professionals in teams zelf verantwoordelijk voor de ontwikkeling van het interprofessioneel samenwerken. Zo wordt niet alleen inzicht verkregen in het samenwerkingsproces en wat hierin concreet plaatsvindt, maar kan ook direct praktijkverbetering tot stand komen, doordat professionals aangezet worden om zelf te handelen en zicht te krijgen op de belemmerende en bevorderende factoren in hun eigen samenwerkingsproces.

Een derde vervolgsuggestie is om het raamwerk dat ontwikkeld is in deze studie te gebruiken om te meten wat de stand van zaken is met betrekking tot de samenwerking tussen professionals in de school en de jeugdhulpverlenende instanties. Het kan gebruikt worden als volgsysteem om op meerdere momenten te peilen of knelpunten zijn verminderd en succesfactoren zijn verstevigd. De thema's geven houvast bij het ontwerpen van interviewschema's om verschillende samenwerkingspraktijken in kaart te brengen en deze te vergelijken, om te bepalen of bepaalde thema's in de ene situatie belangrijker zijn dan in de andere situatie. Door middel van focusgroepgesprekken kunnen praktijkverhalen met good practice voorbeelden worden opgehaald, die aanvullend kunnen zijn op de voorbeelden die in deze overzichtsstudie zijn gebruikt. Zo zou duidelijk kunnen worden hoe de thema's die in deze studie gevonden zijn met elkaar samenhangen en wat de waarde is van een thema gezien de context waarin gewerkt wordt. Het raamwerk kan tevens gebruikt worden voor observatie: welke interprofessionele handelingen zijn terug te vinden in het gedrag tijdens het samenwerken? Welke pedagogisch-didactische handelingen ondersteunen de leerling met een onderwijszorgbehoefte specifiek of zorgen voor inclusiever onderwijs?

Wat betreft de praktische implicaties als het gaat om de samenwerking tussen onderwijs (leraren) en jeugdhulpverlening (jeugdhulpverleners) zou ten eerste geïnvesteerd kunnen worden in het verminderen van de knelpunten en het verstevigen van de succesfactoren. Vanuit de drie invalshoeken bekeken, kan dit het volgende betekenen:
*Interprofessioneel handelen*: professionals zouden alert moeten zijn op miscommunicatie en problemen in de wijze van informeren, om zodoende te voorkomen dat professionals niet van elkaar weten welke aanpak er wordt gebruikt en dat ze elkaar niet kunnen bereiken of "verstaan" omdat ze te veel jargon gebruiken. Ook zou men er goed aan doen om problemen in de onderlinge afhankelijkheid te voorkomen, zoals elkaars rol niet kennen, uit verbinding gaan en niet goed op de hoogte zijn van de kennis en expertise van de ander. Wat professionals wel kunnen doen om het interprofessionele handelen te verbeteren, is de communicatie verstevigen en met name de kennisdeling vergroten, bijvoorbeeld door met elkaar - en in samenspraak met het kind en de ouders/verzorgers - te praten over hoe een individuele (zorg)aanpak en de didactische organisatie in de klas goed kan samenkomen.
*Pedagogisch-didactisch handelen:* Professionals doen er goed aan om knelpunten met betrekking tot de *Aanpak voor de leerling* te voorkomen, zoals het onvoldoende kunnen toepassen van een aanbod op de behoeftes van de leerling. Dit kan bijvoorbeeld komen door te weinig kennis over de behoefte van de leerling, perspectiefverschillen

tussen leraar en jeugdhulpverlener of het te veel en niet consistent uitvoeren van interventies. Daarnaast kan de kennis bij de leraar vergroot worden als het gaat om bepaalde problematiek en het bieden van inclusief onderwijs. Interprofessioneel samenwerken kan voorzien in het vergroten van kennis, mits de jeugdhulpverlener zich niet als expert opstelt, maar als een lerende partner. Wanneer de leraar en de jeugdhulpverlener hun kennis bundelen en de aanpak verbreden naar de hele groep, kunnen ook andere leerlingen dan de zorgleerling profiteren van het versterkt handelen van deze professionals.
*Organisatorische factoren:* Tijdgebrek is een belangrijk knelpunt waar in beleid en in de organisatie rekening mee gehouden moet worden, bijvoorbeeld door gunstig te roosteren en bijeenkomsten (tijdig) te plannen. Wat bevorderend werkt voor het proces en de organisatie van de samenwerking is gestructureerd te werk gaan, bijvoorbeeld door te werken met een model, richtlijnen, protocollen en een bepaalde systematiek.

Een tweede praktische implicatie is het raamwerk met de samenhangende thema's (zie 4.2.2) dat gebruikt kan worden door school(besturen) die de samenwerking willen verbeteren of willen monitoren. Met het raamwerk kan een zelfevaluatie worden uitgevoerd, gericht op het herkennen van knelpunten en succesfactoren in de eigen praktijk. Daarbij moet in ogenschouw worden genomen dat we thema's hebben gevonden die, mede door het extra gewicht, sterker naar voren komen dan andere thema's. Een lage score op een thema wil echter niet zeggen dat het thema onbelangrijk is voor de praktijk, maar eerder dat het punt niet duidelijk als knelpunt of succesfactor voor het voetlicht is gebracht in de geanalyseerde studies.

Een derde praktische implicatie is om samenwerkingsmogelijkheden in het curricula van de lerarenopleidingen en de opleidingen voor jeugdhulpverleners (logopedie, ergotherapie, social work, (toegepast) psycholoog, etc.) te creëren om professionals op deze manier beter voor te breiden op het interprofessioneel samenwerken, zodat inclusiever onderwijs geboden kan worden.

Tot slot, deze studie heeft een overzicht geboden van wat er in de literatuur bekend is over interprofessioneel samenwerken tussen onderwijs en jeugdhulp, bekeken vanuit drie invalshoeken: *Interprofessioneel handelen*, *Pedagogisch-didactisch handelen* en *Organisatorische factoren* en dit overzicht is samengevat in een raamwerk. Hierdoor is niet alleen duidelijk geworden (of bekrachtigd) welke kennis nog ontbreekt, maar is eveneens een overzicht gecreëerd van wat er in de samenwerking gedaan kan worden om leerlingen met onderwijszorgbehoeftes beter te ondersteunen en inclusiever onderwijs te bieden. Een leraar hoeft het niet alleen te doen, juist in de samenwerking met de jeugdhulpverlener en de ouders/verzorgers en het kind zelf kan een toegepast en integraal aanbod op maat gemaakt worden.

# 6. Referentielijst


*Asher, A., & Nichols, J. D. (2016). Collaboration around facilitating emergent literacy: Role of occupational therapy. *Journal of Occupational Therapy, Schools, & Early Intervention, 9*(1), 51–73.

*Borg, E., & Drange, I. (2019). Interprofessional collaboration in school: Effects on teaching and learning. *Improving Schools, 22*(3), 251–266. https://doi.org/10.1177/1365480219864812

Bronstein, L. R. (2002). Index of interdisciplinary collaboration. *Social Work Research, 26*(2), 113–123. https://doi.org/10.1093/swr/26.2.113

*Bronstein, L. R., Anderson, E., Terwilliger, S. H., & Sager, K. (2012). Evaluating a model of school-based health and social services: An interdisciplinary community-university collaboration. *Children and Schools, 34(*3), 155–165. https://doi.org/10.1093/cs/cds004

*Byrd, A. S., & Brown, J. A. (2021). An Interprofessional Approach to Dialect-Shifting Instruction for Early ElementarySchool Students. *Language Speech and Hearing Services in Schools, 52*, 139–148. https://doi.org/10.23641/asha

*Charles, J., & Stone, S. I. (2017). Conceptualizing the problems and possibilities of interprofessional collaboration in schools. Annual Meeting of the American Educational Research Association, 1–23. https://doi.org/10.3102/1186197

Cobben, C., van Dongen, J., van Bokhoven, L., & Daniëls, R. (2016). Best practices interprofessionele samenwerking. *Tijdschrift Voor Praktijkondersteuning, 11*(1), 6–11. https://doi.org/10.1007/s12503-016-0007-5

De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education, 15*(3), 331–353. https://doi.org/10.1080/13603110903030089

Doornenbal, J., Fukkink, R., Van Yperen, T., Balledux, M., Spoelstra, J., & Verseveld, M. (2017). *Inclusie door interprofessionele samenwerking: Resultaten van de proeftuinen van PACT*.

*Draugedalen, K., Kleive, H., & Grov, Ø. (2021). Preventing harmful sexual behavior in primary schools: Barriers and solutions. *Child Abuse and Neglect, 121*. https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2021.105295

*Fontil, L., & Petrakos, H. H. (2015). Transition to school: The experiences of canadian and immigrant families of children with autism spectrum disorders. *Psychology in the Schools, 52*(8), 773–788. https://doi.org/10.1002/pits.21859

*Garvey, W., O'Connor, M., Quach, J., & Goldfeld, S. (2020). Better support for children with additional health and developmental needs in school settings: Perspectives of education experts. *Child: Care, Health and Development, 46*(4), 522–529. https://doi.org/10.1111/cch.12766

Gerdes, J. (2021). *All Inclusive? Collaboration between teachers, parents and child support workers for inclusive education in prevocational schools* [Dissertation, Vrije Universiteit Amsterdam]. https://research.vu.nl/en/publications/all-inclusive-collaboration-between-teachers-parents-and-child-su

*Geveke, C., Schleurholts - Veen, H., & Steenbeek, H. (2023). Succesfactoren en knelpunten in de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp in de klas. *Orthopedagogiek: Onderzoek & Praktijk, 62*(2), 88–100.

Glaser, B. G. (2008). The constant comparative method of qualitative analysis. *Grounded Theory Review, 7*(3). http://groundedtheoryreview.com/2008/11/29/the-constant-comparative-method-of-qualitative-analysis-1/

*Gràcia, M., Vega, F., & Galván-Bovaira, M. J. (2015). Developing and testing EVALOE: A tool for assessing spoken language teaching and learning in the classroom. *Child Language Teaching and Therapy, 31*(3), 287–304. https://doi.org/10.1177/0265659015593608

*Grimsby, R. (2020). “Anything is better than nothing!” Inservice teacher preparation for teaching students with disabilities. *Journal of Music Teacher Education, 29*(3), 77–90. https://doi.org/10.1177/1057083719893116

*Haasen, M., Fontys, H., Diemel, K., & Delsing, M. J. M. H. (2022). *Eindrapportage Jeugdhulpverlening in de school*. https://www.researchgate.net/publication/360208280

Hallberg, A.-C., Lindbladh, E., Êstam, R., & Êkansson, A. H. (2001). Parents: The best experts in child health care? Viewpoints from parents and staff concerning child health services. *Patient Education and Counseling, 44*(2), 151–159. https://doi.org/10.1016/S0738-3991(00)00183-X

*Hatzichristou, C., Lampropoulou, A., Lianos, P., Georgakakou-Koutsonikou, N., Yfanti, T., & Georgouleas, G. (2022). University-Linked School-Based Mental Health Services Following a Natural Disaster: Challenges and Critical Considerations of an Integrated Approach. In *Decisions and Dilemmas of Research Methods in Early Childhood Education* (pp. 167–188). Taylor and Francis. https://doi.org/10.4324/9781003126577-16

*Hendricks, A. E., & Jimenez, C. (2021). Teacher report of students’ dialect use and language ability. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 52*(1), 131–138. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-19-00113

*Hill, N. J., & Hollis, M. (2012). Teacher time spent on student health issues and school nurse presence. *Journal of School Nursing, 28*(3), 181–186. https://doi.org/10.1177/1059840511429684

*Jacobson, D. (2020). *Building systems in tandem Maine’s state and local initiatives to improve outcomes for children*. https://www.edc.org/

*Jenkins, M. (2022). Conversations across education and mental health in a mainstream primary school. In *Child Psychoanalytic Psychotherapy in Primary Schools; Tavistock Approaches* (pp. 128–138).

Jonkman, H., Brock, A., Britt, A., & De Winter-Koçak, S. (2021). *Kennis versterken over de verbinding tussen onderwijs en jeugdhulp: Naar een nieuwe onderzoeksprogrammering*. https://www.verwey-jonker.nl/wp-content/uploads/2022/01/220570_Kennis-versterken-over-de-verbinding-onderwijs-jeugdhulp.pdf

*Jortveit, M. (2023). Collaboration between teachers and educational-psychological service counsellors. *School Psychology International, 44*(3), 326–343. https://doi.org/10.1177/01430343221127435

Kaats, E., & Opheij, W. (2011). *Leren samenwerken tussen organisaties*. Boom uitgevers Amsterdam.

*Kramer-Roy, D., Hashim, D., Tahir, N., Khan, A., Khalid, A., Faiz, N., Minai, R., Jawaid, S., Khan, S., Rashid, R., & Frater, T. (2020). The developing role of occupational therapists in school-based practice: Experiences from collaborative action research in Pakistan. *British Journal of Occupational Therapy, 83*(6), 375–386. https://doi.org/10.1177/0308022619891841

*Krimm, H. (2019). *An exploration of educator linguistic knowledge and expertise* [Dissertation, Vanderbildt University Nashville, Tennessee]. https://ir.vanderbilt.edu/bitstream/handle/1803/10972/Krimm.pdf?sequence=1&isAllowed=y

*Lakkala, S., Turunen, T. A., Kangas, H., Pulju, M., Kuukasjärvi, U., & Autti, H. (2017). Learning inter-professional teamwork during university studies: a case study of student-teachers’ and social work students’ shared professional experiences. *Journal of Education for Teaching, 43*(4), 414–426. https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1342051

Leseman, P., & Slot, P. (2013). *Kwaliteit en curriculum van voorschoolse opvang en educatie in Nederland: Relaties met structurele kenmerken, organisatiekenmerken en gebruik*

*van educatieve programma's*. https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/kwaliteit-en-curriculum-van-voorschoolse-opvang-en-educatie-in-nederland-leseman-slot.pdf
*Lofthouse, R., Flanagan, J., & Wigley, B. (2016). A new model of collaborative action research: Theorising from inter-professional practice development. *Educational Action Research, 24*(4), 519–534. https://doi.org/10.1080/09650792.2015.1110038
*Malmberg-Heimonen, I., Tøge, A. G., & Akhtar, S. (2022). Improving interprofessional collaboration in schools: A cluster-randomized study evaluating the effectiveness of the LOG model on collaboration practices. *Journal of Interprofessional Care*. https://doi.org/10.1080/13561820.2022.2149717
Marreveld, M. (2022). Passend onderwijs: Past het nou of niet? *Didactiefonline*. https://didactiefonline.nl/artikel/passend-onderwijs-past-het-nou-of-niet
*McCartney, E., & Ellis, S. (2013). The linguistically aware teacher and the teacher-aware linguist. *Clinical Linguistics and Phonetics, 27*(6–7), 419–427. https://doi.org/10.3109/02699206.2013.766763
Ministerie OC&W. (2017). Besluit bekwaamheidseisen onderwijspersoneel. *Staatsblad, 121*. https://zoek.officielebekendmakingen.nl/stb-2017-121.html
*Missiuna, C., Pollock, N., Campbell, W. N., Bennett, S., Hecimovich, C., Gaines, R., DeCola, C., Cairney, J., Russell, D., & Molinaro, E. (2012). Use of the Medical Research Council Framework to develop a complex intervention in pediatric occupational therapy: Assessing feasibility. *Research in Developmental Disabilities, 33*(5), 1443–1452. https://doi.org/10.1016/j.ridd.2012.03.018
*Munns, A., Forde, K. A., Krouzecky, M., & Shields, L. (2015). Rainbows: A primary health care initiative for primary schools. *Collegian, 22*(2), 153–160. https://doi.org/10.1016/j.colegn.2015.02.002
Nederlands Jeugdinstituut. (z.d.). *Help! Wat is het verschil tussen jeugdzorg en jeugdhulp?* Retrieved June 8, 2024, from https://www.nji.nl/sites/default/files/2021-07/Wat-is-het-verschil-tussen-jeugdzorg-en-jeugdhulp-handout.pdf
*Nikander, K., Hermanson, E., Vahlberg, T., Kaila, M., & Kosola, S. (2022). Parent, teacher, and nurse concerns and school doctor actions: an observational study of general health checks. *BMJ Open, 12*(11). https://doi.org/10.1136/bmjopen-2022-064699
*Nohilly, M. (2019). Cultures of Care in Primary Schools in Ireland that Support Child Protection Work. *Child Abuse Review, 28*(4), 261–272. https://doi.org/10.1002/car.2575
*Norwich, B., Fujita, T., Adlam, A., Milton, F., & Edwards-Jones, A. (2018). Lesson study: An inter-professional collaboration approach for Educational Psychologists to improve teaching and learning*. Educational Psychology in Practice, 34*(4), 370–385. https://doi.org/10.1080/02667363.2018.1468733
*O'Callaghan, P., & Cunningham, E. (2015). Can a targeted, group-based CBT intervention reduce depression and anxiety and improve self-concept in primary-age children? *Educational Psychology in Practice, 31*(3), 314–326. https://doi.org/10.1080/02667363.2015.1060587
Onderwijsraad. (2020). *Steeds inclusiever*. https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2020/06/23/steeds-inclusiever
Onwuegbuzie, A. J., & Weinbaum, R. K. (2017). A framework for using qualitative comparative analysis for the review of the literature. *The Qualitative Report, 22*(2), 359–372. https://nsuworks.nova.edu/tqr/vol22/iss2/1
Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., … Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. In *The BMJ* (Vol. 372). BMJ Publishing Group. https://doi.org/10.1136/bmj.n71
*Patton, S., Hutton, E., & MacCobb, S. (2015). Curriculum differentiation for handwriting and occupational therapy/teacher partnership: Collaboration or conflict*? Irish Educational Studies, 34*(2), 107–124. https://doi.org/10.1080/03323315.2015.1032994
Ploeger, S., & Fukkink, R. (2013). Interprofessionele samenwerking tussen kinderopvang en onderwijs in vier Europese steden. *Pedagogiek, 33*, 201–226.

*Reitsma, E. (2015). *Geïntegreerde professionele zorg: Sturen op gezamenlijk doel* [Master Thesis, Universiteit Utrecht]. https://studenttheses.uu.nl/bitstream/handle/20.500.12932/21655/Geintegreerde%20specialistische%20zorg%20sturen%20op%20gezamenlijk%20doel.%20Masterscriptie%20-%20Eline%20Reitsma.pdf?sequence=2

*Richards, C. (2018). 'It's a big ask when your job is to teach children to read, write and to count': the experiences of school staff in early help and child protection. *Pastoral Care in Education, 36*(1), 44–56. https://doi.org/10.1080/02643944.2017.1422003

Rijsdijk, L., Hofhuis, J., De Bot, M., & De Vries, S. (2018). Succesfactoren voor interprofessioneel samenwerken: Een verkenning van de internationale literatuur en implicaties voor onderwijs. In V. De Waal (Ed.), *Interprofessioneel werken en innoveren in teams: Samenwerking in nieuwe praktijken* (pp. 47–66). Uitgeverij Coutinho.

*Roll-Pettersson, L., Olsson, I., & Ala'i-Rosales, S. (2016). Bridging the research to practice gap: A case study approach to understanding EIBI supports and barriers in Swedish preschools. *International Electronic Journal of Elementary Education, 9*(2), 317–336. www.iejee.com

*Schuman, H. (2012). *Samenwerken voor kinderen en jongeren: Een onderzoek naar interprofessioneel en interdisciplinair samenwerken binnen Heliomare onderwijs, de dienst Ambulante Begeleiding en Heliomare revalidatie*. January 2012. https://www.researchgate.net/publication/294581507_Interprofessioneel_en_interdisciplinair_samenwerken_in_Heliomare

Schünemann, H., Brożek, J., Guyatt, G., & Oxman, A. (Eds.). (2013). *Handbook for grading the quality of evidence and the strength of recommendations using the GRADE approach*.

*Serry, T. (2013). Capacity to support young low-progress readers at school: Experiences of speech-language pathologists. *International Journal of Speech-Language Pathology, 15*(6), 623–633. https://doi.org/10.3109/17549507.2012.754944

Smeets, E., Ledoux, G., Regtvoort, A., Felix, C., & Mol Lous, A. (2015). *Passende competenties voor passend onderwijs: Onderzoek naar competenties in het basisonderwijs*.

Smeets, E., & van Veen, D. (2018). Samenwerking tussen onderwijs, gemeenten en jeugdhulp: Onderzoek naar succesfactoren in praktijkvoorbeelden. https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2018/06/25/samenwerking-tussen-onderwijs-gemeenten-en-jeugdhulp

*Stans, Stevens, & Beurskens. (2013). Interprofessional practice in primary care: development of a tailored process model. *Journal of Multidisciplinary Healthcare*, 139. https://doi.org/10.2147/jmdh.s42594

Stichting Kwaliteitsregister Jeugd. (z.d.). *Wat is het verschil tussen jeugdzorg en jeugdhulp?* Retrieved June 8, 2024, from https://informatiebank.skjeugd.nl/vragen/wat-is-het-verschil-tussen-jeugdzorg-en-jeugdhulp/

*Suc, L., Bukovec, B., & Karpljuk, D. (2017). The role of inter-professional collaboration in developing inclusive education: experiences of teachers and occupational therapists in Slovenia. *International Journal of Inclusive Education, 21*(9), 938–955. https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1325073

*Suleman, S., McFarlane, L., Pollock, K., Schneider, P., & Leroy, C. (2013). Do students talk the talk? A study of the use of professional vocabularies among student speech-language pathologists and teachers through an interprofessional education experience. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology, 37*(2), 146–154.

*Suleman, S., McFarlane, L., Pollock, K., Schneider, P., Leroy, C., & Skoczylas, M. (2014). Collaboration: More than "Working Together": An exploratory study to determine effect of interprofessional education on awareness and application of models of specialized service delivery by student speech-language pathologists and teachers. *Canadian Journal of Speech-Language Pathology and Audiology, 37*(4), 298–307.

Taskforce Jeugd. (2018). *Kennisagenda Jeugd: Een goede basis voor de jeugd*. https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/webversie-kennisagenda-jeugd.pdf

*Thornberg, R. (2012). A grounded theory of collaborative synchronizing in relation to challenging students. *Urban Education, 47*(1), 312–342. https://doi.org/10.1177/0042085911427735
*Timmen, B. (2020). *Een netwerk voor het kind: Een onderzoek naar effectieve samenwerking tussen jeugdhulp en passend onderwijs in de gemeente Arnhem* [Master Thesis, Radboud Universiteit Nijmegen]. https://theses.ubn.ru.nl/items/d725c434-837f-4874-b3a5-02f349db16f5
Vaessen, A. (2023). *Hoe kunnen leraren gespecialiseerd onderwijs bijdragen aan het realiseren van inclusief onderwijs voor leerlingen met extra ondersteuningsbehoeften?* https://www.kennisrotonde.nl/sites/kennisrotonde/files/media-files/pdf_voor_website-kennisrotonde-antwoord_vraag-1753_update2024.pdf
Van der Grinten, M., Walraven, M., Kooij, D., Bomhof, M., Smeets, E., & Ledoux, G. (2018). *Landelijke inventarisatie aansluiting onderwijs en jeugdhulp 2018*. https://www.oberon.eu/data/upload/Portfolio/files/eindrapport-onderwijs--jeugdhulp-2018.pdf
*Van Quickelberghe, P. (2014). *Exploratief onderzoek in het buitengewoon onderwijs naar de professionele ontwikkeling van leerkrachten in handelingsplanning* [Master Thesis, Universiteit Gent]. https://libstore.ugent.be/fulltxt/RUG01/002/165/875/RUG01-002165875_2014_0001_AC.pdf
Van Zaalen, Y., Deckers, S. R. J. M., & Schuman, J. (2018). Handboek interprofessioneel samenwerken in zorg en welzijn. Coutinho.
*Veen, A., Ledoux, G., Emmelot, Y., & Gevers Deynoot-Schaub, M. (2019). *Integrale kindcentra over wat hen kenmerkt*. SCO-Kohnstamm Instituut voor Onderzoek van Opvoeding en Onderwijs.
Verheijden, E. (2016). *Wat werkt bij integrale jeugdhulp?* www.nji.nl
*Wiedebusch, S., Maykus, S., Gausmann, N., & Franek, M. (2022). Interprofessional collaboration and school support in inclusive primary schools in Germany. *European Journal of Special Needs Education, 37*(1), 118–130. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1853971
Wienen, B. (2021). *Normaliseren in de jeugdzorg, hoe doe je dat?* https://verwonderd.nu/2021/12/26/niet-iedere-hulpvraag-is-een-zorgvraag/
*Wilson, L., McNeill, B., & Gillon, G. T. (2015). The knowledge and perceptions of prospective teachers and speech language therapists in collaborative language and literacy instruction. *Child Language Teaching and Therapy, 31*(3), 347–362. https://doi.org/10.1177/0265659015585374
*Wilson, L., McNeill, B., & Gillon, G. T. (2017). Inter-professional education of prospective speech–language therapists and primary school teachers through shared professional practice placements. *International Journal of Language and Communication Disorders, 52*(4), 426–439. https://doi.org/10.1111/1460-6984.12281

---

* Referenties die geïncludeerd zijn in deze literatuurstudie zijn gemarkeerd met een asterisk.

# Bijlage 1: Zoekstrings

## Engelse zoekstring

( (interprofession* OR “interdisciplin* collaborat*” OR “multidisciplin* collaborat*” OR “multi-disciplin* collaborat*” OR “inter-disciplin* collaborat*” OR “inter professional” OR inter-professional OR multiprofession* OR cross-professional* OR interagency* OR “multi-faceted collaborat*” OR “multifaceted collaborat*” OR cross-agency OR inter-agency OR multi-agency OR cross-organi* OR inter-organi* OR multi-organi* OR “transdisciplin* collaborat*” OR “trans-disciplin* collaborat*”) ) AND ( (“primary education” OR “primary school*” OR “elementary school*” OR “elementary education”) ) AND ( (“care worker*” OR “care provider*” OR “care practitioner*” OR “care professional*” OR “aid worker*” OR “aid provider*” OR “care supervisor*” OR “youth support worker*” OR “juvenile support worker*” OR “youth supporter*” OR “juvenile supporter*” OR “care counsellor*” OR “care counselor*” OR “youth counselor*” OR “youth counsellor*” OR “social worker*” OR “care professional*” OR paediatric* OR therapist* OR behaviorist* OR pediatric* OR “remedial educationalist*” OR psycholog* OR psychiatrist* OR “remedial teacher*” OR “pedagogical staff” OR pedagogue* OR paraprofessional* OR patholog* OR “special educator*” OR “special needs educationist*” OR “mental health school specialist*” OR clinician* OR “service provider*” OR “educational diagnostician*” OR “child protection professional*” OR “youth protection professional*” OR “child protection worker*” OR “youth protection worker*” OR “school nurse*” OR “school doctor*”) ) AND ( (teacher* OR educator* OR instructor* OR “school staff” OR educationist* OR “school personnel” OR “education specialist*” OR “educational professional*” OR “school professional*” OR “stakeholder* in school” OR “professional* in school” OR “school-based professional*” OR “school specialist*”) )

## Nederlandse zoekstring

("interprofessioneel samenwerken*" OR "multi-disciplinair samenwerken*" OR "interdisciplinair samenwerken*") AND (basisonderwijs OR "primair onderwijs" OR basissch*) AND (jeugdhulpverlener* OR jeugdwerk* OR zorgverlener* OR zorgbegeleider OR zorgprofessional*) AND (leraar* OR lera* OR onderwijsprofessional*)

# Bijlage 2: Resultaten Identificatie

## PCC-methode – resultaten Internationale (Engelstalige) literatuur per onderdeel

| | | |
|---|---|---|
| PCC | | psychinfo, Eric, Medline, SocINDEX |
| C | (interprofession* OR “interdisciplin* collaborat*” OR “multidisciplin* collaborat*” OR “multi-disciplin* collaborat*” OR “inter-disciplin* collaborat*” OR “inter professional” OR inter-professional OR multiprofession* OR cross-professional* OR interagency* OR “multi-faceted collaborat*” OR “multifaceted collaborat*” OR cross-agency OR inter-agency OR multi-agency OR cross-organi* OR inter-organi* OR multi-organi* OR “transdisciplin* collaborat*” OR “trans-disciplin* collaborat*”) | Eric: 8.924<br>Medline: 79.656<br>Psychinfo: 18.157<br>Pubmed: 100.182<br>SocINDEX: 8.868<br>Web of science: 51.969<br>Scopus (article titel, abstract, keyword): 104.847 |
| C | (“primary education” OR “primary school*” OR “elementary school*” OR “elementary education”) | Eric: 218.992<br>Medline: 32.328<br>Psychinfo: 95.114<br>Pubmed: 32.353<br>SocINDEX: 18.252<br>Web of sience: 74.712<br>Scopus: 113.918 |
| P 1 | (“care worker*” OR “care provider*” OR “care practitioner*” OR “care professional*” OR “aid worker*” OR “aid provider*” OR “care supervisor*” OR “youth support worker*” OR “juvenile support worker*” OR “youth supporter*” OR “juvenile supporter*” OR “care counsellor*” OR “care counselor*” OR “youth counselor*” OR “youth counsellor*” OR “social worker*” OR “care professional*” OR paediatric* OR therapist* OR behaviorist* OR pediatric* OR “remedial educationalist*” OR psycholog* OR psychiatrist* OR “remedial teacher*” OR “pedagogical staff” OR pedagogue* OR paraprofessional* OR patholog* OR “special educator*” OR “special needs educationist*” OR “mental health school specialist*” OR clinician* OR “service provider*” OR “educational diagnostician*” OR “child protection professional*” OR “youth protection professional*” OR “child protection worker*” OR “youth protection worker*” OR “school nurse*” OR “school doctor*”) | Eric: 433.537<br>Medline: 8.211.184<br>Psychinfo: 3.088.734<br>Pubmed: 7.850.517<br>SocINDEX: 594,461<br>Web of science: 4.054.094<br>Scopus: 6.244.390 |
| P 2 | (teacher* OR educator* OR instructor* OR “school staff” OR educationist* OR “school personnel” OR “education specialist*” OR “educational professional*” OR “school professional*” OR “stakeholder* in school” OR “professional* in school” OR “school-based professional*” OR “school specialist*”) | Eric: 678.061<br>Medline: 163.671<br>Psychinfo: 357.507<br>Pubmed: 413.055<br>SocINDEX: 157.195<br>Web of science: 510.483<br>Scopus: 657.844 |

# Bijlage 3: Overzicht thema's per studie

## Interprofessioneel handelen

| Auteurs | Onderlinge afhankelijkheid | Collectief eigenaarschap van doelen | Reflectie op het proces | Flexibiliteit | Communicatie en kennisdeling | Nieuw gecreëerde professionele activiteiten |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (Serry, 2013) | + - | | | - | + | x |
| (Missiuna et al., 2012) | + - | + | | | + | + |
| (Wilson et al., 2017) | + | + | + | + | + - | - |
| (Borg & Drange, 2019) Review | | + | | | | |
| (Borg & Drange, 2019) | - | + | | | + | x |
| (Stans et al., 2013) | + - | + - | | | - | |
| (Garvey et al., 2020) | + | + | | | + | |
| (Hill & Hollis, 2012) | | | | | + - | |
| (Suleman et al., 2013) | | | | | + - | - |
| (Byrd & Brown, 2021) | | | | | + | |
| (Suleman et al., 2014) | x | | x | + | + | + |
| (Krimm, 2019) | x | | | | - | |
| (Norwich et al., 2018) | + - | + | | | + | + - |
| (Grimsby, 2020) | - | | | | - | - |
| (Hendricks & Jimenez, 2021) | | | | | + | |
| (Jacobson, 2020) | + | + | | | + | + |
| (Roll-Pettersson et al., 2016) | + | - | | | | |
| (Lakkala et al., 2017) | + | + | + | + | + - | + |
| (Gràcia et al., 2015) | | | | | | + |
| (Fontil & Petrakos, 2015) | + | + - | | | + | |
| (Charles & Stone, 2017) | - | + - | | - | + | - |
| (Bronstein et al., 2012) | + - | + - | | | + - | |
| (Asher & Nichols, 2016) | + - | + | | - | + | + |
| (Wilson et al., 2015) | + - | + - | | - | + - | + - |
| (Wiedebusch et al., 2022) | | + | | | + | |
| (Kramer-Roy et al., 2020) | + - | + | | - | | + |
| (Lofthouse et al., 2016) | + | + | + | | + | + |
| (Richards, 2018) | + | - | | | + - | |
| (Hatzichristou et al., 2022) | + | + | + | + | + | |
| (Jortveit, 2023) | + - | + | + | | + - | + |
| (Patton et al., 2015) | + - | + - | | - | + - | + - |
| (Malmberg-Heimonen et al., 2022) | - | | + | - | + | + |
| (O'Callaghan & Cunningham, 2015) | | | | | | + |
| (Thornberg, 2012) | + - | + - | + | | + - | + - |
| (Draugedalen et al., 2021) | + - | | | | + - | |
| (Nohilly, 2019) | + | | | | + | |
| (Munns et al., 2015) | + | + - | | | + | + |
| (Jenkins, 2022) | - | + - | | | + | |
| (McCartney & Ellis, 2013) | - | | | - | - | + |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| (Suc et al., 2017) | + - | - | | | + - | |
| (Asher & Nichols, 2016) | + - | + | | - | + | + |
| (Geveke et al., 2023) | + - | + - | | | + - | + |
| (Haasen et al., 2022) | + - | + - | + - | + - | + | + |
| (Veen et al., 2019) | | + | | | + | + |
| (Van Quickelberghe, 2014) | + - | + - | + | | + - | - |
| (Schuman, 2012) | + | + - | + | | + - | + - |
| (Timmen, 2020) | + - | - | + - | | + - | |
| (Reitsma, 2015) | + | + - | | | + - | |

*Noot*. + = succesfactor; - = knelpunt; x = neutraal én geen knelpunt of succesfactor genoemd

## Pedagogisch -didactisch handelen

| Auteurs | Aanpak voor de leerling | Organisatie binnen (en buiten) de klas | Preventie | Monitoring vooruitgang |
|---|---|---|---|---|
| (Garvey et al., 2020) | + - | | + | + |
| (Borg & Drange, 2019) Review | + | + | | |
| (Borg & Drange, 2019) | | + - | | |
| (Missiuna et al., 2012) | + | + | + | + |
| (Byrd & Brown, 2021) | + | + | | |
| (Serry, 2013) | + - | | | |
| (Krimm, 2019) | x | | | |
| (Hill & Hollis, 2012) | | + | + | |
| (Wilson et al., 2017) | + - | + - | | |
| (Suleman et al., 2014) | + | + | | |
| (Grimsby, 2020) | - | | | |
| (Hendricks & Jimenez, 2021) | + - | | + | |
| (Jacobson, 2020) | + | | | |
| (Gràcia et al., 2015) | + | | | |
| (Fontil & Petrakos, 2015) | + - | + | + | |
| (Charles & Stone, 2017) | - | | - | + |
| (Bronstein et al., 2012) | | + | | |
| (Wilson et al., 2015) | + - | | | |
| (Kramer-Roy et al., 2020) | + | + - | | |
| (Lofthouse et al., 2016) | + | | | |
| (Richards, 2018) | | | + - | |
| (Hatzichristou et al., 2022) | + | | + | + |
| (Jortveit, 2023) | + | | | |
| (Patton et al., 2015) | + - | | | |
| (O'Callaghan & Cunningham, 2015) | + - | | - | |
| (Thornberg, 2012) | - | | | |
| (Draugedalen et al., 2021) | + - | | | |
| (Nohilly, 2019) | + | | + | |
| (Munns et al., 2015) | + | + | + | |
| (Jenkins, 2022) | + - | | + | |
| (McCartney & Ellis, 2013) | + - | | | |
| (Asher & Nichols, 2016) | + | | | |
| (Geveke et al., 2023) | - | - | + | |
| (Haasen et al., 2022) | + | | | |
| (Veen et al., 2019) | + | | | |
| (Van Quickelberghe, 2014) | + | | | |
| (Schuman, 2012) | | | | |
| (Timmen, 2020) | | | | |
| (Reitsma, 2015) | - | | | |

*Noot*. + = succesfactor; - = knelpunt; x = neutraal én geen knelpunt of succesfactor genoemd

## Organisatorische factoren

| Auteurs | Nabijheid en beschikbaar-heid jeugd-hulp | Structuur in organisatie en proces | Leiderschap | Facilitering |
|---|---|---|---|---|
| (Garvey et al., 2020) | + | + - | + - | |
| (Borg & Drange, 2019) Review | + | + | x | |
| (Borg & Drange, 2019) | - | + - | + - | - |
| (Missiuna et al., 2012) | + | | | |
| (Byrd & Brown, 2021) | | | | |
| (Serry, 2013) | | | | |
| (Hill & Hollis, 2012) | + | | | + |
| (Wilson et al., 2017) | | | - | - |
| (Stans et al., 2013) | + | - | - | - |
| (Grimsby, 2020) | | - | - | - |
| (Byrd & Brown, 2021) | | | | |
| (Suleman et al., 2013) | | | | - |
| (Norwich et al., 2018) | | + - | + | + - |
| (Jacobson, 2020) | - | | - | - |
| (Roll-Pettersson et al., 2016) | | + | + | |
| (Bronstein et al., 2012) | | - + | + | + - |
| (Charles & Stone, 2017) | | + | | |
| (Wiedebusch et al., 2022)) | | + - | + - | + |
| (Kramer-Roy et al., 2020) | + | + | + - | - |
| (Lofthouse et al., 2016) | - | + | + | - |
| (Richards, 2018) | | + | - | + - |
| (Hatzichristou et al., 2022) | + | + | + | - |
| (Nikander et al., 2022) | | | | - |
| (Jortveit, 2023) | + - | | | - |
| (Patton et al., 2015) | - | - | | - |
| (Malmberg-Heimonen et al., 2022) | | + | + | |
| (Thornberg, 2012) | - | + - | | - |
| (Draugedalen et al., 2021) | + - | | + | - |
| (Munns et al., 2015) | | - | | - |
| (Jenkins, 2022) | + | | | + - |
| (McCartney & Ellis, 2013) | | | - | - |
| (Suc et al., 2017) | + - | - | | |
| (Asher & Nichols, 2016) | + | + - | + | + - |
| (Geveke et al., 2023) | + - | + | | - |
| (Haasen et al., 2022) | + | + - | | + - |
| (Veen et al., 2019) | + | | + | + |
| (Van Quickelberghe, 2014) | | + - | | - |
| (Schuman, 2012) | | - | | |
| (Timmen, 2020) | | + - | - | - |
| (Reitsma, 2015) | | + - | - | - |

*Noot*. + = succesfactor; - = knelpunt; x = neutraal én geen knelpunt of succesfactor genoemd

# Bijlage 4: Focusgroep interviewprotocol

## VOORAF:

- Genodigden zijn uitgenodigd via Outlook/mail
- Genodigden hebben het informed consent formulier ontvangen
- Genodigden hebben vooraf de agenda ontvangen om zich te kunnen voorbereiden.

## INTRODUCTIE (10 min)

Voorstellen van gespreksleider

We zouden het gesprek graag willen opennemen, om het, waar nodig na te kunnen luisteren. Is dat wat jullie betreft akkoord? (vooraf ook mailen).

Het gesprek duurt 1,5 uur.

Doel van het gesprek:

Waarom een project over interprofessioneel samenwerken tussen onderwijs en jeugdhulpverlening? Om voor leerlingen met extra onderwijszorgbehoeftes een passend onderwijszorgaanbod te realiseren, is interprofessionele samenwerking tussen de leraar en de jeugdhulpverlener op de werkvloer nodig, zodat ook deze leerlingen kansen krijgen om zich zo goed mogelijk te ontwikkelen. Met het project “”Leren van interprofessionele samenwerking op de werkvloer rondom leerlingen met een onderwijszorgbehoefte in het primair onderwijs” hopen we bij te dragen aan een inclusiever onderwijs.

Het project heeft als doel een literatuuroverzicht te genereren en daarbij een raamwerk te ontwikkelen gericht op het interprofessioneel samenwerken op de werkvloer. Het raamwerk dient 1 samenwerking op de werkvloer te definiëren en 2 overzicht te bieden van wat bevorderend of belemmerend werkt als het gaat om het professioneel en pedagogisch-didactisch handelen en welke organisatorische aspecten hierbij een rol spelen. Het raamwerk dat dus gebaseerd is op de literatuur die gevonden is over interprofessioneel samenwerken tussen onderwijs en jeugdhulp, maar wordt vertaald naar een praktijkraamwerk waarmee de huidige en gewenste opleidings- en onderwijszorgpraktijk in kaart kan worden gebracht.

Dit focusgroepgesprek zal gaan over het praktijkraamwerk. We zullen specifiek stilstaan bij het professioneel en pedagogisch-didactisch handelen. Daarnaast zouden we voorbeelden van samenwerken op de werkvloer willen inventariseren. Op basis van het raamwerk kunnen we bepalen welke veranderingen noodzakelijk zijn om de praktijk te verbeteren. We gebruiken deze informatie tevens voor het opstellen van een subsidievoorstel waarmee praktijkverbetering daadwerkelijk (stapsgewijs) uitgevoerd kan worden. Het doel van het focusgroepgesprek is een volledigere beeld te krijgen van de (opleidings)praktijksituatie als het gaat om interprofessioneel samenwerken: welke dimensies worden in de praktijk herkend en hoe zijn de dimensies zichtbaar (inclusief

voorbeelden van werkt en niet werkt). Waar wil de praktijk nog in verbeteren, gezien de huidige situatie? In het gesprek is ieders inbreng en mening van belang om een zo volledig mogelijk beeld te krijgen. Er zijn dus geen fouten antwoorden.

Onderwerpen - In dit gesprek zullen we ingaan op: Wat verstaan jullie onder interprofessioneel samenwerken? De huidige situatie in kaart brengen met het raamwerk en hierbij voorbeelden noemen. Gewenste situatie in kaart brengen: waar moet een verbetering aan voldoen. Aan het einde van het gesprek bespreken we jullie ideeën voor een praktijkverbetering.

OPENINGSVRAAG

DOEL: op gemak stellen – voorstellen: Zouden jullie jezelf willen voorstellen en willen aangeven waarom jullie betrokken willen zijn bij dit project – wat is de motivatie voor dit onderwerp (interprofessioneel samenwerken)

**KERN (60 min)**

OPWARMVRAGEN: 10 min

DOEL: op gemak voelen en duidelijkheid hebben over de terminologie

1) Welk beeld hebben jullie bij interprofessioneel samenwerken in het algemeen?
2) Welk beeld hebben jullie bij professioneel handelen?
3) Welk beeld hebben jullie bij pedagogisch-didactisch handelen?
4) Welk beeld hebben jullie bij organisatorische factoren die een rol spelen bij interprofessioneel samenwerken?

Uitdelen van de driehoek en kernbegrippen hierbij schrijven - ieder voor zich en daarna in gesprek hierover

Samenvatten en naar de kernvragen

KERNVRAGEN:

Doel: door middel van discussie een breed beeld van inzichten en perspectieven verzamelen over diverse onderwerpen

**Onderwerp 1) Raamwerk – professioneel handelen (15 min)**

Bekijk het raamwerk met de dimensies en de niveaus van samenwerken. Geef voor jezelf aan welke dimensies in de praktijk voorkomen. Gebruik eventueel + en – om aan te geven of dit juist in positieve of negatieve zin voorkomt en denk alvast na over voorbeelden (10 minuten)

Gesprek:

a) Welke dimensies herken je en op welk niveau komt de dimensie voor?
b) Kun je voorbeelden noemen van wat goed werkt voor de samenwerking/integrale aanpak?
    a. Eventueel doorvragen naar een good practice (omschrijving van een situatie waarin het goed gaat)

c) Kun je voorbeelden noemen van wat minder goed werkt voor de samenwerking/integrale aanpak?
    a. Eventueel doorvragen naar een bad practice (omschrijving van een situatie waarin het minder goed gaat)
d) Waar zou je graag in jouw eigen praktijk(situatie) verbetering zien?
    a. Waar zou samenwerking nog iets kunnen verbeteren?
e) Voor opleiding: hoe bereid het onderwijs voor op het professioneel handelen?
f) Mist er nog een dimensie; of heb je een opmerking over het raamwerk?

**Onderwerp 2) Raamwerk – Pedagogisch-didactisch handelen (15 min)**

Bekijk het raamwerk met de dimensies en de niveaus van samenwerken. Geef voor jezelf aan welke dimensies in de praktijk voorkomen. Gebruik eventueel + en – om aan te geven of dit juist in positieve of negatieve zin voorkomt en denk alvast na over voorbeelden (10 minuten)

Gesprek:

a) Welke dimensies herken je en op welk niveau komt de dimensie voor?
b) Kun je voorbeelden noemen van wat goed werkt vanuit de integrale aanpak naar de leerling toe?
    a. Eventueel doorvragen naar een good practice (omschrijving van een situatie waarin het goed gaat); vragen naar concretisering
c) Kun je voorbeelden noemen van wat minder goed werkt?
    a.
d) Waar zou je graag in jouw eigen praktijk(situatie) verbetering zien?
    a. Waar zou samenwerking nog iets kunnen verbeteren naar het kind toe?
    b. Opleiding: wat zou een opleiding hier idealiter in kunnen/willen doen?

NB. Wel steeds weer de samenwerking erbij noemen.

**Onderwerp 3) Raamwerk – Organisatorische factoren (optioneel)**

Bekijk het raamwerk met de dimensies en de niveaus van samenwerken. Geef voor jezelf aan welke dimensies in de praktijk voorkomen. Gebruik eventueel + en – om aan te geven of dit juist in positieve of negatieve zin voorkomt en denk alvast na over voorbeelden (10 minuten)

Gesprek:

a) Welke dimensies herken je en op welk niveau komt de dimensie voor?
b) Kun je voorbeelden noemen van wat goed werkt?
c) Kun je voorbeelden noemen van wat minder goed werkt?
d) Waar zou je graag in jouw eigen praktijk(situatie) verbetering zien?

**Onderwerp 4: Praktijkinnovatie (15 min)**

a) Welke ideeën hebben jullie voor een 3-jarig project dat als doelstelling heeft om de interprofessionele samenwerking op de werkvloer te verbeteren zodat leerlingen met een extra onderwijszorgbehoefte passende ondersteuning op school kunnen krijgen en mee kunnen doen?
b) Welke ontwerpprincipes zijn dan essentieel?

## AFRONDING (15 min)

De besproken onderwerpen worden samengevat aan de hand van een whiteboard waarop iedereen steekwoorden schrijft. Carla formuleert de samenvatting in woorden en stelt een afrondende vraag of deze samenvatting klopt.

Afspraken voor het vervolg worden gemaakt:

Eventueel: lezen van het verslag en aanvullen/verbeteren. Indien we nog verheldering willen n.a.v. het gesprek, mogen we je dan benaderen?

# Bijlage 5: Achtergrondinformatie studies in deze review

| Auteurs<br>Datum | Setting<br>- land<br>- populatie | Doel | Design (score kwaliteit en risk of bias, zie 3.1.3 Analyse voor berekening scores)<br>- type onderzoek<br>- methode<br>* (mogelijk) geen peer-reviewed publicatie | Uitkomsten<br>1 Interprofessioneel handelen<br>2 Pedagogisch-didactisch handelen<br>3 Organisatorische factoren |
|---|---|---|---|---|
| (Hill & Hollis, 2012) | Verenigde staten<br>435-442 leerkrachten<br>7 schoolverpleegkundigen | 2-jarige studie richtte gericht op de tijd die leraren in het basisonderwijs besteden aan gezondheidskwesties van leerlingen en de relatie met schoolverpleegkundige diensten. | 3 Vergelijkende studie (2-1)<br>1. Leraren zijn bevraagd over hoeveel tijd ze besteedden aan gezondheidskwesties en hun perceptie van de aanwezigheid van schoolverpleegkundigen.<br>2. Schoolverpleegkundigen werden ondervraagd over de impact van hun aanwezigheid op vroegtijdig ziekteverzuim.<br>Analyse: Beschrijvende statistieken; kruistabellen om beschrijvende gegevens per | 1. Toegenomen communicatie (+)<br>1. Inconsistente communicatie over aanwezigheid (-)<br>1. Persoonlijke informatiebron (+)<br>2. Wanneer de schoolverpleegkundige ter plaatse is - minder vroegtijdige vrijlatingen wegens ziekte (+)<br>2. Als de schoolverpleegkundige ter plaatse is - meer tijd om les te geven (+)<br>2. Wanneer de schoolverpleegkundige aanwezig is - zijn leerlingen met chronische problemen veiliger (+)<br>3. Aanwezigheid jeugdhulpverlener |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | school te ordenen om vergelijkende informatie over het hele schoolsysteem te geven. Aanvullende inferentiële berekeningen uitgevoerd om de gegevens van jaar 1 en 2 te vergelijken op de variabelen die van belang waren. Getest op significantiewaarde. | |
| (Wilson et al., 2017) | Nieuw-Zeeland<br>4 docenten en 4 student logopedie gekoppeld aan studenten van de lerarenopleiding | Begrijpen hoe studenten logopedie en student lerarenopleiding competentie ontwikkelen om samen te werken tijdens professionele praktijkstages om de spraak- en leesontwikkeling van kinderen te ondersteunen. | 3 Vergelijkende studie (1-1)<br>Student logopedie en student lerarenopleiding werden uitgenodigd om deel te nemen aan gedeelde professionele praktijkstages<br>Kwantitatieve gegevens (pre-post enquêtes) en kwalitatieve gegevens (semigestructureerde interviews) werden gebruikt om de potentiële leerresultaten en factoren die van invloed zijn op het leren van studenten te onderzoeken.<br>Inductieve thematische analyse werd uitgevoerd. | 1. Begrip van professionele rollen en expertise (+)<br>1. Communicatievaardigheden ter ondersteuning van gedeelde besluitvorming (-)<br>1. Onderlinge afhankelijkheid in het ondersteunen van het leren van kinderen om gemeenschappelijke doelen te bereiken (+)<br>1. Flexibiliteit om alternatieve instructiepraktijken te implementeren<br>1. Flexibiliteit om gedeelde leeromgevingen te creëren (+)<br>1. Uitdagingen en beperkingen in het samennemen van gedeelde beslissingen met betrekking tot het plannen en selecteren van benaderingen voor samenwerken te maken (-)<br>1. Verscheidene studenten leken te leren van deze uitdagingen (+)<br>1. Gedeelde stage-ervaringen kunnen een effectieve methode zijn voor het opbouwen van competenties van deelnemers (+)<br>2. Inter-afhankelijkheid in het ondersteunen van het leren van kinderen<br>2. Gezamenlijke stage geeft student meer vaardigheden om te begrijpen hoe kinderen op dit gebied leren (+)<br>2. Flexibiliteit om alternatieve instructiepraktijken te implementeren (+)<br>2. Flexibele rol om gedeelde leersituaties te creëren (+)<br>2. Nadelen gedeelde stage: lawaai en roosterproblemen waardoor de logopedist minder tijd kon besteden aan directe instructie (-)<br>2. Capaciteit – aantal leerlingen op leraar om kleine groepjes voor instructie te vormen was een uitdaging (-)<br>2. Klassenmanagement: klassikale instructie en daardoor beperkte tijd voor 1-1 directe instructie (-) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | 3. Barrière in ontwikkeling samenwerkingsvaardigheden: werkdruk (-) |
| (Stans et al., 2013) | Nederland<br>Ouders van kinderen, 1 ergotherapeut, 1 logopedist<br>1 fysiotherapeut, manager van het team, 2 huisartsen, 1 psycholoog en 1 basisschoolleraar. | Het doel van deze studie was het verbeteren van interprofessionele praktijk in de eerstelijns, met behulp van de eerste drie stappen van het implementatiemodel beschreven door Grol et al. | 4 Niet-vergelijkende studie (0-0)<br>Het "implementatiemodel" beschreven door Grol et al. werd gebruikt. Dit model onderscheidt vijf fasen voor de effectieve implementatie van zorgplannen. In deze studie zijn de eerste drie stappen van dit model gebruikt: (1) doelen voor verbetering of verandering; (2) analyse van de huidige zorg en setting; en (3) ontwikkeling van strategieën om de praktijk te veranderen.<br>In stap 2 werden 13 kwalitatieve semigestructureerde interviews gehouden om het bestaande patroon van samenwerking tussen de eerstelijns zorgprofessionals te analyseren. De methode van doelgerichte steekproeftrekking werd gebruikt om deelnemers te verzamelen. De data werden geanalyseerd met behulp van gerichte inhoudsanalyse en met de domeinen van het Chronic Care Model als raamwerk.<br>In stap 3 werd een projectgroep gevormd om nuttige strategieën te ontwikkelen, waaronder de ontwikkeling van een interprofessioneel proces door processen in kaart te brengen. | 1. Tevredenheid van ouders t.a.v. communicatie met professionals (+)<br>1. Gezamenlijke "consulten" over het kind (+)<br>1. Overeenstemming in het team (+)<br>1. Teamleden vertrouwen elkaar (+)<br>1. Geen competitie tussen professionals (+)<br>1. Wens om samen te werken met partners uit de gemeenschap (leraar + psycholoog) (+)<br>1. Partners willen graag samenwerken (+)<br>1. Geen transparantie (naar ouders toe) over samenwerking (-)<br>1. Jeugdhulpverleners zijn soms niet op de hoogte van de lopende samenwerking (-)<br>1. Gebrek aan kennis over andere disciplines (-)<br>1. Prestatieresultaten worden niet opgevolgd en gemeten (-)<br>1. Geen overeenstemming over samenwerking met partners uit de gemeenschap (-)<br>1. Geen geïntegreerde rol voor de jeugdhulpverlener (-)<br>1. Missieverklaring bestaat voor het team (+)<br>3. Implementeren model voor systeemverandering (Chronic Care Model)<br>3. Alle therapeuten werken op dezelfde locatie (+)<br>3. Beschikbaarheid van ondersteuning van bestuur in het eerstelijnszorgcentrum (+)<br>3. Externe samenwerking is complex en tijdrovend (-)<br>3. Interdisciplinaire behandeling wordt niet financieel vergoed (-)<br>3. De samenwerking met docenten is ongestructureerd (-)<br>3. Geen gestructureerd zorgproces (-)<br>3. Geen taakverdeling (-)<br>3. Geen casemanager (-)<br>3. Geen leiderschap in het team (-)<br>3. Geen interdisciplinair protocol of richtlijnen beschikbaar (-)<br>3. Geen multidisciplinaire bijeenkomsten (-)<br>3. Geen gebruik van digitaal klinisch informatiesysteem (-) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | 3. Geen gestructureerde communicatie tussen professionals (-)<br>3. Verwijzing naar een andere discipline is niet gestructureerd (-) |
| (Garvey et al., 2020) | Australië<br>9 senior bestuurders van scholen of school-regio's | Dit onderzoek gaat uit van een op sterke punten gebaseerde benadering en heeft als doel een beter begrip te krijgen van effectieve benaderingen om ervoor te zorgen dat alle kinderen de kans krijgen om te leren en te participeren op school. | 5 Expertmening (0-0)<br>Semigestructureerde interviews met doelgerichte steekproeftrekking.<br>Semigestructureerde interviews gericht op het achterhalen van voorbeelden van goede praktijken die al bestaan binnen het schoolsysteem. De interviews werden geanalyseerd met behulp van inductieve inhoudsanalyse. | 1. Actief kennis delen en waar nodig expertise zoeken<br>1. Belang van relaties (+)<br>1. Samenwerking binnen scholen, tussen scholen, met gezinnen en met multidisciplinaire expertise. (+)<br>Samen met de ouders beslissingen nemen (+)<br>1. Een stapje extra zetten als gezinnen niet komen (+)<br>'Business as usual' houdt in dat alle betrokken professionals elkaar de hand reiken en dat de communicatie in beide richtingen verloopt' (+)<br>1. Verbinding maken met het gezin waarbij integratie en betrokkenheid helpt met partnerschap en inzet van alle betrokkenen' (+)<br>1. Het gezin op de hoogte brengen en houden' (+)<br>1. Fundamentele rol van relaties met studenten, families, leraren en gezondheidsprofessional (+)<br>1. Participatie van de familie in besluitvorming, delegeren en verantwoording afleggen (+)<br>1./2. Geschikt en op bewijs gebaseerd gebruik van middelen<br>1./2. Passende en evidence based bronnen gebruiken (+)<br>2. Grenzen stellen om te voorkomen dat er te veel interventies/programma's tegelijk worden geïmplementeerd en dat een gekozen interventie niet lang genoeg wordt uitgeprobeerd (+)<br>2. Routinematige planning van het meten van de effectiviteit van het programma (+)<br>2. Fundamentele rol van relaties met leerlingen (+)<br>2. Vermogen om tijdig te reageren op de behoeftes van leerlingen wanneer deze zich voordoen (+)<br>2. Frequente geplande monitoring op leerling- en schoolniveau. (+)<br>2. Leerlingen worden betrokken bij discussies om betrokkenheid en effectiviteit te verbeteren (+)<br>3. Belang inclusieve omgeving (+)<br>3. Leiderschap en gestructureerde ondersteuning (+) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | 3. Begeleiding met behulp van een gedocumenteerd en praktisch kader<br>3. Schoolomgeving van inclusie en aspiratie: een houding van 'elk kind kan streven en bereiken' en 'een hele beroepsbevolking die gewoon in elk kind gelooft' (+)<br>3. School die erop let leerlingen met moeilijkheden niet te labelen of te isoleren van (+)<br>3. Veilige en gastvrije omgeving waarin "je eerst de randvoorwaarden in je school in orde moet krijgen" voordat programma's worden geïmplementeerd en toezicht wordt gehouden. (+)<br>3. De schoolleiding (directeur) heeft goed begrip van de behoeftes van deze kinderen en helpt personeel bewijsmateriaal te vertalen naar de praktijk en te navigeren door complexe ondersteuningssystemen. (+)<br>3. Schoolleidingsteam (directeur) moet eerst zelf een goed inzicht hebben in de behoeftes van deze kinderen en vervolgens het personeel helpen om bewijsmateriaal naar de praktijk te vertalen en door complexe ondersteuningssystemen te navigeren (+)<br>3. Het team van schoolleiding zorgt voor het verzamelen van gegevens om de vooruitgang te monitoren en te evalueren (+)<br>3. Het leiderschapsteam dat ervoor zorgt dat alle leden van de schoolgemeenschap zich gesteund voelen (+)<br>3. Meervoudige ondersteuningssystemen die 'dienstafhankelijk zijn' (+)<br>3. Systemen van voortzetting overdrachts- en overgangsprocessen rond het doorsturen van informatie, zodat het leertraject van het kind ononderbroken is en niet stopt (+)<br>3. Kader voor ondersteuning van leerlingen, inclusief duidelijk beleid rond identificatie, beoordeling, interventie en monitoring (+)<br>3. Gedocumenteerd en specifiek beleid om het ondersteunen van kinderen en divers scala aan strategieën die zijn ingevoerd (+)<br>3. Noodzaak voor een kind om een diagnose te hebben om financiering te ontvangen en de afhankelijkheid van hulpen (-) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| (Munns et al., 2015) | Australië<br>9 studenten, 8 leraren, 6 ouders en 3 coördinatoren van wijkverpleegkundigen op drie scholen | Deze studie onderzoekt de eerstelijnsgezondheidszorg binnen het Rainbows-programma (rouw- en verlies-herstelprogramma) en identificeert faciliterende kenmerken en belemmeringen voor implementatie, samen met strategieën voor verbetering. | 4 Niet-vergelijkende studie (0-0)<br>Focusgroep- en individuele interviews binnen elk cohort.<br>7 scholen werden willekeurig geselecteerd.<br>Hiervan stemden drie schooldirecteuren in met deelname. Coördinatoren contacteren de respondenten.<br>Thematische analyse om kernproblemen te identificeren.<br>Thema's uit de antwoorden van de deelnemers werden uitgewerkt tot een onderzoeksrapport voor de ondersteunende financieringsinstantie<br>Deel twee van de gegevensanalyse onderzocht de aanpak van het programma voor eerstelijnsgezondheidszorg. | 1. Interprofessionele samenwerking door gebruik te maken van de expertise van coördinatoren van wijkverpleegkundigen en leraren (+)<br>1. Door de interprofessionele samenwerking konden jeugdhulpverleners (schoolgezondheidsverpleegkundigen) leraarbegeleiders opleiden en ondersteuning bieden. Aanvankelijk leidden schoolgezondheidsverpleegkundigen de groepen en na verloop van tijd is de implementatie overgegaan naar leraren die meer directe begeleiding bieden (+)<br>1. Ouders waren het niet oneens met de geschiktheid van de informatie<br>1. Een gebrek aan bewustzijn bij ouders en begeleiders over de beschikbaarheid van aanvullende ouderondersteunings-programma's (-)<br>1./2. Informatie-uitwisseling met betrekking tot ouderondersteuning tussen ouders, leraarbegeleiders, Rainbows-coördinatoren en andere belanghebbenden kan een gezinsgerichte aanpak voor leerlingen verbeteren (+)<br>2. Algemene voordelen van Rainbows in de schoolgemeenschap: praten met coördinator, delen van verhalen en nieuwe ideeën op te doen (+)<br>2. Emotionele toegankelijkheid (voor leerlingen – veilige psychologische ruimte) (+).<br>2. Toegang tot het scala aan verschillende activiteiten en strategieën die Rainbows bood, hen in staat stelde om beter om te gaan met hun individuele problemen (leerlingen en ouders) (+)<br>2. Effectieve interpersoonlijke communicatie door begeleiders, samen met aanmoediging van leerlingen om zich vrij te uiten. Deze ondersteuning bevorderde de ontwikkeling van relaties (+)<br>2. Programma stelt schoolpersoneel in staat om vroeg in het leven van een kind ondersteuning te bieden, in plaats van problemen onopgelost te laten (+)<br>2. Voordelen van de ervaring om in de groep te zitten, maakten indruk op de leerlingen; een zorgzame schoolomgeving die |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | aanvoelde alsof je als leerling opging in de rest van de schoolcultuur. Dit gaf de leerlingen hoop (+)<br>3. Inconsistente beschikbaarheid van ruimtes (ivm belang van een gevoel van plaats en privacy) (-)<br>3. Zorgen over de duurzaamheid met betrekking tot de kosten van doorlopend programmamateriaal, de betaalbaarheid van middelen en training (-)<br>3. Ideeën voor toekomstige technologie: gebruik van iPads, om het toegankelijker te maken voor leraren, ouders en leerlingen en om te ondersteunen bij het informeren over Rainbows-programma, waardoor ze hun gesprekken met ouders en leerlingen kunnen verbeteren (-) |
| (Byrd & Brown, 2021) | Verenigde Staten<br>41 leerlingen en hun leerkrachten en instructieassistenten (n = 6) | (a) Een instructieprogramma voor dialectverschuiving te ontwikkelen voor leerlingen in de kleuterschool en de eerste, tweede en derde klas dat is afgestemd op de leerstandaarden die specifiek zijn voor een bepaald leerjaar.<br>(b) Het onderzoeken van de haalbaarheid, aanvaardbaarheid en eerste effecten van een proefproject (implementatie van het leerplan). | 3 Vergelijkende studie (2-1)<br>Interventie: instructie dialectverschuiving door leraren en afgestudeerde spraak-taalpatholoog.<br>Pre-posttests:<br>Diagnostic Evaluation of Language Variation-Screener Peabody Picture Vocabulary Test-Fourth Edition en gehoorscreening<br>Meting dialectverschuiving en dialectdichtheid: Situational Shifting-beoordeling om te evalueren welk dialect leerlingen zouden gebruiken wanneer ze een scenario kregen<br>Posttests: Toegepaste dialectverschuivingstoets en bij docenten enquête. Berekenen van dialectdichtheidsmetingen (DDM's): verhouding aantal dialectkenmerken en totale aantal | 1. Praten over opvattingen en methoden om een bepaalde problematiek in de klas aan te pakken (+)<br>1./2. Alle leraren waren het erover eens dat dialectwisseling waardevol is om Engels in de klas te bevorderen, en tegelijkertijd het moedertaaldialect van de leerlingen te omarmen/te gebruiken (+)<br>2. Effectiviteit van korte instructies (over het wisselen in dialect) en deze te integreren in het dagelijkse programma (+)<br>2. Praten over opvattingen en methoden om dialect in de klas aan te pakken (+)<br>2. Leraar verkrijgt meer kennis over dialect en hoe deze te integreren in de lessen (door programma gericht op dialect shifting in co-teaching (+). |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | woorden. T-tests voor/na instructie dialectverschuivingsvaardigheden en vaardigheden informeel/formeel taalgebruik. | |
| (Malmberg-Heimonen et al., 2022) | Noorwegen<br>142 interprofessionele medewerkers (35 basisscholen):<br>25 (23%) schoolverpleegkundige<br>32 (30%) directeuren. De rest bekleedde verschillende sociale en gezondheidsgerelateerde functies, zoals functies in pedagogische- of psychologische ondersteuningsdiensten. | Het doel van de studie was om de effectiviteit van het LOG-model op de perceptie van interprofessionele teamsamenwerking op scholen te beoordelen. | 2 Vergelijkende studie (2-2)<br>Interventie: van de deelnemende scholen werden er 19 gerandomiseerd ingedeeld in de experimentele groep en 16 naar de controlegroep. Scholen in de experimentele groep implementeerden het LOG-model (LOG = leadership, organization, and implementation).<br>Meting: onlinevragenlijsten gericht op achtergrondinformatie en beoordelingen van interprofessionele samenwerking. De deelnemers vulden in 2017 een basisvragenlijst (T1) in voorafgaand aan de randomisatie van de scholen, waarbij de follow-up één jaar (2018) en twee jaar (2019) na de basisvragenlijst werd uitgevoerd.<br>Analyse: om interprofessionele teamsamenwerking te bestuderen, is gebruikgemaakt van de Index of Interprofessional Team Collaboration for Expanded School Mental Health (IITC-ESMH), ontwikkeld door Mellin et al. (2010). De schaal meet leerondersteuning en strategieën | 1. Een model van interprofessionele samenwerking (LOG model) faciliteert reflectie en feedback door bestaande ontmoetingsplaatsen te verbeteren (+)<br>1. Het organiseren van momenten voor dialoog tussen leraren en jeugdhulpverleners, kan leiden tot de organisatie van nieuw gecreëerde professionele activiteiten (+)<br>1. Geen significante effecten in flexibiliteit en onderlinge afhankelijkheid (-)<br>3. Model van interprofessionele samenwerking (LOG model) faciliteert reflectie en feedback door bestaande ontmoetingsplaatsen te verbeteren en schoolleider die verantwoordelijk is (+)<br>3. Schoolleiders hebben een centrale rol bij samenwerking, maar ontberen de leiderschapscompetenties; overlegmomenten worden niet efficiënt ingezet (-) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | voor geestelijke gezondheidszorg op scholen vanuit een interprofessioneel perspectief. Inzet van het vierfactorenmodel om (1) reflectie op het proces; (2) Professionele flexibiliteit; (3) Nieuw gecreëerde professionele activiteiten; en (4) Onderlinge afhankelijkheid van rollen te meten. | |
| (Wilson et al., 2015) | Nieuw-Zeeland<br>58 studenten lerarenopleiding basisonderwijs en 37 student en opleiding logopedie in hun laatste jaar van hun studie | Onderzoeken van percepties van studenten van de lerarenopleiding en logopediestudenten op het gebied van taalconcepten, opbouw taalcurriculum, dienstverlening logopedist en professionele samenwerking.<br>Het ondersteunen van de overgang van studenten naar samenwerkende beroepspraktijken op een manier die uiteindelijk van invloed zal zijn op hun vermogen om samen communicatievriendelijke klaslokalen te creëren. | 3 Vergelijkende studie (2-2)<br>Enquête:<br>1: Achtergrondinformatie over onderwijs- en werkervaring.<br>2: Concepten van taal en geletterdheid<br>Over drie primaire gebieden: (1) gesproken taal, (2) foneem-naar-grafeemrelaties en (3) lees- en schrijfcurriculum voor jonge kinderen.<br>3. Professionele rollen van leraren en logopedisten<br>Analyse:<br>Verschil tussen studenten van de leraren opleiding en studenten logopedie, gemiddelden, *p*-waarden;<br>Percepties – verantwoordelijkheid: chi-kwadraten; manieren om leerlingen te begeleiden; manieren om in de klas te begeleiden voor logopedist in opleiding: percentages. | 1. combinatie van professionele ontwikkelingssessies en coaching om leraren te helpen bij het uitvoeren van een fonologisch bewustzijnsprogramma voor de klas (+)<br>1. Mengen van kennis, perspectieven en ervaringen om nieuwe kennis te creëren: gedeelde kennis en begrip (+)<br>1. Noodzaak voor leraren om de rol van therapeuten beter te begrijpen (-)<br>1. Logopedisten moeten beter geïnformeerd zijn over curriculum en klassenmanagement (-)<br>1. Beperkt begrip van elkaars expertise op het gebied van geletterdheid en gesproken taalconcepten en leerplanconcepten (-)<br>1. Leraren in opleiding hebben minimale interprofessionele ervaring met logopedisten tijdens hun opleiding (-)<br>1. Beperkte kennis van de kenmerken van samenwerking is een belemmering voor effectieve samenwerking. (-)<br>1. Gebrek aan wederzijds begrip van het begrip samenwerking. Beperkte mogelijkheden om hun respectieve expertisegebieden te combineren door traditionele opvattingen van de rol van logopedist (namelijk de expert die de leraar adviseert) en dat is waarschijnlijk beperkt effectief voor de leerling (-). 1. Meer uitwisseling van ideeën en vermenging van professionele rollen is nodig (-)<br>1. Mogelijkheden voor het delen van expertise en vaardigheden en voor gezamenlijk lesgeven moeten gecreëerd worden (-) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | 1. Perceptie op samenwerking met name logopedisten in opleiding (-)<br>1. Onderwijsprofessionals die logopedisten opleiden (+)<br>1. Team-teaching is een zeer collaboratieve vorm van dienstverlening in de klas, omdat het gelijke verantwoordelijkheid vereist voor het plannen en presenteren van een les aan studenten<br>1. Perceptie op het werk van de logopedist: communicatie, maar vooral adviseren over interventiedoelen en materialen<br>1. Gezamenlijk lesgeven kan professionals ondersteunen wanneer communicatie vereist is (+)<br>1. De logopedie-studenten beschreven samenwerking meestal in termen van samenwerkingsmodellen in plaats van de belangrijkste elementen van samenwerking (bijv. Gedeelde besluitvorming, uitwisseling van expertise) die kunnen worden toegepast op verschillende samenwerkingsmodellen (+ / -)<br>2. Gedeeld lesgeven: een geschikte rol voor een logopedist (+)<br>2. Succesvolle samenwerking tussen logopedisten en leraren bevordert het creëren van communicatievriendelijke klaslokalen, waarmee het leren van gesproken en geschreven taal door kinderen gemaximaliseerd wordt (+)<br>2. Combinatie van professionele ontwikkelingssessies en coaching om leraren te helpen bij het uitvoeren van het taalprogramma (+)<br>2. Verschil tussen leraren in opleiding en studenten logopedie: significante verschillen op gesproken taal (lager voor leraar in opleiding); foneem naar grafeem – aanpak (lager voor leraar in opleiding); curriculum items (hoger voor leraar in opleiding) |
| (Kramer-Roy et al., 2020) | Pakistan<br>5 scholen met verschillende sociaaleconomische achtergronden; ergotherapeuten op de scholen | 3-jarig gezamenlijk actieonderzoeksproject met als doel de rol van ergotherapie in inclusief onderwijs te ontwikkelen. | 4 Niet-vergelijkende studie (0-0)<br>Vragenlijsten voor en na het project, focusgroepen en reflectielogboeken.<br>In actieonderzoek is gegevensanalyse een iteratief proces dat deel uitmaakt van de | 1. Barrière (bij aanvang) gebrek aan begrip en respect voor elkaars rol leidde tot ongemak in beide beroepen (-)<br>1. Macht en territorium waren duidelijk in beide beroepen (-)<br>1. Samenwerkend actieonderzoek was effectief om de rol van ergotherapie in de praktijk van inclusief onderwijs te ontwikkelen en geschikte onderwijsmiddelen te ontwikkelen (+) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | meervoudige cycli van planning, actie, observatie en reflectie, waarin de gegevens die in elke cyclus van activiteiten worden gegenereerd, worden geanalyseerd en waarop wordt gereflecteerd en die de volgende cyclus van activiteiten informeren. | 1./2. Naarmate respect voor elkaars professionele rollen en vaardigheden toenam, voelden leraren zich meer gesteund door de ergotherapeuten en dit leidde tot meer verantwoordelijkheid voor kinderen met speciale behoeftes en ontwikkeling van inclusieve lesplannen en strategieën voor de hele klas (+)<br>2. Strategieën om een klas te ondersteunen en de regels en instructies van de klas beter op te volgen (o.a. dagelijkse fysieke activiteiten) leidden tot verbetering van het gedrag van de kinderen en hun betrokkenheid bij de lessen. Hiertoe werden de klasseninrichting veranderd (bijv. groepjes gevormd) zodat kinderen konden samenwerken en beter op hun taken konden letten (+)<br>2. Door een verandering in het rooster (meerdere korte pauze i.p.v. één langere pauze) konden meer leerlingen meedoen (barrière voor leerlingen met een verhoogde behoefte aan beweging werd weggehaald) (+)<br>2. Door samenwerking met ergotherapeuten konden leraren (de aard van) de leerbehoeftes van kinderen in de klas herkennen en begrijpen, waardoor ze zorgvuldiger nadachten over leer- en lesmethoden. Andere kinderen in de klas profiteerden ook van de verbeterde lesmethoden, materialen of klasstrategieën (+)<br>2. (Observatie)logboek over de ontwikkelingen vergemakkelijkt het ondersteunen van de leraar bij problemen en bij het opstellen van inclusieve lesplannen zodat onderwijs toegankelijker werd voor de leerling(en) met speciale behoeftes (+)<br>2. School-gebaseerde ergotherapie moet een verschuiving worden van interventie op tertiair niveau (individueel buiten de klas) naar interventie op primair (hele klas) en secundair niveau (differentiatie in de klas - deelnemen aan dezelfde activiteiten als leeftijdsgenoten) om in lijn met de internationale richtlijnen voor inclusief onderwijs te werken (-)<br>3. De participatieve aard van het project vergemakkelijkte intensieve samenwerking en communicatie. Dit ondersteunde het proces van het team dat een gemeenschappelijke agenda |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | ontwikkelde welke richting gaf aan hun discussies om de praktijk te verbeteren (+)<br>3. Samenwerking met elkaar, de schoolleiding en de ouders was essentieel voor het creëren van een meer inclusieve schoolomgeving (+)<br>3. Positieve (en langdurige) samenwerking bleek essentieel voor professionals om samenwerkingsvaardigheden te ontwikkelen (+)<br>3. De school die afviel had andere (sociale) prioriteiten en was niet in staat om tegelijkertijd aan inclusief onderwijs te werken (-)<br>3. Het was een uitdaging om het bovenliggend bestuur te betrekken (bij één school), waardoor de directeur beperkte vrijheid had om het leraren vrij te maken om samen te werken (-)<br>3. Schoolleiding die het concept 'inclusieve activiteiten' ondersteunt, zorgt ervoor dat leraren aangespoord worden om zich bewust te blijven van de deelname van alle kinderen in alle lessen en om, indien nodig, steun te zoeken bij hun collega's in het onderzoeksteam om dit te bereiken (+)<br>3. Participatieve benaderingen moeten worden gebruikt om beide beroepsgroepen bij het proces te betrekken en de inclusieve visie te laten passen bij de uitdagingen van de school (+)<br>3. Eén school was het meest succesvol: na afloop van het project, tonen zij hun aanhoudende visie en inzet voor het bevorderen van inclusief onderwijs (+)<br>3. Om samenwerking verder te versterken werd het team opgesplitst om kennis te delen met nieuwe scholen (+)<br>3. PEO-model (person-environment- occupation), dat de individuele beoordeling richt op mogelijke aanpassingen van de omgeving en het uitvoeren van taken, had mogelijk impact op het vermogen van het kind om deel te nemen aan zelfstandige of spelactiviteiten (+) |
| (Lofthouse et al., 2016) | Verenigd Koninkrijk<br>2 binnenstadbasisscholen en een kleuterschool (leraren en | Door een gezamenlijk actieonderzoek wordt een interprofessionele ervaring onderzocht, namelijk die van logopedisten die een | 4 Niet-vergelijkende studie (0-0)<br>Doorlopende evaluatie met 'mentale model' Theory of Change-aanpak (Laing en Todd 2015) door middel van interviews | 1. Ontwikkeling van aanpakken van teams kan ondersteund worden door de ontwikkeling van interprofessionele praktijken, zoals die van logopedisten die een nieuwe videocoachingsaanpak ontwikkelden voor leraren en onderwijsassistenten in |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | onderwijsassistenten en directeuren) | nieuwe videogebaseerde coachings-aanpak ontwikkelden voor leraren en onderwijsassistenten in multiculturele omgevingen met veel kinderen die Engels als extra taal leren. Om hen te ondersteunen bij het ontwikkelen en uitproberen van de coachingsaanpak, werd de expertise van een docent-onderwijskundige en onderwijsonderzoeker beschikbaar gesteld via een businessvoucher van een universiteit. | met de schoolleiders en de deelnemers aan de coaching (leraren en onderwijsassistenten). D.m.v. het mentale model werd de ontwikkeling en evaluatie van de CPD-interventie door meerdere stemmen bepaald. 1e interviews: informatie over de motivaties voor deelname en zicht op de conceptualisatie van communicatie/taalrijke pedagogie op de school; basis voor vervolginterviews (ook met deelnemers van de coaching) en gaf inzicht in bijdrage van de interprofessionele coaching en ondersteuning van de gewenste veranderingen. Analyse wordt niet duidelijk | multiculturele omgevingen met veel kinderen die Engels leren als extra taal<br>1. Werkrelatie werd ervaren als gedistribueerde autoriteit en expertise: vaak aan het onderhandelen en delen van bestaande kennis en praktische en theoretische voorstellen<br>1. Samenwerken aan een gemeenschappelijk doel en proactief zijn in het bundelen van kennis en het oplossen van problemen. Door dit te doen, werd samen het conceptueel denken dat uit de praktijk naar voren kwam, verwoord en getest. Dit denken werd vervolgens gebruikt om de coachingspraktijken te ontwikkelen (+)<br>1. Model van gezamenlijk actieonderzoek is gebaseerd op de vooronderstelling dat er een specifieke periode en reeks acties is die kan worden omschreven als de 'Zone van Samenwerkende Activiteit' wanneer beide partners (A en B) tijd opzijzetten om een gezamenlijke te ondernemen (gekenmerkt door gedeelde arbeid voor een gemeenschappelijk doel). Het model biedt een manier om te werken aan duurzame verandering en kenniscreatie (+)<br>1. Het model toont ook de wederkerigheid van het partnerschap, waarbij elke partner put uit ervaringen die verder reiken dan de specifieke kenmerken van het project, maar ook praktische kennis en begrip opbouwt vanuit specifieke rollen en perspectieven tijdens de samenwerking zelf (+)<br>1. Uitgangspunt van het model is inclusiviteit in relatie tot de waarde van participerende dialoog. Deelnemers helpen zichzelf te positioneren in een cultuur van democratisch professionalisme wat hen helpt in hun vermogen om verandering in gang te zetten (+)<br>1. Reflectie is een cruciale factor om de beweegredenen van praktijken te begrijpen (+)<br>2. Door het collaboratieve interactieonderzoek: Meer samenwerking om de ontwikkeling van onderzoeks-geïnformeerde communicatierijke pedagogische praktijken te ondersteunen. Elke geïnterviewde schooldirecteur en coachende deelnemer was in staat om merkbare veranderingen in zowel het onderwijs als in de resultaten van de kinderen te benadrukken: “De resultaten op elk gebied van het curriculum waren ‘verbazingwekkend’. … Mijn |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | kinderen kiezen er nu voor om ideeën te delen, ze hebben meer zelfvertrouwen en ze kunnen hun ideeën beter verwoorden en ze laten elkaar goede taal zien. Ze ontwikkelen ook betere sociale vaardigheden, omdat ze zichzelf nu kunnen uitleggen." Ze hebben minder conflicten met elkaar en met het personeel. (+)<br>3. Het model van gezamenlijk actieonderzoek bood een nieuwe samenwerkingspraktijken die leraren en onderwijsassistenten, schoolleiders en therapeuten tot meer samenwerking bracht om te komen tot de ontwikkeling van onderzoeks-geïnformeerde communicatierijke pedagogische praktijken (+)<br>3. Tijd van de deelnemers: Hoewel ze sterk geloofden in de geldigheid van het coachingsmodel, konden ze er niet zoveel tijd aan besteden als ze wilden vanwege de relatief hoge kosten voor scholen, die vaak liever een training voor het hele personeel gaven dan één-op-één coaching (-)<br>3. Kwaliteiten van de samenwerking: goede niveaus van team- en taakondersteuning maakten de situatie van 'samenwerking' mogelijk, zorgden voor resultaat en volgende stappen om verder te werken werd gestimuleerd in teams (+)<br>3. Taak- en teamondersteuning: geografische afstand tussen de samenwerkingspartners, wat is opgelost met minder vaak, maar welk langer samenwerkingsoverleg. |
| (Richards, 2018) | Verenigd Koninkrijk<br><br>6 professionals op het gebied van bescherming van kinderen op basisscholen waarvan 2 schooldirecteuren; twee adjunct-directeur en één niet-onderwijzend personeelslid met een achtergrond in gezinsinterventiewerk. | Onderzoeken van de ervaringen van professionals met het werken met meerdere instanties om kinderen te beschermen, van factoren die een rol spelen bij het nemen van beslissingen over het melden van zorgen aan het maatschappelijk werk en hun rol bij het bieden van vroegtijdige hulp in een | 4. Niet-vergelijkende studie (0-0)<br>Semigestructureerde interviews met zes professionals op het gebied van bescherming van kinderen op basisscholen over de uitdagingen van het identificeren en rapporteren van mogelijk misbruik of verwaarlozing van kinderen, en hun rol in het leveren van Common Assessment Framework (CAF) of vroegtijdige hulpdiensten. | 1. Feedback over verwijzingen was vaak beperkt in kwaliteit en detail. Hierdoor raakten de geïnterviewden in de war over hoe en waarom er beslissingen waren genomen, en over hoe ze verder moesten gaan als ze zich zorgen bleven maken over het kind. Deelnemers geloofden soms dat beslissingen gebaseerd waren op bronnen, individuele oordelen of hun eigen geloofwaardigheid als verslagleggers. Dit had gevolgen voor hun vermogen om relevante informatie te verstrekken bij toekomstige verwijzingen (-)<br>1. Er was geen gevoel dat relaties beladen waren met persoonlijke of professionele vijandigheid, en deelnemers erkenden dat andere diensten te maken kregen met beperkingen die vergelijkbaar waren met die van henzelf (-) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | regio van het Verenigd Koninkrijk. | Er werd een topic list gebruikt om consistentie te waarborgen, hoewel individuele gedachten en waarden voor enige variatie zorgden in de volgorde van de interviews.<br>De interviews werden opgenomen en handmatig getranscribeerd door de onderzoeker.<br>De gegevens werden vervolgens gecodeerd en thematisch geanalyseerd met behulp van het thematisch kader van Spencer, Ritchie, O'Connor, Morrell en Ormston (2014). | 1./2. Sociaal werkers geven leraren feedback op het herkennen van onveilige situaties voor kinderen (+)<br>1./2. Het feit dat onvolledige feedback uit rapporten aan jeugdhulpverleners (social workers) toekomstige rapportagebeslissingen beïnvloedt, zou ervoor kunnen zorgen dat kinderen het risico lopen op aanzienlijke schade, wat zorgwekkend is (-)<br>1./3. Geïnterviewden rapporteerden dat het kiezen (meningsverschillen over identificeren) van een leidende professional voor de kwaliteitsborgingssystemen (CAF's) een belemmering vormde voor het samenwerken tussen instanties en het leveren van vroege hulpdiensten. Dit leek voor enige spanning tussen instanties te zorgen (-)<br>2. Het blijkt dat schoolprofessionals minder verwijzingen maken naar bureau kindermishandeling dan politie- of gezondheidspersoneel (-)<br>3. Krappe budgetten en middelen; wanneer social workers scholen aanbevelen om CAF's te openen, zou misschien aandacht gegeven moeten worden aan het niveau van steun, capaciteit en middelen die zij nodig hebben (-)<br>3. Kleine scholen zouden vaak moeite hebben om aan hun basiscurriculumvereisten en huisvestingskosten te voldoen, en daarom weinig extra tijd hebben om te besteden aan het opvolgen van verwijzingen of het uitvoeren van vroege hulpinterventies (-)<br>3. Steun aan scholen bij het verlenen van vroegtijdige hulp zou kunnen leiden tot meer middelen om eerder in te grijpen bij verwaarlozingsproblemen, en een effectievere respons zou de druk op andere terreinen van het personeel en de schoolmiddelen verminderen waar kinderen al eten en kleding op school krijgen (+)<br>3. Sinds de ontwikkeling van een kwaliteitsborgingssysteem/raamwerk (CAF) voor kindermishandeling/huiselijk geweld worden scholen aangemerkt als een belangrijke spelers bij het leveren van gerichte vroegtijdige hulp aan gezinnen, omdat zij vroegtijdig kunnen signaleren en |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | hulp kunnen bieden om te voorkomen dat het escaleert. Conclusies uit het onderzoek zijn dat scholen meer vroegtijdige hulp bieden in het kader van het CAF dan enige andere vertegenwoordiger in de samenwerking (+). |
| (Hatzichristou et al., 2022) | Griekenland<br>9 psychologen<br>22 leraren van basisscholen die het programma hadden geïmplementeerd | Centraal doel van de interventie 'Together Plus One' (omgaan met trauma) was niet alleen het ondersteunen van alle leerlingen, maar ook het identificeren van de meest getroffen leerlingen en leerlingen die gespecialiseerde ondersteuning nodig hadden. | 4 Niet-vergelijkende studie (0-0)<br>Gegevens van de psychologen werden verzameld na elke bijeenkomst en aan het einde van het schooljaar. Na elke bijeenkomst werd een feedbackenquête van 15 items ingevuld. De feedback werd gebruikt om de volgende bijeenkomsten vorm te geven in een poging om samen zinvolle en geschikte training en begeleiding te ontwikkelen. | 1. De samenwerking met psychologen faciliteerde de leraren in het gemakkelijker om ondersteuning bij hen te vragen bij extra problemen en reactiveerde de bestaande vaardigheden, waardoor gevoel van veiligheid bij de leraar ontstond en gevoeg van zelfmanagement bij verschillende problemen (+)<br>1. Beter begrip van de rol van de schoolpsycholoog (+)<br>1. Begrijpen hoe met leraren moet worden samengewerkt; hoe belangrijk het is om leraren de kans te geven hun eigen ideeën/voorstellen te verkennen' (+)<br>1. Uitwisseling van ideeën en praktijken; omgaan met kwesties die het moeilijk maken om met leraren en ouders samen te werken (+)<br>1. Gunstige effecten van supervisie op persoonlijk niveau: geeft verlichting; heeft aangemoedigd (+)<br>1./3. Ondersteuning krijgen voor individueel casemanagement en voor de implementatie van de interventie (+)<br>1./3. Belangrijk om de behoeftes van de hele schoolgemeenschap (en ouders en verzorgers) in kaart te brengen, waar rekening mee gehouden moet worden en inspelen op hun welzijn en behoeftes (+)<br>1./2./3. Het monitoren en evalueren van diensten en acties in alle stadia, op verschillende niveaus en van alle betrokken leden (kinderen, ouders, leraren, gemeenschapsinstanties en psychologen) maakte het mogelijk om tegemoet te komen aan opkomende behoeftes en om noodzakelijke aanpassingen door te voeren. Deze benadering geeft niet alleen het belang aan van op evidence-based praktijken, maar ook de behoefte aan flexibele/adaptieve reacties die zowel op theorie zijn gebaseerd als zijn toegesneden op de context (+)<br>2. Observaties in de klas, overleg en samenwerking met leraren en andere professionals hielpen bij het identificeren van de meest |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | getroffen (getraumatiseerde) leerlingen en degenen die gespecialiseerde ondersteuning nodig hadden (+)<br>2. Het verwerven van nieuwe vaardigheden in het omgaan met de emotionele en gedragsproblemen van leerlingen (+)<br>2. Leraren meldden dat ze ‘een nieuw perspectief hadden gekregen op de kwesties die hen bezighielden met betrekking tot het omgaan met de problemen van leerlingen’, om ‘meer zelfvertrouwen te krijgen om met moeilijke situaties om te gaan’ en de middelen te bieden voor ‘empowerment en een diepere verbinding met de leerlingen’ (+)<br>2. Verkennen van nieuwe manieren om leerlingen te observeren en met hen te communiceren, en daardoor meer bewust te worden van de persoonlijkheid van elke leerling (+)<br>2. De vaststelling van een beoordeling van de systemische behoeftes was van cruciaal belang voor het bieden van zinvolle, tijdige en effectieve ondersteuning (+)<br>3. Om de samenwerking met collega's in de schoolomgeving te bevorderen, werd het noodzakelijk geacht schoolpsychologen te ondersteunen bij het omgaan met mogelijke meningsverschillen, het identificeren van mogelijke belemmeringen voor effectieve samenwerking en het oplossen van potentiële conflicten (+)<br>3. Ontvangen van informatie met betrekking tot opkomende problemen op andere scholen in de regio werd onderstreept door schoolpsychologen (+)<br>3. Professionals vonden het geruststellend dat er via de implementatie van het Together+One-programma een gemeenschappelijke koers in de samenwerking werd gevolgd (+)<br>3. Dagelijks een GGZ-specialist in de school hebben is waardevol, omdat zij leraren kunnen adviseren bij verschillende problemen (+)<br>3. De nauwe samenwerking met schoolbestuurders, vooral in de vroege stadia van een programma met interprofessionele samenwerking, maakt een meer holistisch begrip van de specifieke context mogelijk. Zij kunnen namelijk belangrijke input verstrekken over de schoolcultuur en historische behoeftes van |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | voor de periode voorafgaand aan de plaatsing van de psychologen binnen de school (+) |
| (Nikander et al., 2022) | Finland<br>21 basisscholen<br>1341 kinderen<br>(7-8 en 11-12 jaar oud)<br>14 artsen<br>105 leraren<br>31 schoolverpleegkundigen | Het doel van deze studie was om het verband te beoordelen tussen de zorgen van ouders, leraren en verpleegkundigen en de acties die schoolartsen ondernemen bij routinematige algemene gezondheidscontroles. | 3 Vergelijkende studie (2-2)<br>Voormeting: ouders, leraren en verpleegkundigen vulden vragenlijsten in om gericht op hun zorgen.<br>Interventie: gezondheidscontrole. Artsen, geblindeerd voor de antwoorden, onderzochten routinematig alle kinderen die door de ouders werden begeleid en rapporteerden hun acties na elke gezondheidscontrole.<br>Analyse:<br>Beschrijvende statistiek: frequenties met percentages.<br>Multilevel logistische regressie werd gebruikt om de associatie van de zorgen met de acties te analyseren.<br>Modellen op vier niveaus: kindniveau, schoolniveau, artsniveau en stad/gemeenteniveau. OR's met 95% CI's werden berekend om de associatie tussen bezorgdheid en acties van schoolartsen te kwantificeren. | 3. Te weinig tijd om samen te werken omdat andere taken veel tijd kosten. Er is de wens om daar meer flexibel mee om te gaan (-)<br>3. Het ontbreekt schoolartsen vaak aan tijd en training om psychosociale problemen bij kinderen aan te pakken. Medewerkers in de eerstelijnsgezondheidszorg ervaren vaak tijdsbeperkingen om psychische problemen bij kinderen aan te pakken, maar willen graag samenwerken met andere professionals (-)<br>Bij het ontwikkelen van de rollen, training en multiprofessionele samenwerking van verpleegkundigen en artsen in de schoolgezondheidszorg moeten onnodige stappen voor het bieden van behandeling bij zorgen (faalangst) worden vermeden en moet flexibiliteit van de afspraaktijden worden gewaarborgd (-) |
| (Jortveit, 2023) | Noorwegen<br>Zes leraren, van zes verschillende basisscholen.<br>Leraren waren verantwoordelijk voor het | Het doel van deze studie was om te analyseren hoe de professionele samenwerking tussen medewerkers van EPS (Educational-Psychological | 4 Niet-vergelijkende studie (0-0)<br>Materiaal werd verzameld aan de hand van semigestructureerde interviews.<br>De vragen waren gericht op de verwachtingen van professionals | 1. Rolverduidelijking t.o.v. verschillende samenwerkende partijen<br>1. Een goed gesprek kunnen voeren; begeleider die luistert, waar je zorgen bij kunt uiten en aan wie je hulp kan vragen (+)<br>1. Wederzijds vertrouwen en wederzijds begrip (+)<br>1. In succesvolle samenwerking kunnen onzekerheid, onevenwichtigheid, onduidelijke verwachtingen en professionele |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | lesgeven aan ten minste één leerling die recht had op een bepaald aantal lessen in het speciaal onderwijs | Service) en docenten bij het maken van een beoordelingsrapport productiever en evenwichtiger kan zijn, en ook hoe de machtsverhoudingen tussen EPS-consulenten en docenten evenwichtiger kan zijn. | ten aanzien van de samenwerking, hun rol in de samenwerking en het resultaat van een succesvolle samenwerking.<br>De interviews werden vervolgens woordelijk getranscribeerd om de betrouwbaarheid en validiteit van de van de studie te versterken.<br>De interviews werden thematisch geanalyseerd | tegenstrijdigheden worden overwonnen door rolverduidelijking en wederzijds begrip (+)<br>1. Meeste leraren verklaarden dat de uitkomst van de samenwerking afhing van het coöperatieve klimaat en niet alleen het professionele aspect van samenwerken. (+)<br>1. Interprofessionele samenwerking is mogelijk wanneer geen van beide beroepen de ander behandelt als assistent (+)<br>1. Het belang van het hebben van een gemeenschappelijk doel als sleutelelement voor het bereiken van resultaten, naast ontwikkeling gedeelde verantwoordelijkheid in het proces en het ontwikkelen van vertrouwen, respect en een gevoel van harmonie (+)<br>1. Rol van de consulent kan als vaag, afstandelijk en nauwelijks toegankelijk worden ervaren (-)<br>1. Gebruik van communicatieve hulpmiddelen als luisteren, vragen en reflecteren en erkennen, zal helpen een progressief proces te creëren (+)<br>1. Handelen in het beste belang van de samenwerkingspartner (+)<br>1. Gedeelde definitie/begrip van de situatie (+)<br>1. Goede communicatie is gebaseerd op erkenning, onderlinge identiteit en het versterken van elkaars waardigheid (+)<br>1. Wederzijdse afhankelijkheid (+)<br>1. De jeugdhulpverlener observeert de leraar en beoordeelt dat het onderwijs mogelijk de reden is dat de leerling ondersteuning nodig heeft; luistert vervolgens niet goed naar de leraar; en heeft niet de kennis van de ander om in overweging te nemen in de beoordeling van de observatie (-)<br>1. Exclusief (academisch) taalgebruik dat afstand schept (-)<br>1. Vertragingen in het werk van de jeugdhulpverlener maken leraren kwetsbaar; leraren willen graag dat de jeugdhulpverlener sneller werkt (-)<br>1. Wanneer één partij een gespecialiseerde competentie heeft, kan de andere partij het gevoel hebben dat zijn of haar competentie wordt gedevalueerd en minder gewaardeerd (-) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | 1. Beleefdheid en sociale rituelen zoals betrokken zijn, verantwoordelijkheid tonen en degenen met wie men samenwerkte goedkeuren (+)<br>1. Ervaren dat er rekening gehouden wordt met hun mening en dat deze gerespecteerd wordt (+)<br>1. Overeenstemming als het gaat om hun visie op waarden met betrekking tot school en onderwijs, naar leerlingen en ouders (+)<br>1. Samenwerkingspartners vervulden hun rollen en volgden de verwachte regels en structuren (+)<br>2. Het resultaat van een goede samenwerking kan dus zijn dat het onderwijs wordt aangepast aan de capaciteiten en leerbehoeftes van de leerling. De informanten wezen erop dat de leerlingen een betere lessituatie hadden als de samenwerking vruchtbaar was (+)<br>3. Het duurde lang om op elkaar te reageren en het team veranderde veel van samenstelling (-)<br>3. Gebrek aan aanwezigheid van de begeleiders (-)<br>3. Leraren waardeerden het dat de begeleider zo nu en dan op school aanwezig was en bijeenkomsten bijwoonde (+)<br>3. Leraren waardeerde dat de jeugdhulpverlener leerlingen begeleidde die ondersteuning nodig hadden (+) |
| (Patton et al., 2015) | Ierland<br>46 kinderen met het syndroom van Down, hun leraren (44) ouders en een ergotherapeut. Gemiddelde leeftijd van de leerlingen was 7 jaar en 5 maanden. Alle kinderen gingen naar een gewone basisschool, 2 kinderen gingen naar een speciale klas binnen de gewone basisschool | Het doel van dit artikel is het belichten van centrale kwesties die van invloed zijn op effectieve samenwerking tussen ergotherapie (OT) en onderwijsprofessionals in Ierland door verslag te doen van de praktische aspecten van het implementeren van gezamenlijke curriculumdifferentiatie in reguliere instellingen, waarbij een gezamenlijke | 3 Vergelijkende studie (1-0)<br>Voor- en nameting lettervormingsvaardigheden kind. Meting van het niveau van de potloodgreep vóór de samenwerking. Vragenlijsten van leraren voor en na de samenwerking. Focusgroepen voor en na de samenwerking met leraren.<br>Een gemakssteekproef van drie leraren uit de hoofdsteekproef nam deel aan de focusgroep voorafgaand aan de samenwerking. Voor de | 1. Professionele perspectiefverschillen: conflicterende perspectieven tussen de therapeut en docenten over curriculumdifferentiatie (-)<br>1. Functionele doelen stellen. Gezamenlijk doelen stellen. De overeenstemming tussen ergotherapeut en leraar over functionele doelen werd vergemakkelijkt door diepgaande discussies over de individuele behoeftes van het kind voorafgaand aan de interventie met betrekking tot handschriftvaardigheid, waarbij de perspectieven van de leraar, de ouders en de therapeut werden betrokken (+)<br>1. Waarde van een ander professioneel perspectief (ergotherapeut) (+)<br>1. Gezamenlijke professionaliseringsmogelijkheden zouden ook het begrip van elkaars rollen kunnen vergroten en mogelijkheden |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | aanpak werd gebruikt voor het toepassen van een lesmethode, Handwriting Without Tears (HWT®; Olsen2003), ter ondersteuning van de leerbehoeftes op het gebied van handschrift van kinderen met het syndroom van Down (DS). | focusgroep na de interventie werd aselecte steekproeftrekking gebruikt om zes leraren van kinderen te selecteren; vier leraren namen deel op de dag zelf.<br>Observaties pengreep kinderen in pre-interventietests.<br>De focusgroepen werden opgenomen, getranscribeerd en er werd een inhoudsanalyse uitgevoerd; thema's werden onafhankelijk gevalideerd door de supervisor van de onderzoeker. De analyse was een iteratief proces waarbij de onderzoeker de geïdentificeerde thema's herhaaldelijk controleerde en de transcripties opnieuw analyseerde. Alle vragenlijsten voor en na de interventie werden ingevuld en deze werden geanalyseerd met behulp van beschrijvende statistieken. | om expertise te delen, wat strategieën zijn om de samenwerking te verbeteren (-)<br>1. Dialoog is nodig tussen leraren en ergotherapeuten om inzichten op onderwijsniveau te integreren (-)<br>1./2. Voortdurend contact met de therapeut om geruststelling en begeleiding te bieden bij het implementeren van de methode was waardevol voor docenten en een voordeel van de samenwerking. Het bieden van ondersteuning, informatie en training over de toepassing van HWT was een voordeel van de samenwerking (+)<br>1./2. De geïdentificeerde behoefte aan permanente bijscholing voor Ierse leraren van kinderen met Downsyndroom (DS) als sleutelprobleem bij het bieden van inclusief onderwijs van hoge kwaliteit. De behoefte aan aanvullende lerarenopleiding; gebrek aan opleiding tot handschriftonderwijs. De leraren hebben de noodzaak vastgesteld van betrokkenheid van de ergotherapeut bij de initiële lerarenopleiding (ITE) en bij de continue professionele ontwikkeling (CPD) voor leraren die met leerlingen met SEN werken aan kwesties die verband houden met de ontwikkeling van handschriftvaardigheden voor kinderen met DS, inclusief de ontwikkeling van fijne motoriek in het algemeen (-)<br>1./3. Doordat therapeuten en leraren weinig ‘face to face’ contact hadden, was het moeilijker om overeenstemming te bereiken, elkaars perspectief te begrijpen en gezamenlijke doelen te stellen (-)<br>1./3. Belang van het investeren van meer tijd in het ontwikkelen van samenwerkingspraktijken door middel van gezamenlijke bijeenkomsten, voortdurende evaluaties, en de noodzaak voor ergotherapeuten om teamleden te worden in onderwijsomgevingen en ter plaatse te zijn, beide benadrukt als strategieën om de samenwerking te verbeteren (-)<br>3. Met betrekking tot de samenwerking van ergotherapeuten en leraren (en het aanbod van diensten die ergotherapeuten kunnen leveren) in Ierland is er behoefte aan overheidsactie op het gebied van de beperkte middelen en aan tastbare inzet voor het |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | ontwikkelen van geschikte structuren om samenwerking tussen instanties te vergemakkelijken (-) |
| (O'Callaghan & Cunningham, 2015) | Noord-Ierland<br>9 leerlingen (3 meisjes en 6 jongens) van 8 tot 11 jaar met symptomen van angst of depressie op school. Alle kinderen gingen naar een grote gemengde basisschool (n= 556). | Het doel van deze studie is om te onderzoeken wat de impact van Cool Connections, een 10 sessies durend, groepsgericht programma voor cognitieve gedragstherapie (CGT) met vroege interventie op angst, depressie en zelfbeeld bij de negen leerlingen, is. | 3 Vergelijkende studie (2-2)<br>Interventie 'Cool Connections': gericht op omgaan met angst en depressie.<br>De impact van de interventie werd gemeten door:<br>1. Voor/nameting (kwantitatieve meting): 9 deelnemende leerlingen gescreend op angst, depressie en zelfbeeld.<br>2. Schriftelijke meerkeuze- en open vragenlijst gericht op leerpunten uit de cursus en het nut van de cursus en of de cursus is aan te bevelen (evaluatieve kwalitatieve meting).<br>Kwalitatieve data (de vragenlijst) werden geanalyseerd met behulp van een theoretische thematische analyse. Bij de analyse van kwantitatieve data (screening symptomen voor-na de interventie) werd gebruikgemaakt van drie gepaarde steekproeven om binnen de groep verschillen tussen pre- en postscores te analyseren. | 1. Gezamenlijk de interventie uitvoeren. Deze interventie bestond uit vijf kernfuncties van een jeugdhulpverlener: overleg met de school om geschikte deelnemers te vinden en een interventie te plannen, beoordeling van de behoefte, interventie om symptomen van angst en depressie te verminderen, onderzoeksevaluatie om de effectiviteit en doeltreffendheid van het programma vast te stellen en training/ondersteuning aan het schoolpersoneel om de interventie toe te passen (+)<br>2. Effectiviteit van het programma 'Cool Connections' uitgevoerd door schoolpersoneel op het verminderen van symptomen van angst en depressie onder basisschoolkinderen (+)<br>Meer onderzoek is nodig om een evidence based model te maken om scholen te kunnen ondersteunen (-)<br>Efficiënter gebruik van effectieve leertijd om meer kinderen te beoordelen en te begeleiden is nodig (-)<br>Training/ondersteuning aan het schoolpersoneel om de interventie toe te passen (+)<br>Meer schoolpersoneel trainen (-) |
| (Thornberg, 2012) | Zweden<br>8 leraren, 4 leerlingen van 15 tot 16 jaar oud (3 jongens en 1 meisje) en 7 ouders (4 vaders en 3 moeders) | Het onderzoeken van multidisciplinaire samenwerking en samenwerking tussen professionals en leerlingen met een uitdaging en hun | 4 Niet-vergelijkende studie (0-0)<br>4 focusgroepen: (a) een focusgroep met de directeuren, (b) een focusgroep met 5 docenten, (c) een focusgroep met | 1. De rol van de leraren en het werk met de leerling werd passief gemaakt, waarbij de teamleden de gehele verantwoordelijkheid overnamen. Dit betekende dat de teamleden zelf de meeste of alle interventies uitvoerden (-)<br>1. Zowel de teamleden als het schoolpersoneel namen verantwoordelijkheid voor het initiëren van processen die gericht |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | ouders, waarbij de focus voor deze samenwerking lag op het omgaan met het gedrag van de leerlingen op school- en sociaalniveau. | 3 docenten en (d) een focusgroep met leerlingen.<br>Daarnaast zijn diverse interviews gehouden met de leerlingen en met ouders.<br>Analyse:<br>(a) Initiële codering: waarbij codes werden geconstrueerd door datasegmenten te vergelijken en analytische vragen te gebruiken zoals “Welke categorie duidt dit specifieke gegeven aan?” De initiële codering omvatte het benoemen van woorden, regels en gegevenssegmenten.<br>(b) Gerichte codering waarbij de meest significante en frequente codes uit de initiële codering met elkaar werden vergeleken om de grote hoeveelheden gegevens te synthetiseren.<br>(c) Theoretische codering waarbij de eerder ontwikkelde codes of concepten werden geïntegreerd tot een analytisch verhaal dat samenhang vertoonde. | waren op het ondersteunen en helpen van de leerling om zich in een positieve richting te ontwikkelen. Verantwoordelijkheidsdeling betekent dat de teamleden actiever als adviseurs werken om de leraren te betrekken en te helpen bij het interventiewerk (+)<br>1. Het delen van verantwoordelijkheid betekende ook dat de professionals de verantwoordelijkheid deelden met de leerling en ouders. Ze werden betrokken als actieve deelnemers aan het proces (niet als passieve ontvangers). Hiermee werden verwachtingen gemanaged (+)<br>1. Door hun verschillende en specifieke competenties vulden de professionals elkaar aan en ontwikkelden zij zich gezamenlijk in hun interactie en samenwerking (+)<br>1. De andere groep werd niet gezien als gebrekkig of een bedreiging, maar als een waardevolle hulpbron. Er was een “wij”-denken (+)<br>1. Het teamlid fungeerde als klankbord door actief te luisteren, mee te denken en de leraar de kans te geven om te reflecteren. Er was sprake van geven en nemen waarbij de verschillende competenties actief bijdroegen aan het geheel (+)<br>1. Niet-onderwijzende of niet-schoolse professionals moeten voorbereid zijn om, om te gaan met de discrepanties tussen beroepsculturen en de weerstand tegen verandering van de schoolcultuur, om te voorkomen dat professionele culturen elkaar tegenwerken. In plaats daarvan zouden de verschillende professionele competenties efficiënt moeten coördineren en synchroniseren om de effectiviteit van de interventie te maximaliseren (-)<br>1. Verlies van effectiviteit omdat professionals rond de leerling niet op elkaar waren afgestemd en niet actief samenwerkten aan gezamenlijke doelen (-)<br>1. Het tegenwerken van professionele culturen betekent dat professionals en professionele culturen met elkaar in conflict kwamen. Negatieve sociale voorstellingen van elkaar bleken de motivatie voor samenwerking tegen te werken en te ondermijnen. Ze leidden tot geïsoleerd en bekrompen professioneel denken en |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | handelen. Ze zorgden voor professionele zelfverdediging en protectionisme in plaats van multidisciplinaire samenwerking en overleg (-)<br>1. Leraren zeiden dat ze nog steeds niet zeker waren van de betekenis van het team, en zowel leraren als teamleden klaagden over slechte communicatie van de andere kant en over het gebrek aan basiskennis van teamleden over hoe dingen werken op school (-)<br>1. Bezig zijn met het verdedigen van het eigen beroep, gecombineerd met een onvermogen of onwil om andere professionele perspectieven in overweging te nemen (-)<br>1. Negatieve sociale voorstellingen van andere beroepsgroepen maken dat de beroepsbeoefenaren de aandacht vestigen op de tekortkomingen van andere beroepsbeoefenaren en deze overdrijven, terwijl hun sterke punten en verdiensten worden gekleineerd, genegeerd of weggerationaliseerd (-)<br>1./3. Om effectiever werk te leveren door professionele barrières te overwinnen en voordeel te halen uit professionele verschillen, moet er acceptatie zijn van de veelheid aan professionals en professionele culturen (+)<br>1./3. Dynamische doelen waren gedeeld, gevoelig, open voor onderhandeling en zelfevaluerend. Door systematische gegevensverzameling, dialoog en voortdurende evaluatie bespraken en beoordeelden teamleden, leraren en directeurs samen in welke mate de doelen redelijk en realistisch waren en of de doelen herzien moesten worden (+)<br>1./3. Er ontstond een goede integratie tussen schoolpersoneel en dit resulteerde in een “teamgeest” (+)<br>1./2./3. Korte termijneffecten van de interventie wanneer het team onvoldoende ondersteund wordt door jeugdhulpverlener, d.w.z. een risico dat goede resultaten afhankelijk zijn van de aanwezigheid van de teamleden op school, betekent dat wanneer de interventieperiode van het team voorbij is, er een duidelijk risico bestaat dat de leerling terugvalt of soortgelijke problemen ontwikkelt omdat niemand anders in de omgeving van de leerling |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | de processen die het team in gang had gezet, blijft ondersteunen (-)<br>3. gebrek aan toegankelijkheid tot samenwerking als gevolg van tijdgebrek (-)<br>3. Professionals van verschillende culturen zijn op elkaar afgestemd en beschikbaar voor elkaar om actief samen te werken. Op deze manier kunnen professionals met verschillende en specifieke competenties elkaar aanvullen en kunnen ze samen ontwikkelen in de samenwerking. (+) |
| (Bronstein et al., 2012) | Verenigde Staten<br>6 schoolmedewerkers (2 school-verpleegkundigen, 1 schoolbegeleider, 1 schoolmaatschappelijk werker en 2 schooldirecteuren) en 4 afgestudeerde studenten (2 stagiaires verpleegkunde en 2 stagiaires maatschappelijk werk) die betrokken waren bij het project | Het doel van deze studie is om licht te werpen op de ervaringen van een interdisciplinaire groep basisschoolmedewerkers en afgestudeerde studenten in een school-based services project en om meer te weten te komen over de kwesties die zowel ondersteunend als belemmerend zijn voor de samenwerking. | 4 Niet-vergelijkende studie (0-0)<br>Pilot (IRIS-project) op twee basisscholen, waarbij middelen van de lokale openbare universiteitsscholen Onderwijs en Verpleegkunde en de afdeling Maatschappelijk Werk worden samengebracht om een model van interdisciplinaire schoolgebonden aanbod te ontwikkelen, te implementeren en te evalueren (interdisciplinaire samenwerking tussen gemeenschap en universiteit).<br>Evaluatie m.b.v. formatief programma-evaluatieontwerp (procesevaluatie) waarbij de verzamelde gegevens gebruikt zijn om de planning, implementatie en prestaties van het programma te verbeteren.<br>20 semigestructureerde kwalitatieve interviews met vijf deelnemers van elk van de twee scholen (school A en school B); elke deelnemer werd twee keer | 1. Veel deelnemers benadrukten de waarde van het betrekken van ouders en de noodzaak om hen meer bij het project te betrekken om succes te garanderen (+)<br>1. Consensus die al vroeg door de projectleiders werd nagestreefd: "de scholen werden uitgenodigd voor de vergaderingen en meehielpen om bijna te creëren hoe dit eruit zou zien" (+)<br>1. Gebrek aan samenwerking en het falen om de behoeftes van de leerlingen te peilen: "De school en de universiteit moeten met elkaar praten en vragen hoe ze het waarnemen en dan naar de school komen en uitzoeken wat de echte behoeftes zijn." (-)<br>1.Gezamenlijke inspanning: Dit wordt weerspiegeld in hun taalgebruik dat getuigt van betrokkenheid bij en investering in het project: "Ik denk dat we allemaal hebben samengewerkt ten behoeve van de studenten, en niet alleen de studenten in het programma, maar alle studenten." (+)<br>1. Projecteigenaarschap werd weerspiegeld in een gedeelde visie: "Het lijkt alsof we precies vanuit hetzelfde perspectief komen ... het is duidelijk dat<br>we [projectdeelnemers] dezelfde waarden hebben." (+)<br>1. Het gebruik van voornaamwoorden (u en uw) verraadt een gebrek aan persoonlijke investering en gezamenlijk eigenaarschap (-)<br>1. Gevoel van gedeelde identiteit (als projectleden), gedeeld teamwerk en gedeelde voordelen (+)<br>1. Deelnemers van school B voelden zich opgedrongen (-) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | geïnterviewd tijdens het studiejaar om de succesfactoren en knelpunten te beschrijven voor de ontwikkeling en implementatie van het interprofessionele werk.<br>Analyse: open codering en axiale codering (inductieve aanpak). Beoordeling van de gecodeerde matrix en de synthese van thema's, waarbij in gesprek bevindingen bekeken en besproken zijn, totdat “theoretische verzadiging” werd bereikt. | 1. De moeilijkheid als het gaat om samenwerking tussen organisaties is om het proces een plaats te laten krijgen. Met alles wat nieuw is, gewoon de knikken uitwerken en de do's en don'ts, en de cans en can'ts die je blokkeren of je niet toestaan om het echt uit te voeren." (-)<br>1. Ambiguïteit over rollen en het doel van het project (-).<br>1. Complexiteit bij het implementeren van nieuwe interdisciplinaire processen: "Er zijn allemaal gesprekken die eerst gevoerd moesten worden voordat het echte werk gedaan kon worden. Het is niet zo eenvoudig en je kunt niet zomaar in dingen springen. Het is net als een goede verstandhouding opbouwen met een klant. Je moet vertrouwen opbouwen." (-)<br>2. Waarde van de samenwerking met de universiteit: "meer handen" om een lange lijst van behoeftes van studenten aan te pakken (+)<br>2. Samenwerking (interdisciplinair) als waardevol: "Onze student verpleegkunde bracht een belangrijk stuk mee naar de bijeenkomst. [Ze kon vragen beantwoorden over kinderen die verschillende medicijnen kregen]. Ik zie dat als een echte aanwinst." (+)<br>3. De organisatiecultuur van de scholen speelt een belangrijke rol bij het al dan niet maximaliseren van partnerschapsrelaties: hoe diensten worden geleverd, en of partnerschapsrelaties al dan niet zijn gemaximaliseerd.<br>De verpleegkundige functie (vervuld door twee afgestudeerde verpleegkundestudenten) vergde meer tijd en capaciteit (-)<br>3. Onvoldoende investering om zich volledig te identificeren met het project of de projectdoelen. (-)<br>3. Gebrek aan samenwerking en het niet peilen van de behoeftes van de studenten: "De school en de universiteit zouden met elkaar moeten praten en vragen hoe zij het zien en dan naar de school moeten komen om erachter te komen wat de echte behoeftes zijn." (-) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | 3. Te veel georganiseerde bijeenkomsten, die bedoeld waren om de uitwisseling van informatie tussen disciplines te vergemakkelijken, op zichzelf al obstakels opriepen (-)<br>3. Symbiose van projectdoelen en schooldoelen, opgenomen in bestuurlijke doelen." (+)<br>3. Proactieve administratieve steun en steun van het district (+)<br>3. Het adoptieniveau van deze school wordt weerspiegeld in de mate waarin ze het proces hebben geformaliseerd (+) |
| (Missiuna et al., 2012) | Canada<br>8 ergotherapeuten, 200 leraren en 56 ouders | Doel is:<br>(1) het bepalen van de effectiviteit van de ergotherapeuttraining; (2) testprocedures voor het documenteren van therapeutactiviteiten om de betrouwbaarheid van de interventie (P4C) te beoordelen; (3) het onderzoeken van de ontvankelijkheid van leraren en scholen voor coaching door ergotherapeuten en kennis rond eerdere identificatie en behandeling van kinderen met DCD; (4) het onderzoeken van het bewustzijn en kennis van ouders; en (5) het documenteren en behouden van deelnemers. | 3 Vergelijkende studie (2-2)<br>Pre-post-metingen<br>1. Vragenlijst ergotherapeuten gericht op hun kennis, vaardigheden en overtuigingen met betrekking tot de samenwerking met leraren en ouders in kaart brengt.<br>2. vragenlijst leraren over hun kennis, vaardigheden en zelfeffectiviteit met betrekking tot DCD en de behandeling ervan.<br>Post-meting<br>1. Onmiddellijk na de interventie een semigestructureerd face-to-face interview met ergotherapeuten.<br>2. Telefonisch semigestructureerd interview met leraren in het schooljaar volgend op de Haalbaarheidsstudie: gericht op perceptie op P4C.<br>3. Telefonisch semigestructureerd interview met ouders in het daaropvolgende schooljaar om hun kennisopname over DCD te begrijpen. | 1. Ergotherapeuten die echt lid worden van het schoolteam (+)<br>1. Ergotherapeuten vonden dat ze behoorlijk effectief waren in het opbouwen van de kennis en capaciteit van leraren om kinderen met motorische coördinatieproblemen te ondersteunen (+)<br>1. Ergotherapeuten voelden professionele groei in deze rol [van het ondersteunen van leraren bij het gebruik van PC4-model].<br>1. De werktevredenheid van ergotherapeuten binnen het P4C-model was significant hoger dan in eerdere rollen in schoolomgevingen (+)<br>1. De meest voorkomende rol van ergotherapeuten was: leraren helpen om kinderen met motorische problemen te identificeren, moeilijkheden en risicogroepen; aanpassingen aan het meubilair, de werkruimte, het gereedschap en de materialen in de klas; samenwerken met de leraar om instructiestrategieën uit te proberen en te controleren; strategieën en technieken voor één enkele leraar modelleren leerling, voor een groep leerlingen of voor de hele klas (+)<br>Informatie en middelen delen met gezinnen (+)<br>1. Lunch-en-leer-services over onderwerpen gekozen door onderwijzend personeel (+)<br>1. Contacten onderhouden met het schoolpersoneel; (+)<br>1. Ergotherapeut fungeert als brug tussen onderwijs- en gezondheidszorgsystemen (+)<br>1. een oriëntatiebijeenkomst, online leermodules en maandelijkse bijeenkomsten voor collegiale ondersteuning bleken een effectieve combinatie voor het trainen en ondersteunen van de therapeuten (+) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Analyse:<br>1. Kwantitatieve metingen werden beschrijvend samengevat (M, SD). Een t-test met herhaalde metingen om verandering te analyseren.<br>2. Kwalitatieve data werden getranscribeerd en een thematische inhoudsanalyse werd uitgevoerd. | 1./2. Aspecten van de overtuigingen, kennis en vaardigheden van de therapeut<br>2. Het leren van de leraren en de specifieke veranderingen die ze hadden aangebracht als gevolg van hun deelname aan het P4C-onderzoek (o.a. kennis, vaardigheden en werkroutines).<br>2. Het gebruik van een oriëntatiebijeenkomst, online leermodules en maandelijkse bijeenkomsten voor collegiale ondersteuning bleek effectief voor de therapeuten (+)<br>2. Kinderen met motorische moeilijkheden en risicopersonen (+)<br>2. Meubilair, werkplekken, gereedschap en materialen (+)<br>2. Instructiestrategieën uitproberen en monitoren; strategieën en technieken modelleren voor een enkele leerling, voor een groep leerlingen of voor de hele klas (+)<br>3. Leraren wilden een ergotherapeut beschikbaar hebben op hun school (+)<br>3. Dit model voor het leren van docenten, samenwerking en een ander teamlid om te overleggen over leerlingen die het moeilijk hebben (+) |
| (Serry, 2013) | Australië<br>9 gekwalificeerde logopedisten werkzaam op basisscholen voor minimaal 4 dagen per week. 5 van hen werkten met lezers die weinig vooruitgang boeken.<br>De overige 4 werkten niet met deze doelgroep | Het doel van deze studie was om de ervaringen en perspectieven te verkennen van de klinische rol van logopedisten op de basisschool en hun rol binnen het schoolsysteem, specifiek met leerlingen met weinig vooruitgang op het gebied van lezen. | 4 Niet-vergelijkende studie (0-0)<br>Met de logopedisten zijn individuele, diepgaande, semigestructureerde interviews gehouden.<br>De data uit de interviews zijn geanalyseerd middels een thematische analyse om de perspectieven van de logopedisten in kaart te brengen.<br>NVivo 8 is ingezet om de getranscribeerde data op te slaan, te coderen en te categoriseren. | 1. Persoonlijke interesse in leesmoeilijkheden (+)<br>1. Werken in een omgeving die spraak-taal-pathologische input ondersteunt voor lezers met een lage vooruitgang (+)<br>1. Vertrouwen in het vermogen om het beste beschikbare bewijs te beoordelen en te gebruiken (+)<br>1. Hoge waardering voor samenwerking met onderwijscollega's (+)<br>1. Consultatief werk, variërend van formele professionele ontwikkelingssessies voor de collega's, ondersteuning van leraren met ideeën en materialen, en assistentie bij en toezicht op de interventie van integratieassistenten met lezers die weinig vooruitgang boeken (+)<br>1. Weerstand van onderwijscollega's (-)<br>1. Theoretische kloof tussen ouders/verzorgers en logopedisten (-)<br>1. Beperkt begrip van de reikwijdte van de rol van een logopedist (-)<br>1. Praktische kloof tussen logopedisten en hun collega's (-) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | 1. Weerstand tegen input logopedisten voor lezers met weinig vooruitgang (-)<br>1. Te veel andere eisen/niet haalbaar) (-)<br>1. Het niet als rol zien (andere onderwijscollega's nemen deze rol op zich) (-)<br>1. Omgeving waarin hun onderwijscollega's de rol van logopedisten met lezers die weinig vooruitgang boeken steunden maar niet bereid waren om samen te werken (-)<br>2. Zich niet goed voorbereid voelen, op basis van hun universitaire opleiding, om werk te doen met lezers die weinig vooruitgang boeken (-)<br>3. Gevestigde rollen die collegiale betrokkenheid en samenwerking omvatten (+)<br>3. Ondersteunende en ontvankelijke werkomgeving die logopedisten aanmoedigde om te werken met lezers met weinig vooruitgang (+)<br>3. Tijdsbeperkingen (-)<br>3. Moeten werken aan pleiten voor (-) |
| Krimm (2019) | Verenigde Staten<br>Studie 1:<br>29 leraren en 29 logopedisten op openbare scholen<br>Studie 2:<br>6 leraren en 5 logopedisten uit studie | Het doel van deze studie was om op objectieve wijze de kennis van logopedisten, rondom de ondersteuning van het verwerven van geletterdheid, te karakteriseren. | 3 Vergelijkende studie (2-2)<br>Meting studie 1: Expliciet fonemisch bewustzijn werd gemeten met foneemsegmentatie en foneemmanipulatietaken.<br>Meting studie 2: kennis van afgeleide morfologie werd gemeten met een experimentele meting die morfologische beoordelings- en morfeemdefinitietaken omvat.<br>Analyse: er werden drie onafhankelijke steekproef-t-tests gebruikt om de prestaties van logopedisten te vergelijken met de prestaties van leraren. De Benjamini-Hochberg-procedure | 1. Effectieve samenwerking vereist dat medewerkers gemeenschappelijke kennis delen en elkaars professionele expertise begrijpen.<br>1. Logopedisten moeten samenwerken met leraren als geletterdheidsteamleden om leesverwerving te ondersteunen bij kinderen met vroege taalachterstand en om effectieve fonemische bewustwordingsinstructie in de klas te versterken. De ongelijke verdeling van taalwetenschappelijke kennis over groepen wijst op een voorheen niet geïdentificeerde belemmering voor interdisciplinaire samenwerking op scholen: gebrek aan gedeelde kennis (-)<br>2. Ongelijkheid in inhoudskennis tussen leraren en logopedisten; wisselt per onderdeel waar de een sterker in is dan de ander: fonemische segmentatie (leraren beter dan logopedisten), orthografische kennis (idem), fonemische manipulatie: geen verschil; logopedisten presteerden beter dan leraren op kennis van afgeleide morfologie. |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | werd gebruikt om te beschermen tegen type II-fouten als gevolg van meerdere vergelijkingen. | |
| (Suleman et al., 2013) | Canada<br>55 logopedisten en 52 leraren in opleiding | Het doel van de studie was om de effectiviteit van een interprofessionele onderwijservaring (IPE) tussen logopedisten- en leraren in opleiding in kaart te brengen. | 3 Vergelijkende studie (2-0)<br>Interventie: De IPE-ervaring omvatte de deelname aan een negentig minuten durend interactief seminar, waar interprofessionele studentenparen zes activiteiten voltooiden, en de voltooiing van een gezamenlijke casestudie waarbij logopedisten- en leraren in opleiding moesten werken in kleine groepen om een interventieplan voor een hypothetische klas te ontwikkelen.<br>Voor- en nameting: identieke enquêtes werden onafhankelijk en online ingevuld vóór en na de gezamenlijk bijgewoonde sessies.<br>Analyse: onderzoekers ontwikkelden een lijst met objectieve criteria om beroeps-specifieke terminologie te identificeren. Vervolgens zijn het aantal beroeps-specifieke woorden in de uitleg die elke deelnemer gaf geteld. | 1. De interprofessionele ervaring (IPE) biedt logopedisten- en docenten-in-opleiding mogelijkheden om zich bewust te worden van hun gebruik van beroepsspecifieke terminologie (+)<br>1. De IPE biedt logopedisten- en docenten-in-opleiding mogelijkheden om hun gebruik van beroepsspecifieke terminologie te verminderen (+)<br>1. De IPE biedt logopedisten- en docenten-in-opleiding mogelijkheden om vaardigheden te ontwikkelen in het uitleggen van beroepsspecifieke terminologie aan personen buiten hun beroep. Een gedeelde woordenschat ontwikkelen (+)<br>1. Een belemmering voor samenwerking is het gebruik van beroepsspecifieke terminologie die ontoegankelijk is voor leden buiten de eigen beroepsgroep (-)<br>3. Het opzetten van een interprofessionele onderwijservaring is tijdrovend en ingewikkeld om te coördineren (-) |
| (Norwich et al., 2018) | Verenigd Koninkrijk<br>3 Engelse stadsscholen (1 basisschool, 1 school voor middelbaar | Het doel van de studie was om te evalueren hoe onderwijspsychologen samenwerken met leraren | 4 Niet-vergelijkende studie (0-0)<br>Interventie: elk team ondernam twee cycli van LS. De nadruk van de tweede cyclus lag op een | 1. Gevoel van vertrouwen (je veilig voelen in een team) (+)<br>1. Openstaan voor advies van anderen (+)<br>1. Gevoel van collectieve verantwoordelijkheid voor het proces (+) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | onderwijs en 1 speciaal middelbaar onderwijs) namen deel aan het onderzoek<br>Van elke school namen 4 Lesson Study (LS)-leden (2 leraren, 1 SENCo en 1 onderwijs-psycholoog) en in totaal 11 casus-leerlingen (die door de teamleden waren geïdentificeerd als leerlingen met leerproblemen) deel. | in LS-teams, waarbij ze werkgeheugen en andere kennis gebruiken om het lesgeven aan leerlingen met leerproblemen te verbeteren. LS is een internationaal gebruikte samenwerkingsaanpak binnen het onderwijs. | andere groep casusleerlingen in dezelfde of een andere klas, waarbij een andere leraar de onderzoekslessen gaf. De teams maakten kennis met de principes en praktijken van LS tijdens een eendaagse professionele ontwikkelingsconferentie.<br>Meting: vier aspecten van het werkgeheugen van 11 leerlingen werden gemeten met het Automated Working Memory Assessment-systeem (AWMA): verbale korte termijn- en werkgeheugenprofielen, en visueel-ruimtelijke korte termijn- en werkgeheugenprofielen.<br>Er werden transcripties gemaakt van de volledige audio-opnamen van 19 van de 24 evaluatie- en planningsbijeenkomsten van beide LS-cycli in elke school.<br>Aan het einde van de LS-cycli werden onderwijspsychologen individueel geïnterviewd en docenten als groep, semigestructureerd format. Tien van de twaalf LS-teamleden vulden een LS Context-Mechanism-Outcomes (CMO)-vragenlijst over hun opvattingen over de LS-resultaten, de processen die aan deze resultaten ten grondslag liggen en contexten die de processen en | 1. Niemands standpunten hadden voorrang op die van anderen (+)<br>1. Overlegvaardigheden (+)<br>1. Luisteren (+)<br>1. Schoolervaring met leraargerichte collaboratieve vorm van professionalisering (CPD – LS) (+)<br>1. Ervaring met samenwerkingsprojecten (+)<br>1. Deelnemers geïnteresseerd (in andere partij) en goed voorbereid (+)<br>1. De psycholoog van de speciale school was bezorgd over het feit dat hij in een expertrol werd geplaatst (-)<br>1. Onervarenheid (-)<br>3. Tijdschema en organisatorische flexibiliteit maakten bijeenkomsten mogelijk (+)<br>3. Tijd besteed aan het oplossen van problemen en het aanpassen van het rooster (+)<br>3. Flexibiliteit in roostering maakte vergaderingen mogelijk, speciale tijd om problemen op te lossen, schoolervaring met docentgerichte CPD<br>3. Contextuele veranderingen zijn nodig om CPD (LS) te laten passen bij de cultuur van scholen (-)<br>3. Leraren ondersteund door geïnteresseerde schoolleiders (+)<br>3. In het basis- en voortgezet onderwijs: beperkte flexibele roosters om leraren vrij te geven om de lesson study uit te voeren en een school die geen ervaring had met docentgerichte CPD waren factoren die werden gezien als om het LS-proces te remmen (-)<br>3. Vooruitgang die leerlingen boekten met het LS-proces: werkgeheugen en verschillende soorten leerproblemen verbeteren (+) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | resultaten ondersteunden of remden (5-puntsschaal). Analyse: de opnames, interviewtranscripten en mondelinge verslagen werden voor elk LS-team afzonderlijk thematisch geanalyseerd o.b.v. LS-thema's uit een eerder onderzoek. | |
| (Borg & Drange, 2019) | Noorwegen | Het doel van deze studie was het identificeren en begrijpen van interprofessionele samenwerkingspraktijken op school. | 1 Review-deel (2-2) Review o.b.v. het Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventies (Higgins & Green, 2011). PICO-model is gehanteerd. De interventies die werden onderzocht waren modellen voor Interprofessionele samenwerking. Databases gericht op onderwijskunde, sociale wetenschappen en gezondheidswetenschappen (ERIC, Academic Search Premier, Ovid PsycInfo, Google Scholar en Web of Science) & Cochrane-bibliotheek doorzocht met behulp van de trefwoorden. De onderzoekers gebruikten de vaktermen in de trefwoorden, titels en samenvattingen om de interventie, doelgroep, onderzoeksopzet en uitkomst te identificeren. | 2. Niet-pedagogische beroepen/personeel die rechtstreeks met individuele studenten of groepen studenten werken (+)<br>2. Interventies gericht op alle leerlingen in klaslokalen (+)<br>2. Interventies die zich richten op de training van docenten door een niet-pedagogische professional (+)<br>2. Programma's voor sociaal en emotioneel leren, waarin het helpen van kinderen bij het opbouwen van vaardigheden die verder gaan dan academische kennis (zoals initiatieven op het gebied van schoolklimaat, pesten tegengaan en positieve gedragsondersteuning) het hoofddoel was. Dit droeg bij aan de professionele ontwikkeling van schoolpersoneel om ervoor te zorgen dat de leerlingen de leerdoelen haalden (+)<br>2. Maatschappelijk werkers op scholen is een effectieve manier om leerlingen te helpen hun leerdoelen te bereiken en hun sociale vaardigheden te verbeteren (+)<br>2. De beste resultaten zijn behaald met onderwijsgerelateerde interventies en interventies gericht op de geestelijke gezondheid van studenten om het gedrag van studenten te veranderen (+)<br>2. Interventies die gericht waren op het vergroten van het kennisniveau over specifieke onderwerpen hadden een sterker effect dan interventies die gericht waren op gedrag zoals aanwezigheid of afwezigheid (+)<br>2. Programma's die gericht zijn op alle studenten (effectief) (+)<br>2. Programma's die gebruik maakten van professionals opgeleid in het geven van behandeling (effectief) (+) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | 836 unieke artikelen zijn geselecteerd. Screening op abstracts op de in-/exclusiescriteria. 80 artikelen zijn volledige gelezen. 14 zijn geïncludeerd (studies met een onderzoeksdesign waarmee causale effecten konden worden vastgesteld). | 2. Programma's met doorlopende interventies gedurende meerdere weken (+)<br>2. Gericht op groepen leerlingen (kleine tot matige effecten) (+)<br>3. Buitenschoolse initiatieven waarbij samenwerking tussen beroepsgroepen de belangrijkste focus van de interventie was (+)<br>3. Geen vast programma in een school implementeren, maar een participatief ontwikkelingsproces toepassen om de samenwerking tussen beroepen te vergroten (+)<br>3. [Model voor het verbeteren van] samenwerking tussen professionals in de geestelijke gezondheidszorg en leraren is belangrijk voor het verbeteren van de interactie tussen leraren en leerlingen in het algemeen en voor het vergroten van effectieve interacties in de klas voor leerlingen met gedragsproblemen in het bijzonder (+)<br>3. Democratisch besluitvormingsproces dat wordt gekenmerkt door leraren die consensus ontwikkelen over de doelen van de school en de middelen om die doelen te bereiken. De resultaten toonden positieve attitudes van leraren ten opzichte van het veranderingsproces, nieuwe benaderingen voor het organiseren van instructie (+) |
| (Borg & Drange, 2019) | Noorwegen.<br>5 Noorse basisscholen scholen die verschilden in grootte en geografische locatie.<br><br>Ca 10 respondenten per school/gemeente hoofdambtenaar gemeentelijk onderwijs, leider van de Dienst Educatieve en Psychologische Begeleiding, de directeur, de leraar speciaal | Het doel van deze studie was het identificeren en begrijpen van interprofessionele samenwerkingspraktijken op school. | 4 Niet-vergelijkende studie (0-0)<br>Project: ‘A support network for teachers’ (SNT)<br>Meting: tijdens groepsdiscussies en vergaderingen werden observaties gedaan. Tijdens de dialoogconferenties zijn schriftelijke veldnotities gemaakt. Per deelnemende school/gemeente zijn 10 semigestructureerde interviews gehouden. De thema’s in de interviews waren: de organisatie van interprofessionele samenwerking, niet- | 1. Duidelijkere rol [van de maatschappelijk werker] en verantwoordelijkheid (-)<br>1./2. Het gebrek aan preventiewerk dat in de scholen plaatsvond, kon ook worden beheerd door een betere verduidelijking van de rollen (-)<br>2. Maatschappelijk werkers/assistenten concentreerden zich te veel op individuele studenten en niet zozeer op de leerling-omgeving als geheel (gerapporteerd door docenten) (-)<br>2./3. De uitdaging met schoolverpleegkundigen werd gedefinieerd als een gebrek aan tijd om samen te werken en verschillen in de vertrouwelijkheidseisen voor leerlingen. Verpleegkundigen werkten voornamelijk parttime op de school en hadden alleen tijd voor wettelijk verplichte activiteiten zoals vaccinaties en individuele gesprekken met leerlingen, waardoor preventief werk geen prioriteit kreeg (-) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | onderwijs, de schoolbegeleiders, de schoolverpleegkundige en de adviseur van de Dienst Pedagogische en Psychologische Begeleiding | | georganiseerde interprofessionele samenwerking, interprofessionele samenwerking gericht op individuen of groepen leerlingen, systemische interprofessionele samenwerking, voorbeelden van positieve ervaringen met interprofessionele samenwerking en obstakels voor interprofessionele samenwerking. | 3. Besluitvormingsprocessen om nieuwe en betere praktijken in leerlinggericht werken te ontwikkelen. De rol van maatschappelijk werkers in de scholen werd losjes gedefinieerd als het helpen van leraren bij het aanpakken van dagelijkse uitdagingen, waardoor leraren tijd vrijmaakten om zich te concentreren op het lesgeven en ze een beschikbare volwassene waren met wie leerlingen contact konden opnemen tijdens schooltijd.<br>3. De ontwikkeling van een nieuw managementmodel dat in de school werd geïmplementeerd, een model dat nauwere samenwerking tussen de schoolleiding en leraren, assistenten, leerlingen en ouders mogelijk maakte.<br>3. Het systematisch delen van praktijken onder leraren zodanig ontwikkelen dat leraren hun eigen praktijk kunnen ontwikkelen in samenwerking met collega's, waaronder de schoolverpleegkundige. Directeur en het personeel waren actief en betrokken bij het ontwikkelingswerk om een betere samenwerking te bevorderen tussen beroepen in de school.<br>3. Ervaringen met de initiatieven van maatschappelijk werk in de drie scholen waren overwegend positief (+)<br>3. Vaker contact met 'externe' diensten werd voorgesteld om bij te dragen aan het verminderen van barrières voor samenwerking (+)<br>3. Om belemmeringen voor samenwerking te overwinnen is het van belang om hun werkmethoden regelmatig bij te wonen en te presenteren in personeelsvergaderingen op school. Deze ontwikkelingsprocessen hebben een sterke leider of een sterk team nodig om initiatieven tijdens een project te organiseren, te beheren en bij te sturen, zodat het ontwikkelingsproces succesvol verloopt (+)<br>3. Uit de empirische gegevens blijkt dat er behoefte is aan een betere organisatie en facilitering van de samenwerking tussen alle beroepen op school en externe samenwerkingspartners (-)<br>3. Het gebrek aan sturing door opdrachtgevers liet ruimte voor belangenverstrengeling en problemen bij het prioriteren van inspanningen (-) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | 3. Uiteindelijk leidde een gebrek aan leiderschap tot een slechte implementatie van het lokaal ontwikkelde initiatief (-)<br>3. Uitdagingen bij de integratie van de schoolverpleegkundige met het schoolpersoneel: De leraren ervoeren dat de schoolverpleegkundige, voor het grootste deel, geïsoleerd werkte met leerlingen en niet bijdroeg aan de integratie van inspanningen. De implicatie van deze bevinding was dat dubbel werk en verkokering optraden in plaats van samenwerking en innovatie (-) |
| (Grimsby, 2020) | Verenigde Staten<br>3 basisschool-muziekleraren (1 beginnend, 1 ervaren en 1 zeer ervaren in hun vak) die lesgeven in een klein, openbaar schooldistrict. Allen hebben een vergelijkbare opleidingsachtergrond en maakten bij het lesgeven gebruik van Gordons muziekleertheorie. | Het doel van deze studie was om de perceptie van drie basisschool-muziekleraren over de voorbereiding op het werken met leerlingen met een beperking te onderzoeken. | 4 Niet-vergelijkende studie (0-0)<br>Meting: op individueel niveau: semigestructureerde interviews met alle deelnemers, observaties van video-opnames van een les van de afzonderlijke deelnemers, interviews met de deelnemers gedurende het gezamenlijk terugkijken van de les (video-interview) en verzamelen van gegevens via e-mailcorrespondentie met de deelnemers.<br>Op groepsniveau: focusgroep-discussies met alle deelnemers tezamen.<br>Analyse: gegevens zijn gecodeerd met behulp van de constante vergelijkende methode. Vervolgens zijn de gegevens in een tweede coderingscyclus met behulp van de techniek van patrooncodering (Saldaña, 2016) onderzocht. De derde codeercyclus was een herhaling van stappen, waarbij de eerste 2 | 1. Behoefte aan specifieke professionele ontwikkeling voor het lesgeven aan leerlingen met een handicap (+)<br>1. Inconsistente communicatie (-)<br>1./2. Inconsistentie in het uitvoeren van gedrags-/instructieplannen (-)<br>1/2. Gebrek aan getrouwheid aan de instructiedoelen en/of gedragsplannen van leerlingen (-)<br>1. Paraprofessionals hebben mogelijk geen duidelijk beeld van hun rol (-)<br>1./2. De hiaten in kennis op te vullen (d.m.v. training on the job): een deel van deze kennis was niet toegankelijk voor alle leraren (-)<br>1. Miscommunicatie (-)<br>1. Ongelukkig met de andere partij, met name het gebrek aan toegang buiten de klas en het gebrek aan effectieve ondersteuning binnen de klas. Dit werd getemperd door het besef dat rol onduidelijk is (-)<br>2. Lerarenopleiders hebben vaak geen ervaring in het speciaal onderwijs (-)<br>3. Geen directe toegang tot belangrijke informatie over leerlingen, hun uitdagingen en hun behoeftes in de vorm van een database voor het hele district en in wekelijkse of tweewekelijkse bijeenkomsten van leraren uit de klas en gespecialiseerde leraren (-)<br>3. Niet genoeg tijd om samen te werken met collega's uit het speciaal onderwijs (-) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | codeerrondes met elkaar zijn vergeleken. | 3. Geen ondersteuning (-)<br>3. Financiering ontbreekt (-)<br>3. Tijd nodig om samen te werken (-)<br>3. Behoefte aan ruimte en hulpmiddelen (+) |
| (Jacobson, 2020) | Verenigde Staten<br>13 gemeenschappen die hebben deelgenomen aan de pre-K-uitbreiding van Maine. De eerste tien initiatieven zijn landelijk en relatief klein. Sommige zijn afzonderlijke basisschooldistricten waarin de school een belangrijk gemeenschapscentrum is; andere zijn gemeenschappen bestaan uit 4 tot 5 basisscholen, verspreid over grote geografische gebieden. | Het doel van de studie was inzicht te verkrijgen in hoe gemeenschappen de programma's en diensten die jonge kinderen en hun gezinnen in de vroege kinderjaren en op de basisschool ondersteunen, kunnen verbeteren, op een lijn brengen en coördineren en hoe overheidsinstanties dit werk het beste kunnen begeleiden en ondersteunen. | 4 Niet-vergelijkende studie (0-0)*<br>Meting: Het 'First 10 framework' is ingezet om het werk richting te geven en te structureren.<br>De eerste tien partnerschappen brengen schooldistricten, basisscholen, programma's voor jonge kinderen en gemeenschapsinstanties samen om de kwaliteit en coördinatie van onderwijs en zorg voor jonge kinderen en hun gezinnen te verbeteren.<br>Elk van de eerste tien gemeenschapsteams begon dit proces met het beoordelen van de lokale behoeftes. Elke gemeenschap bouwde haar initiatieven en strategieën op verschillende manieren op. | 1. Gemeenschappelijke taal (+)<br>1. Gemeenschappelijke verwachtingen over onderwijs en leren van hoge kwaliteit (+)<br>1. Uitreiken naar de gemeenschap (kleuteronderwijs), gebruikmakend van bestaande persoonlijke relaties in hun kleine gemeenschap (+)<br>1. Samen deelnemen aan vergaderingen (+)<br>1. Een gemeenschappelijke benadering van sociaal-emotionele ontwikkeling en gedrag (door middel van interventie) (+)<br>1. Klas-overstijgende observaties georganiseerd tussen leraren om te communiceren welke normen elke klas behandelt en hoe (+)<br>1. Nauwe werkrelaties (+)<br>2. Maandelijkse gezamenlijke workshops en studies over professionele ontwikkeling voor hun docenten (+)<br>2. De pre-K coördinator (voorschools) en de Head Start onderwijsmanager zijn beiden gekwalificeerd als betrouwbaar op de Leraar Piramide Observatie Tool, die ze gebruiken om vooruitgang te boeken in de praktijk als ze een gemeenschappelijke benadering van sociaal-emotionele ontwikkeling vaststellen. Deze twee leiders werken ook hand in hand bij het ontwikkelen van maandelijkse gezamenlijke workshops voor professionele ontwikkeling en boekstudies voor hun docenten.<br>3. Diensten zijn niet beschikbaar (-)<br>3. Niet genoeg tijd voor personeel om de coördinatie en implementatie (van samenwerking) te ondersteunen (-)<br>3. De directeur was niet in staat om basisschoolleiders in andere gebouwen van het district erbij te betrekken (-)<br>3. Regelmatige check-in meetings voor planmanagement die de teams hielpen om de volledigheid van hun plannen te behouden |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | en ze tegelijkertijd in staat stelden om volgorde en prioriteiten aan te brengen in strategieën op basis van hun behoeftes (+)<br>3. Actief beheer van de plannen (+). Succesvolle implementatie van de resulterende initiatieven en strategieën ontwikkeld door de teams vereist actief beheer van de plannen om ervoor te zorgen dat de strategieën tijdig worden uitgevoerd, obstakels en coördinatie-uitdagingen worden aangepakt en de teams niet hun strategieën uit het oog verliezen. |
| (Hendricks & Jimenez, 2021) | Verenigde Staten<br>15 leraren vulden 254 leerlingen een enquête in.<br>Van 30 leerlingen waren volledige gegevens voor de Diagnostic Evaluation of Language Variation – Screening Test (DELV-ST; Seymour et al., 2003) | Het doel van dit onderzoek was het inzichtelijk maken van het vermogen van leraren om het dialectgebruik van leerlingen te rapporteren en hoe de rapporten van leraren over taalvaardigheid afhangen van hun perceptie van het dialectgebruik van de leerlingen. | 3 Vergelijkende studie (2-2)<br>Meting: een subgroep van 30 leerlingen voltooide een gestandaardiseerde screening van dialectgebruik en taalvaardigheid (DELV-ST)<br>Leraren hebben voor elke leerling in hun klas de Student Language Scale (SLS) van de Test of Integrated Language and Literacy Skills (Nelson et al., 2016) ingevuld. SLS: beoordelen van vaardigheden van leerlingen in vergelijking met leeftijdsgenoten op twaalf gebieden op een 7-puntsschaal.<br>Enquête (leraren) met twee vragen over het dialectgebruik van de leerlingen: of leerlingen “een dialect” spraken en als zij dat dachten, dit te onderbouwen.<br>Analyse: de schriftelijke reacties zijn geanalyseerd met behulp van een thematische analyse.<br>Meting of leraren het dialectgebruik van leerlingen accuraat kunnen rapporteren: | 1./2. De resultaten van deze voorlopige studie geven aan dat leraren kennis missen over dialectgebruik en taalvaardigheid/extra training in taaldiversiteit nodig hebben en dat hun perceptie van het gebruik van NMAE-dialecten door leerlingen samenhangt met hun rapportage over de taal- en leesvaardigheden van leerlingen (-)<br>1./2. Logopedisten bevinden zich in een goede positie om trainingen en workshops voor leraren te verzorgen om in deze behoefte te voorzien (+)<br>1. Workshops en trainingen om in de behoeftes te voorzien zijn een nuttige manier om deze kennis over te dragen (+)<br>1. Aanmoediging van logopedisten om bijscholingsmogelijkheden te zoeken om kennis op te doen van culturele competentie (zoals specifieke strategieën voor interprofessionele samenwerking tussen logopedisten en docenten) (+)<br>1. Veel logopedisten voelen zich niet zelfverzekerd of hebben niet voldoende inhoudelijke kennis om lerarentrainingen te kunnen geven (-)<br>1. Onvoldoende inhoudelijke kennis (-)<br>1. Persoonlijke reflecties op het eigen dialectgebruik van leraren, geïnformeerd door de resultaten van dit onderzoek en gesprekken met de school- logopedist en de trainingssessie (+) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | percentage van elk type lerarenreacties berekend, evenals het percentage leerlingen dat geacht werd een NMAE-dialect te spreken op basis van DELV-ST Deel I. Groepsvergelijkingen werden gemaakt met behulp van t-tests met onafhankelijke steekproeven. Relatie percepties van leraren over dialectgebruik en de beoordelingen van leraren over taal- en geletterdheidsvaardigheden: verschil beoordelingen van leraren over taal- en geletterdheid voor de leerlingen waarvan zij dachten dat ze een NMAE-dialect spraken, vergeleken met leerlingen waarvan zij dachten dat ze dat niet deden (t-tests met onafhankelijke steekproeven uitgevoerd om te testen op groepsverschillen). | |
| (Roll-Pettersson et al., 2016) | Zweden<br>2 scholen die een voorbeeld waren van 'praktijk van hoge kwaliteit'.<br>Paraprofessionals, ouders, speciale opvoeders en revalidatiespecialisten | Het doel van de studie was het in kaart brengen van proximale en distale barrières en ondersteuningen binnen het Zweedse dienstverleningssysteem die van invloed kunnen zijn op de implementatie van vroege en intensieve | 4 Niet-vergelijkende studie (0-0)<br>Meting: observaties van deelnemers, directe observaties, semigestructureerde interviews met sleutelinformanten; paraprofessionals, ouders, speciale opvoeders, revalidatiespecialisten en een focusgroepinterview.<br>Analyse: interviewtranscripties en veldnotities werden | 1. Weinig theoretische kennis hebben (-)<br>1. Weinig ervaring wat leidt tot minder motivatie om samen te werken (-)<br>1. Verschillende perspectieven en waarden (-)<br>1. Verschillende terminologie (medisch vs educatief) (-)<br>1. Beide partijen bespraken het belang van het behoren tot een "praktijkgemeenschap" om te leren over ABA, competenties te ontwikkelen, zorgen te bespreken, het gevoel van isolement te verminderen, ervaringen te delen en andere paraprofessionals te ontmoeten (+) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | gedragsinterventie (EIBI) voor kinderen met autisme. | gecombineerd en geanalyseerd met behulp van een *anabductive grounded theory* benadering. | 1. Inzicht in EIBI-ondersteuning en -barrières in Zweedse voorscholen (+)<br>1. Vertrouwensvolle relaties (+)<br>1. Transparantie (+)<br>1. Competenties met betrekking tot het praktijkgebied en de conceptuele en procedurele oriëntatie (bijv. spraak en Applied Behavioral Analysis (ABA) of speciaal onderwijs en ABA) (+)<br>1. Samen contextueel relevante doelen en waarden voor de korte en lange termijn bespreken (+)<br>1. Waardering van gedeelde missie (+)<br>1. Gedeelde taal (+)<br>1. Duidelijkheid over wie betrokken zal zijn bij de implementatie en supervisie/begeleiding (+)<br>3. Organisatorische waarden worden overgedragen via professionele richtlijnen en verschillen kunnen leiden tot spanningen (-)<br>3. Een speciale gedragsopvoeder als begeleider op intermediair niveau om vaker en meer toezicht te houden op de voorschool dan wordt toegewezen door habilitatie, waardoor een brug wordt geslagen tussen organisaties (+)<br>3. Duidelijk formaliseren van beleidspartnerschap tussen habilitatie en voorscholen (+)<br>3. Opbouw van praktijkgemeenschappen (+) |
| (Fontil & Petrakos, 2015) | Canada<br>10 kinderen (9 jongens, 1 meisje), in de leeftijd van 53,8 tot 87,4 maanden met diagnose ASS of vermoedens van ASS.<br>9 kinderen maakten de overstap van voltijds gespecialiseerde zorg naar voltijds basisschool programma's. 1 kind maakte de overstap van | Het doel van deze studie was het in kaart brengen van de ervaringen van vijf Canadese en vijf immigrantengezinnen tijdens de overgang naar school voor hun kinderen met ASS. | 4 Niet vergelijkende studie (0-0)<br>Meting: de gezinnen werden tijdens het schooljaar op drie verschillende tijdstippen geïnterviewd. Thema's: percepties van ouders over de ervaringen van hun kind op school, hun contact met leeftijdsgenoten, hun activiteiten thuis, de persoonlijke activiteiten van ouders met de school en samenwerkingspraktijken tussen | 1. De samenwerking in deze relaties moet naadloos en continu zijn (+)<br>1. Open communicatie (+)<br>1. Het belang van een positieve omgeving (+)<br>1. Zorgzame opvoeders (+)<br>1. Zorgzame partnerschappen (+)<br>1. Vertrouwen (+)<br>1. Communicatie met ouders (+)<br>2. De implementatie van passende overgangs- en samenwerkingspraktijken kan de overgang naar school voor kinderen en hun families vergemakkelijken. Voor alle kinderen is |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | een kinderopvang aan huis naar een voltijds basisprogramma<br>8 moeders en 3 vaders (interviews) | | thuis, school en de gemeenschap. De interviews werden op audio opgenomen en later getranscribeerd.<br>Daarnaast werd bij ouders de Maatstaf voor Zorgprocessen (MPOC-20; King, King, & Rosenbaum, 2004) afgenomen. Meting van 20 items die de perceptie van het gedrag en de vaardigheden van beroepsbeoefenaren in de gezondheidszorg meet.<br>Analyse: interviews werden gecodeerd en geanalyseerd met behulp van de constante vergelijkende methode van Glaser en Strauss (1967). Via deze inductieve en vergelijkende methode werden de gegevens aanvankelijk gecategoriseerd met open codering. Vervolgens werden deze codes gegroepeerd in kleinere categorieën. Tijdens onderzoeksbijeenkomsten werden discrepanties besproken door de onderzoekers en werd overeenstemming bereikt over de uiteindelijke codering. Ten slotte werden deze groeperingen en categorieën verfijnd om bredere thema's naar voren te brengen. Interviewgegevens werden methodologisch getrianguleerd | samenwerking nodig tussen voorscholen, basisscholen, gezinnen en gemeenschappen (+)<br>2. Een gebrek aan begrip van de individuele behoeftes van kinderen en hun sterke punten en vaardigheden, wat een andere manier kan zijn om kinderen in klassen uit te sluiten (-)<br>2. De expertise van schoolpsychologen kan ook worden gebruikt om schoolpersoneel te helpen door professionele ontwikkeling op het gebied van schoolovergangen te bieden en door bijeenkomsten van transitieteams te coördineren en te faciliteren (+) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | met de resultaten van de MPOC-20. | |
| (Lakkala et al., 2017) | Finland<br>3 studenten van de lerarenopleiding basisonderwijs (laatste jaar), 2 eerstejaars studenten social work en 4 begeleiders (opleidingsdocenten).<br>Het huidige onderzoek werd uitgevoerd op een Teacher Training School (TTS), een basisschool die verbonden is aan de Faculteit Educatie van de Universiteit van Lapland.<br>Tijdens het practicum werden de studenten begeleid door twee leraren uit het basisonderwijs en de twee projectmedewerkers. | Deze studie onderzoekt manieren om interprofessionele vaardigheden te verbeteren als onderdeel van professionele ontwikkeling tijdens de opleiding (leraar basisonderwijs & social work) | 4 Niet-vergelijkende studie (0-0)<br>Practicum van vijf weken (onderdeel van masterprogramma van de deelnemende studenten).<br>Gedeelde practicum werd uitgevoerd in twee basisschoolklassen (derde en vierde leerjaar) en was gericht op de interprofessionele implementatie van preventief en community-based schoolwelzijnswerk in de klassensetting.<br>De deelnemers reflecteerden op hun gezamenlijke ervaring met deelname aan een gezamenlijk practicum op een basisschool.<br>Evaluatie: aparte groepsinterviews met de studenten in de ene groep en de begeleiders in de andere. De discussiethema's werden vooraf aan de deelnemers gegeven. De interviews werden opgenomen en getranscribeerd.<br>Analyse: data werden geanalyseerd met behulp van kwalitatieve thematische analyse; thema's werden geïdentificeerd door het uitvoeren van een conceptuele analyse van de literatuur over interprofessionele | 1. Studenten merkten moeilijkheden op door verschil in beroepsculturen. Ze stelden verschillen vast tussen de talen die ze gebruikten (-)<br>1. Supervisors beweerden dat ze meer leerden en interprofessionele competenties ontwikkelden door met elkaar te onderhandelen (+)<br>1. Studenten leerden ongelijkheden in professie in te kaderen en verder te kijken dan de verschillen (+)<br>1. Begeleiders vonden dat de studenten moeilijkheden in het ontwikkelen van teamwork onder ogen hadden gezien en dat ze gevoelens van incompetentie en minderwaardigheid hadden overwonnen. Het practicum bood een veilige ruimte om competenties te oefenen (+)<br>1. Studenten realiseerden zich dat zowel leraren als social workers hun eigen theoretische kaders hebben, gebaseerd op hun vakgebied. Ze vergeleken de structuren van hun werk en merkten dat leraren snel moeten plannen en handelen om de klas te leiden, terwijl social workers analytisch denken en tijd voor reflectie nodig hebben (+).<br>1. Studenten werden zich bewust van hun gebrek aan kennis over andere beroepen, wat hen vervolgens stimuleerde om naar elkaar te luisteren en nieuwe manieren van samenwerken aan te nemen (+)<br>1. Door het voortdurende onderhandelingsproces konden de studenten een grensruimte tussen hun beroepen construeren om hun doelen te dienen. Dit soort ruimte bood nieuwe mogelijkheden voor samenwerking (+)<br>1. Studenten bereikten het kritische niveau van reflectie, inclusief het herkaderen van hun eigen beroep en de grensruimte tussen beroepen (+)<br>1. Studenten social work ontdekten de machtsverhoudingen tussen docenten en social workers (+) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | competenties en het reflectieve proces | 1. Opleidingsdocenten merkten op dat ze baat zouden hebben bij het werken in teams om te kunnen vertrouwen op elkaars professionele sterke punten. Interprofessioneel teamwerk opende hun ogen voor meer natuurlijke en inclusieve manieren van werken (+)<br>1. Het herkaderen van hun professionele identiteit betekende dat de studenten zich bewust werden van hun speciale vaardigheden als leraren en social workers, en hoe ze elkaar konden aanvullen. (+)<br>1. Studenten konden problemen plaatsen en elementen van hun verschillende professionele rollen en kennis identificeren: de kennis van social workers over het ondersteunen en verbeteren van het sociale welzijn en interacties van mensen, en de pedagogische kennis van leraren over het werken met kinderen (+)<br>1. Door de problemen in een nieuw kader te plaatsen en situaties een nieuwe betekenis te geven, konden ze het werk en de verantwoordelijkheden eerlijk onder elkaar verdelen (+)<br>1. Opleidingsdocenten trokken zich bewust terug (namen minder leiding): studenten social work merkten dat ze actief moesten zijn en meer verantwoordelijkheid moesten nemen. Dit kan worden omschreven als 'gedistribueerde expertise' (+)<br>1. De begeleiders ontdekten dezelfde soorten verschillen (in beroepsrollen) en beschreven hoe ze de studenten hadden geholpen zich hiervan bewust te worden. (+) |
| (Nohilly, 2019) | Ierland<br>16 contact-personen (DLP's) voor kinderbescherming. 15 schooldirecteuren en één leraar. | Het doel van deze studie is het verkennen van zorgpraktijken in Ierse scholen die bijdragen aan de veiligheid en bescherming van kinderen en het onderzoeken van de rol van de DLP. | 4 Niet-vergelijkende studie (0-0)<br>Meting: semigestructureerde interviews gehouden met de DLP's, verkennende aanpak<br>Analyse: verkennende aanpak m.b.v. interpretatieve fenomenologische analyse (IPA): stapsgewijze benadering van gegevensanalyse, (1) zoeken naar thema's in de eerste plaats; | 1. Wederzijds vertrouwen is belangrijk voor een goede relatie tussen sociaal werker en de school (+)<br>1. De kennis van de sociaal werker op het vlak van kindermishandeling helpt de school (+)<br>2. De sociaal werker ondersteunt de leraar in het herkennen van 'child abuse' en bevordert daarmee het leren. Zo kunnen kwetsbare kinderen worden beschermd (+)<br>2. De kennis van de sociaal werker op het vlak van kindermishandeling helpt de school; de school kan hiervan leren (+) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | (2) zoeken naar verbanden; (3) ontwikkelen van een tabel met thema's; (4) de analyse voortzetten met andere gevallen; en (5) ontwikkelen van een hoofdlijst met thema's voor de groep. | |
| (Gràcia et al., 2015) | Spanje<br>39 scholen namen deel aan de veldtest, waarbij 80 klassen (80 leraren) zijn geobserveerd.<br>47 leraren zijn geïnterviewd | Het doel van deze studie was om een flexibel instrument (EVALOE) te creëren waarmee de belangrijkste aspecten van het mondeling taalonderwijs en leren in de klas kunnen worden geïdentificeerd, zodat het schoolpersoneel de dagelijkse praktijken kan monitoren en reflectie over deze kwesties kan genereren. | 4 Niet-vergelijkende studie<br>Pilotonderzoek waarbij EVALOE werd ontwikkeld, betrouwbaarheid werd vastgesteld, experts hebben EVALOE beoordeeld, daarna is het instrument getest. In totaal zijn er 80 observaties uitgevoerd: 34 in een voorschoolse setting en 46 in het basisonderwijs.<br>Er zijn 47 interviews gehouden met leraren, waarvan 24 interviews zijn opgenomen en getranscribeerd en bij 23 interviews zijn aantekeningen gemaakt door de interviewer.<br>EVALOE (observatie en interviews) bestaat uit drie subschalen: 1) Context en communicatiemanagement; 2) Instructieontwerp; 3) Communicatieve functies en strategieën. | 1. Samen het instrument inzetten om de taalvaardigheid van kinderen te verbeteren. Deze methodologie moedigt kinderen aan om te spreken in de klas, in grote of kleine groepen, en moedigt leraren en andere professionals aan om settings te faciliteren om gesproken taal in dagelijkse activiteiten te bevorderen (+)<br>2. Taalvaardigheid van kinderen verbeteren. Deze methodologie moedigt kinderen aan om te spreken in de klas, in grote of kleine groepen, en moedigt leraren en andere professionals aan om settingen te faciliteren om gesproken taal in dagelijkse activiteiten te bevorderen. Vastleggen van veranderingen in de praktijk binnen schoolklassen (+)<br>3. Interdisciplinaire trainingsprocessen te ontwerpen om leraren te helpen de spraak-, taal- en communicatiebehoeftes aan te pakken die door het gebruik van de EVALOE aan het licht zijn gekomen (+) |
| (Charles & Stone, 2017) | Verenigde Staten<br>39 schoolmaatschappelijk werkers, 14 leraren, 5 | Het doel van deze studie was inzicht te verkrijgen in de wijze waarop schoolmaatschappelijk werkers samenwerken met | 4 Niet-vergelijkende studie (0-0)<br>Meting: een open enquête waarbij de deelnemers een casus voorgelegd kregen. Aan de deelnemers werd gevraagd 1) uit | 1. Gedeelde besluitvorming (+)<br>1. Effectief teamfunctioneren (+)<br>1. Gedeelde verantwoordelijkheden (+)<br>1. Modellen zijn misschien niet de optimale manier voor schoolmaatschappelijk werkers om anderen te ondersteunen. In |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | schoolpsychologen en 4 schooldirecteuren. | andere professionals als reactie op een hypothetische casestudy die hen werd voorgelegd. | te leggen hoe een leerling in de casus moet worden ondersteund en 2) de personeelsleden op hun school te identificeren die betrokken zouden zijn bij het reageren op de leerling uit de casus.<br>Analyse: het raamwerk van Little (1990) is gebruikt om brede categorieën van samenwerking te onderscheiden die door de maatschappelijk werkers werden beschreven (open codering). De antwoorden van leraren, directeuren en schoolpsychologen werden gebruikt om de informatie die van de maatschappelijk werkers werd verkregen, te trianguleren.<br>De frequentie van codes is in kaart gebracht voor de professionele rol van de respondent, evenals codes die tegelijkertijd voorkomen en die verschillende aspecten van samenwerking vertegenwoordigen. | sommige gevallen kan het voor maatschappelijk werkers beter zijn om zich te onthouden van "gezamenlijk werk" met leraren en anderen, vanwege de veelvoudige en vaak overlappende rolverantwoordelijkheden van schoolmaatschappelijk werkers of door de organisatorische omstandigheden waarin ze werken (-)<br>1. Gedeelde doelstellingen (+)<br>1. Jongleren met concurrerende doelen, namelijk opkomen voor het welzijn van leerlingen en samenwerken met de leraar (-)<br>1. Gedeelde interprofessionele interacties zijn belangrijke mechanismen tussen samenwerking en uitkomsten (+)<br>1. Een nauwkeuriger begrip van wat samenwerking is (+)<br>1. Definities of maatregelen voor interprofessionele samenwerking die de gedeelde aspecten van de praktijk benadrukken, kunnen het potentiële bereik van interprofessionele interacties onderschatten, vooral in gevallen waar deze vorm misschien niet wenselijk, mogelijk of praktisch is (-)<br>1. Wederzijds problemen oplossen (+)<br>1. Maatschappelijk werkers die de leraar diagnosticeren als een belangrijk probleem in het scenario (-)<br>1. Concurrerende doelen (-)<br>1. Overlappende rollen van de maatschappelijk werker (-)<br>1. De praktijk van de leraar belachelijk maken (-)<br>1. Weinig begrip voor elkaars perspectieven en expertise, weinig waardering voor wat ze elkaar te bieden hebben (-)<br>1. Weinig inzicht in de factoren die samenwerkingspraktijken in de echte schoolomgeving beperken (-)<br>2. Betekenisvolle samenwerking tussen schoolmedewerkers is gekoppeld aan effectief schoolfunctioneren en lijkt een positieve invloed te hebben op de prestaties van leerlingen (+)<br>2. Wanneer leraren soms worden gezien als een potentieel obstakel voor succes van leerlingen, in plaats van partners in het creëren van de voorwaarden daarvoor (-)<br>2. De schoolmaatschappelijk werker voorziet de leraar van passende academische interventies voor de leerling en doet aanbevelingen aan de leraar met betrekking tot |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | klassenmanagement. De schoolmaatschappelijk werker helpt de leraar met hulpbronnen binnen en buiten de school. De leraar adviseren over ongepaste onderwijspraktijken en de leraar professionele ondersteuning bieden. De leraar ondersteunen bij het ontwikkelen van haar instructievaardigheden en klassenmanagementtechnieken (+)<br>2. Visie op de rol omvatte niet alleen een gezamenlijke beoordeling van de behoeftes van de leerling, maar het omvatte ook het co-creëren van mogelijke interventies en het volgen van de leerling in de loop van de tijd samen met andere volwassenen.<br>2. Bestaande interprofessionele samenwerkingsruimten (bijv. teams voor ondersteuning en hulp aan studenten) (+)<br>3. De organisatorische en professionele beperkingen op het samenwerkingsgedrag van schoolmaatschappelijk werkers (-) |
| (Asher & Nichols, 2016) | Verenigde Staten<br>Een meisje (Elsa) van 6 jaar. | Het doel van de studie is om transdisciplinaire perspectieven te illustreren op het faciliteren van opkomende geletterdheidsvaardigheden van Elsa, een leerling van de basisschool met autisme. | 4 Niet-vergelijkende studie (0-0)<br>Casusstudie (n=1) gericht op “Elsa’s programma’<br>Meting en analyse: onduidelijk, niet beschreven | 1. In een ander team vonden de ergotherapeuten dat een deel van het personeel niet verder kwam dan wat zij als hun eigen rol beschouwden, ondanks de aanwezigheid bij samenwerkingsbijeenkomsten, en niet profiteerde van de informatie die door teamleden werd verstrekt (-)<br>1. Elke beroepsgroep moet duidelijk zijn over zijn unieke standpunt om overlapping en verwarring te voorkomen (-)<br>1. Het model van dienstverlening door middel van overleg en samenwerking is ontstaan, omdat zij een toegewijde groep professionals hadden die de afgelopen jaren de kennis van de andere dienstverleners waardeerden en samenwerkten (+)<br>1. Verschillende expertises werden gebruikt om creatieve oplossingen te genereren voor een gezamenlijk gedefinieerd probleem. Ze namen gezamenlijk eigenaarschap van het probleem en gelijke verantwoordelijkheid op zich (+)<br>1. De leraar speciaal onderwijs zorgde ervoor dat iedereen op één lijn zat (+)<br>1./2. Elsa's programma was succesvol omdat iedereen als een team samenwerkte. De interventies waren succesvol omdat het hele team "eigenaar" was van dit ondersteuningsprogramma. De strategieën werden ontwikkeld met inbreng van al het personeel, |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | werden gebruikt zoals voorgeschreven door de therapeut, en er werd feedback gegeven aan het team om aanpassingen mogelijk te maken als dat nodig was (+)<br>1./2. Het schoolpersoneel paste informatie van de ergotherapeut toe. De therapeut geeft de leraar feedback en ook andersom (+)<br>1./3. In het model van dienstverlening koppelden zij consultatie van schoolpersoneel aan directe dienstverlening op dezelfde locatie. Hierdoor kon de therapeut de meer subtiele aspecten van de interventies demonstreren aan het onderwijzend personeel (+)<br>3. Een klimaat van interprofessionele samenwerking werd gecreëerd door het management, waarbij alle dienstverleners gelijk werden gerespecteerd (+)<br>1./3. Wekelijkse geplande/regelmatige vergaderingen en dagelijkse communicatie. 1 dag per maand gebruikmaken voor formele vergaderingen helpt om efficiënt en productief samen te werken (+)<br>1./3. Als er informatie ter sprake kwam die relevant was voor de ondersteuning door de ergotherapie, deelde de speciale opvoeder dit met de therapeut via e-mail of de eerstvolgende keer dat ze in het gebouw was. Indien nodig reageerde de therapeut onmiddellijk (+)<br>3. De leraren en onderwijsassistenten in staat stellen om samenwerkingsbijeenkomsten bij te wonen en tijd daarvoor vrij maken (+)<br>3. Steun krijgen van de directie om 1 dag per maand vrijaf en vervangers te krijgen voor het gezamenlijk oplossen van problemen (+)<br>3. De feitelijke weekdag van samenwerking moet bij voorkeur aan het einde van het voorgaande schooljaar worden vastgesteld, rekening houdend met de werkdruk (-) |
| (Wiedebusch et al., 2022) | Duitsland<br>251 medewerkers van 38 basisscholen | Het doel van de studie was het in kaart brengen van de visie van basisschoolpersoneel op interprofessioneel | 3 Vergelijkende studie (2-2)<br>Meting: vragenlijst t.b.v. zelfbeoordeling van medewerkers gericht op het huidige en gewenste niveau van | 1. Professionals ervaren vaak een interprofessioneel uitwisselings- en educatief gesprek met hun collega's (+)<br>1. Professionals ervaren vaak een gedeelde verantwoordelijkheid voor de schoollessen en de individuele begeleiding van basisschoolkinderen (+) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | onderwijs en samenwerking en de rol van schoolondersteuning daarin. | interprofessionele samenwerking in het schoolteam, het gebruik van verschillende samenwerkingsvormen, de motiverende en institutionele schoolondersteuning voor interprofessioneel teamwerk en sociaal-demografische gegevens.<br>Analyse: groepsverschillen tussen de leraren en overige onderwijspersoneelsleden zijn getest met een Mann-Whitney-U test. | 1. Professionals ervaren vaak een uitwisseling van leermaterialen, methoden en kennis (+)<br>3. Professionals ervaren minder vaak het gezamenlijk plannen en structureren van taken (-)<br>3. Professionals ervaren minder vaak een werkverdeling (-)<br>3. Middelmatig (institutionele) steun voor teamwerk (-) en (+)<br>3. Iets hogere (vergeleken met facilitering) score voor motiverende steun en aanmoediging van de directeur (+)<br>3. Zowel institutionele als motiverende ondersteuning vanuit school is een essentiële factor voor teamprestaties (+) |
| (Draugedalen et al., 2021) | Noorwegen<br>15 leraren in het basisonderwijs, 1 directeur, 2 assistent-directeuren en 1 maatschappelijk werker | Het doel van deze studie was om barrières voor de preventie van schadelijk seksueel gedrag in het basisonderwijs in kaart te brengen. | 4 Niet-vergelijkende studie (0-0)<br>Meting: 6 focusgroep-interviews met in totaal 19 informanten (variërend van 2 tot 6 deelnemers per focusgroep) van 6 scholen.<br>Analyse: de focusgroep-interviews zijn getranscribeerd en geanalyseerd met behulp van thematische analyse. | 1. Alle informanten hadden een zekere mate van kennis over verschillende samenwerkende instanties en de meesten van hen hadden zeer positieve ervaringen met advies en begeleiding van verschillende instanties in gevallen waarin zorgen waren geuit. De schoolverpleegkundige werd genoemd als de hulpbron waar leraren het vaakst gebruik van maakten (+)<br>1. Informanten in de scholen die in specifieke gevallen betrokken waren geweest bij een kinderhuis, gaven aan meer vertrouwen te hebben in het contact met externe instanties en zich bewust te zijn van procedures en rollen in gevallen van geweld en misbruik (+)<br>1. Angst bij leraren om contact te leggen met jeugdzorg, als zij in verleden ervaring hebben met reactie van jeugdzorg die leidde tot negatieve uitkomst voor het kind (-)<br>1./2. Leraren hebben technieken geleerd (in de samenwerking, met kinderhuizen voor slachtoffers en getuigen van misbruik en geweld) om met kinderen over hun zorgen te praten, en concrete ervaringen met deskundige instanties zorgden ook voor een nieuw bewustzijn bij de leraren. Informanten die justitiële interviews hadden bijgewoond, waren onder de indruk van de benadering van het kind en namen dat bewustzijn mee terug naar hun school, waar ze pleitten voor meer training van leraren in het voeren van gesprekken met kinderen (+) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | 1./2. De onderwijsprogramma's voor basisschoolleerlingen die door het lokale centrum voor slachtoffers van seksueel misbruik werden aangeboden, waren een bron van informatie en hulp voor leraren. Het modelleren door professionals het centrum van gesprekken over controversiële thema's met de leerlingen was zeer nuttig en het hielp hen om meer aandacht te besteden aan het fenomeen door hun bewustzijn te vergroten (+)<br>1./2. Leraren leren (door bijvoorbeeld modeling) van jeugdzorgwerkers, technieken om met kinderen over hun zorgen (en lastige thema's daarbij) te praten en bewust te worden van het belang van de juiste benadering van het kind (+)<br>1./3. Verschillende informanten meldden dat het moeilijk was om in noodsituaties toegang te krijgen tot andere instanties wanneer ze zaken meteen moesten bespreken (-)<br>3. Een nieuw ontwerp met de kinderwelzijnsdienst op scholen had de interdisciplinaire samenwerking en ondersteuning in moeilijke gevallen een beetje minder uitdagend gemaakt. Het nieuwe ontwerp: de regionale dienst voor kinderwelzijn heeft in veel basisscholen een vaste caseworker voor een bepaald aantal uren per week (+)<br>3. Ondersteunend en betrokken onderwijsbestuur bij het bespreken van moeilijke zaken, leidt bij leraren tot meer vertrouwen om contact te leggen met een externe organisatie voor hulp (+)<br>1./3. Gebrek aan tijd en gevoel de enige verantwoordelijkheid te hebben voor het leren en de gezonde ontwikkeling van hun leerlingen, als enorme last voor leraren (-)<br>3. Gebrek aan tijd en middelen van leraren leidt tot voortdurende beperking van hun vermogen om professionele beschermende rol uit te voeren (-)<br>3. Belang van vertrouwen en goede relaties met hun directeuren als voorwaarde voor handelen in serieuze zaken met kinderen (+)<br>2. Gebrek aan professionaliseringsmogelijkheden. Veel leraren hadden gevoel van incompetentie bij moeilijke situaties rondom leerlingen (-) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | 3. Onvoldoende toegang tot spontaan contact met schoolverpleegkundige door volle agenda schoolverpleegkundige (-) |
| (Jenkins, 2022) | Verenigd Koninkrijk<br>2 professionals (plaatsvervangend directeur en een gezinsondersteuner van de basisschool) | Het doel van deze studie was inzicht te verkrijgen in:<br>(1) hoe de professionals binnen het programma TOPS (kinderpsychotherapie in basisscholen) samenwerken;<br>(2) de voordelen van therapie op school voor kinderen, gezinnen en de professionals;<br>(3) de uitdagingen van TOPS | 4 Niet vergelijkende studie (0-0)<br>Meting: een groepsinterview met 2 experts.<br>Analyse: niet omschreven. | 1. Leraren verkiezen TOPS boven reguliere hulp (CAMHS), wanneer zij vinden dat vroegtijdig ingrijpen nodig is, maar gezinnen mogelijk niet komen opdagen bij CAMHS. CAMHS heeft geen capaciteit om ouders te bellen als zij niet komen opdagen (-)<br>1./3. TOPS kan mensen bellen en een tijdstip aanbieden dat hen past en een setting die bekend is (namelijk school) (+)<br>3. De hoofdtherapeut heeft op school een caseload van zes gezinnen en is daardoor in staat om ze te bellen en een tijdstip voor een afspraak aan te bieden die hen uitkomt, in een setting die zij wensen (+)<br>1. De therapeuten voeren gedurende de dag veel gesprekken met leraren over de kinderen en bieden sommige leraren individueel advies (+)<br>1. Verrichten van klinisch werk in de school leidt ertoe dat therapeuten beginnen met een behoorlijke hoeveelheid kennis van geschiedenis die gezinnen eerder met de school hebben gedeeld en die de school met toestemming van de gezinnen heeft gedeeld met de therapeut (+)<br>1. Stress-/drempelverlagend dat gezinnen via de school kennismaken met een therapeut in een vertrouwde omgeving (+)<br>1. Het is belangrijk dat de hoofdverzorger, vaak moeder, ziet dat betrokken professionals haar inbreng waarderen (+)<br>1. De professionals moeten moeder bekrachtigen in wat zij haar kind kan geven, zodat haar angst afneemt en ze kan delen waarmee ze worstelt m.b.t. gedrag van haar kind (+)<br>1. De hoofdtherapeut ondersteunt leraren bij het managen van hun werk en emoties (+)<br>1. Discussiegroepen waarbij leraren samenkomen met de hoofdtherapeut om wekelijks het door leraren onbegrepen gedrag van een kind te bespreken om te begrijpen (+)<br>1. Als leraren nog niet eerder hebben samengewerkt met therapeuten, weten zij niet hoe nuttig dit is (-) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | 1. De therapeuten moeten voorzichtig omgaan met leraren om een relatie op te bouwen. Maar er zijn onvermijdelijk leraren die deze steun minder verwelkomen, meer defensief zijn, en dat kunnen zij niet afdwingen (-)<br>2. Indien therapie niet gekoppeld is aan school, is het moeilijker voor de therapeut om tijdens sessie problemen van het kind op waarde te schatten (-)<br>2. Therapeuten op school kunnen gezinnen eerder zien, waardoor spanning bij gezin en school vermindert (+)<br>1./2. Jeugdhulpverlener (familieondersteuner) leert gezinnen (en het kind) vanaf de start van school kennen, waardoor als er verwijzing nodig is dit op een vriendelijke manier kan plaatsvinden (+)<br>1./2. Leraren signaleren opvallendheden bij gezinnen en hun kinderen en communiceren dit vervolgens richting hoofdtherapeut, zodat het kind niet naar een sessie met een therapeut gaat die geen kennis heeft van belangwekkende gebeurtenissen rondom het kind (+)<br>1./2. Terugkoppeling van therapeuten naar school, kan leraren helpen om bepaald gedrag van leerlingen te begrijpen, de bewuste leerlingen meer in het zicht te houden en te signaleren (+)<br>1./2. Overleg tussen leraar en hoofdtherapeut helpt om stil te staan bij de groepsdynamiek en hoe hierop in te spelen (+)<br>1./2. Het helpt leraren om de hoofdtherapeut te kunnen raadplegen als een kind plotseling heftig reageert en een leraar niet weet hoe hiermee om te gaan (+)<br>2. Gebrek aan implementatie van de aanpak afgestemd op de behoeftes van de leerling (-)<br>3. Zoveel mogelijk diensten en interventies die beschikbaar zijn op school (+)<br>3. Belangrijk voor leraren dat de hoofdtherapeut en de assistent-therapeuten één dag per week, van begin tot het einde van de dag, op school zijn (+) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | 3. De mogelijkheid krijgen om (als jeugdhulpverlener) zo lang als nodig met gezinnen te kunnen werken met op maat gemaakte interventies en hierin gefaciliteerd te worden door scholen en financierders (+)<br>3. Sommige leraren kunnen terughoudend zijn om met TOPS te werken vanwege de tijd en de enorme druk op hoge resultaten vanuit de overheid (-) |
| (McCartney & Ellis, 2013) | Verenigd Koninkrijk<br>Review gericht op leraren, wetenschappers, lerarenopleiders, logopedisten, beleidsmakers en psychologen | Dit overzicht behandelt de kennis van taalkunde bij leraren in het basisonderwijs en hoe die kan worden verbeterd ten gunste van alle kinderen, maar vooral van kinderen met spraak-, taal- en communicatieproblemen (SLCD). | 1 Review (0-0)<br>Conceptueel overzicht van de kwesties op basis van onderzoek dat werd gepresenteerd in een reeks seminars voor deskundigen (BAAL/CUP).<br>Deze studie vat de belangrijkste thema's die naar voren kwamen in de seminars en de daaruit voortvloeiende tekst bestaan uit onderzoeksresultaten over een scala aan linguïstische benaderingen die bijdragen aan het onderwijs op basisscholen en de wijze waarop leraren toegang zouden kunnen krijgen tot dergelijke informatie en deze zouden kunnen gebruiken, inclusief toepassing als het gaat om kinderen met SLCD)<br>De wijze waarop de review is aangepakt wordt niet duidelijk.<br>De analyse is beschrijvend, niet vergelijkend. | 1. Stage-ervaring op scholen is van groot belang in het professionaliseringsproces van verschillende disciplines (+)<br>1. Vereisen van leraren dat zij door de logopedist gecoördineerde taalactiviteiten ondernemen, brengt een ingewikkelde kwestie rondom machtsverhoudingen met zich mee (-)<br>1. Leraren kunnen taalkunde beschouwen als een essentieel onderdeel van de vaardigheden en kennis van een logopedist en niet die van een leraar, waardoor taakoverdracht tot weerstand bij leraren kan leiden (-)<br>1./2. Diversiteit in kennis over taalkunde bij leraar en vakjaron bij logopedisten kan leiden tot misverstanden en onzekerheden die van invloed zijn op het onderwijsaanbod van kinderen (-)<br>2. Logopedisten kunnen moeilijkheden herkennen van leraren die gevraagd worden om met kinderen met SLCD (spraak-, taal- en communicatieproblemen) te werken zonder voorbereidings- of professionaliseringsmogelijkheden, maar dit legt een grote opleidingsverantwoordelijkheid op de logopedist richting de leraar (-)<br>2. Een op onderzoek gebaseerde aanpak waarbij taalkundige informatie over het ontwikkelen van diverse taalvaardigheden door logopedisten aan leraren wordt gepresenteerd (+)<br>2. De kennis van leraren over taalkunde, is afhankelijk van samenwerkingsmogelijkheden in hun scholing en op school<br>2. Professionaliseringsmodel stelt leraren in staat hun begrip van de ontwikkeling en het gebruik van spraak, taal en communicatie te analyseren en te beoordelen en hun behoeftes aan verdere informatie en voortdurende professionele ontwikkeling te identificeren (+) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | 3. Interprofessionele samenwerking zou gefaciliteerd moeten worden (-)<br>3. Een “top-down”-benadering vanuit centrale planningsorganen (zoals staats- of districtsorganen) kan als controlerend worden ervaren door leraren en tot weerstand leiden (-) |
| (Suc et al., 2017) | Slovenië<br>36 leraren die lesgaven op verschillende niveaus van de basisschool.<br>9 ergotherapeuten die werkten met kinderen met speciale behoeftes die deelnamen aan reguliere schoolprogramma's | Het doel van deze studie was het in kaart brengen van de persoonlijke ervaringen van professionals met en reflectie op inclusie, inclusief samenwerking. | 4 Niet-vergelijke studie (0-0)<br>Meting: 6 focusgroepen, met 6 leraren per groep.<br>12 interviews met leraren (2 uit elke focusgroep).<br>9 interviews met ergotherapeuten.<br>Analyse: kwalitatieve inhoudsanalyse (Strauss en Corbin 1998) werd gebruikt om focusgroepsinterviews en individuele interviews te analyseren. Atlas.ti werd gebruikt om gegevens te beheren en analyse te faciliteren. | 1. Kwalitatief goede interprofessionele samenwerking komt tot stand als leraren bereid zijn om mee te werken, betrokken raken en openstaan voor nieuwe informatie (+)<br>1. De negatieve houding van leraren richting samenwerking met ergotherapeut, is beter hanteerbaar als de ergotherapeut voorafgaand aan hun bezoek duidelijk uitleg geeft over de bedoeling van het bezoek en de bijdrage aan het pedagogisch proces en inclusie (+)<br>1. De externe samenwerking met andere professionals werd vaak als ontoereikend beschreven. Deze negatieve ervaring werd toegeschreven aan (1) een gebrek aan reactie wanneer leraren om hulp vroegen met een kind met speciale behoeftes, (2) nalatigheid in de benadering van de externe professionals en (3) vertragingen in de communicatie (-)<br>1. Het gebrek aan initiatie van de leraar (om contact op te nemen), de slecht begrepen rol van de ergotherapeut door de leraar en misplaatste verwachtingen van leraren over wat er gedaan zou kunnen worden (-)<br>1. Vaak worden ergotherapeuten niet door school gecontacteerd, maar door ouders, die daarmee toegang tot schoolomgeving mogelijk maken voor ergotherapeut en hierdoor de communicatie tussen ergotherapeut en leraar op gang brengen.<br>1. Therapeuten krijgen zelden feedback van de school over voortgang of moeilijkheden van een kind met speciale behoeftes. Er is geen wederzijdse informatie-uitwisseling (-)<br>1. Een groot probleem is hoe ouders dingen interpreteren en dat wat verteld wordt door school, leraar en ergotherapeut niet met elkaar overeenkomen (-)<br>3. Interprofessionele samenwerking zou waarschijnlijk wel plaatsvinden als ergotherapeuten fysiek aanwezig zijn op de |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | scholen, zodat ze een completer beeld van het kind krijgen en een uitgebreide beoordeling kunnen maken (+)<br>3. Samenwerkingsmogelijkheden worden gemist omdat er geen interdisciplinair team bestaat dat alle professionals omvat die met kinderen met speciale behoeftes werken (-)<br>3. Een grote fysieke afstand zorgt ervoor dat leerlingen niet door school worden doorverwezen naar professionals met de noodzakelijke expertise (-)<br>3. Samenwerking met andere experts wordt door leraren gemist op het gebied van expertise die zij zelf niet hebben, daarom zouden zij het bijvoorbeeld goed vinden als scholen zulke professionals (zoals een psycholoog) in dienst hebben/dicht in de buurt hebben (-) |
| (Suleman et al., 2014) | Canada<br>55 logopedisten- en 52 docenten-in-opleiding. | Het doel van de studie was het bepalen van de effecten van interprofessionele onderwijservaring op het bewustzijn en begrip van logopedisten- en leraren-in-opleiding van modellen van gespecialiseerde dienstverlening op scholen. | 3 Vergelijkende studie (1-0)<br>Interventie: De IPE-ervaring omvatte de deelname aan een negentig minuten durend interactief seminar, waar interprofessionele studentenparen zes activiteiten voltooiden. Daarnaast werkten logopedisten- en leraren-in-opleiding aan een gezamenlijke casus waarbij zij in kleine groepen moesten werken om een interventieplan voor een hypothetische klas te ontwikkelen.<br>Voor- en nameting: identieke enquêtes werden onafhankelijk en online ingevuld vóór en na de gezamenlijk bijgewoonde sessies.<br>Analyse: er werd een gerichte inhoudsanalysebenadering | 1. Kennis en begrip van professionele rollen: Afzonderlijke rollen en verantwoordelijkheden. Hieruit bleek dat interprofessioneel onderwijs niet alleen pre-professionals de mogelijkheid biedt om rollen te delen, maar dat student logopedie en studentleraren bereid zijn om rollen en verantwoordelijkheden te delen en te werken aan communicatieve vaardigheden en persoonlijke reflectie (+)<br>1. IPE: Bijna de helft van de groepen gebruikte een vorm van een consultatief model (43%) in hun interventieplan (+)<br>1. Kennis en toepassing van modellen voor gespecialiseerde dienstverlening (+)<br>1./2. Interprofessionele onderwijservaring leidt bij aanstaande professionals tot toepassing van een gevarieerder aanbod van gespecialiseerde diensten om te beantwoorden aan spraak-, taal en communicatiebehoeftes van de leerling en klas (+).<br>1. IPE: De meeste groepen (83%) verwezen naar een transdisciplinair model van dienstverlening (+)<br>2. IPE: Alle groepen gaven aan dat ze een interventieprogramma wilden ontwerpen waarbij de spraak-taalpatholoog in de klas zou werken (+) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | gebruikt om de antwoorden op items uit de reflectieve enquête en de collaboratieve casus te coderen. In dit onderzoek werd de coderingsstructuur afgeleid uit de synthese van modellen voor dienstverlening en de toepassing van deze modellen op scholen. | 2. IPE: Bijna alle groepen stelden vast dat er behoefte is aan extra pull-out programma's voor kinderen met uitzonderlijke behoeftes (91%) (+)<br>1. IPE: Na de IPE-ervaring pleitte studenten voor meer integratieve modellen van dienstverlening (+) |
| (Geveke et al., 2023) | Nederland<br>25 leraren van so/sbo- en vso-scholen, 10, jeugdhulpverleners voor de interviews<br>63 onderwijs- en jeugdhulpprofessionals voor de digitale vragenlijst | Het doel van de studie was om in kaart te brengen wat professionals die werkzaam zijn in het onderwijs en in de jeugdhulpverlening benoemen als het gaat om samenwerken; wat zien zij als succesfactoren en knelpunten? | 4 Niet-vergelijkende studie (deel vergelijking tussen onderwijs en jeugdhulp) (0-0)<br>Meting:<br>Vooronderzoek: Semigestructureerde interviews met 25 leraren van so/sbo- en vso-scholen en 10 betrokken jeugdhulpverleners.<br>Hoofdonderzoek: digitale vragenlijst met stellingen en open vragen, ingevuld door 63 onderwijs- en jeugdhulpprofessionals.<br>Analyse digitale vragenlijst: Gemiddelde scores op de stellingen zijn per domein weergegeven in staafdiagrammen: verschillen tussen doelgroepen zijn weergegeven.<br>De antwoorden op de open vragen zijn zowel inductief als deductief gecodeerd, met behulp van de methode van constant comparative analysis (Corbin & Strauss, 2008; Glaser, 2008). De | 1. Binnen het domein Onderlinge afhankelijkheid geven de professionals aan dat waardering expertise een succesfactor is. Het gaat om het openstaan voor elkaars visie, kennis en aanpak (+)<br>1 Binnen het domein Collectief eigenaarschap van doelen wordt gezamenlijke verantwoordelijkheid als succesfactor genoemd. Het gaat hierbij om een gezamenlijk plan, gezamenlijke betrokkenheid, aanpak of koers of afstemmen en samen beslissen (+)<br>1. Kennis delen is een belangrijke succesfactor. Het gaat om een systematische aanpak, het delen van ervaring en kennis met alle betrokkenen en elkaars expertise gebruiken en versterken (+)<br>1. Jeugdhulpverleners, leraren en andere professionals in het onderwijs geven aan dat goede communicatie een succesfactor is. Het gaat om transparantie in communicatie, naar elkaar luisteren en in gesprek gaan (+)<br>1. Binnen Onderlinge afhankelijkheid als geheel zijn elf knelpunten genoemd, verspreid over de onderwerpen waardering expertise en respect. Respondenten noemen het gebrek aan waardering van de expertise of visie van de ander als een knelpunt en ook het gebrek aan respect, begrip of gelijkwaardigheid (-)<br>1. Gezamenlijke verantwoordelijkheid en kennis delen: Het werkt belemmerend als professionals alleen van hun eigen plan uitgaan en geïsoleerd werken in plaats van samenwerken; als het ontbreekt aan gezamenlijkheid in aanpak, doel betrokkenheid of verantwoordelijkheid en als er onvoldoende afstemming is (-)<br>1. Bij knelpunten over kennis delen gaat het om het weinig of onvoldoende systemisch aanpakken; onvoldoende betrekken van |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | succesfactoren en knelpunten zijn per categorie en domein weergegeven. | het hele systeem; het weinig of onvoldoende delen van kennis en gebrek aan transfer van kennis (-)<br>1. Door gezamenlijk professionaliseren en opleiden van onderwijs- en jeugdhulpprofessionals zouden deze vaardigheden versterkt kunnen worden<br>1./2. Leraren moeten leren investeren in de relatie met ouders en kind.<br>2. Te grote problematiek in de klassen (-)<br>2. Gebrek aan kennis bij professionals (-)<br>1./3. Wachtlijsten, gebrek aan regie, wisseling in professionals – met name als het gaat om ASS – iedere situatie is anders (-)<br>3. Overlegmomenten worden genoemd als succesfactor, vooral door leraren en andere professionals in het onderwijs (+)<br>3. Het is belangrijk om regelmatig, frequent en/of op vaste momenten te overleggen of bij elkaar te komen (+)<br>3. Stabiliteit in de personele bezetting en vaste partners binnen de school (+)<br>3. Tijd wordt door de respondenten, met name leraren en jeugdhulpverleners, als knelpunt benoemd: er is te weinig tijd, overbelasting, druk(te) of een overvol programma (-) |
| (Haasen et al., 2022) | Nederland<br>Leerlingen:<br>2019: 965<br>2020:751<br>2021: 1098<br>Leraren:<br>2019: 82<br>2020: 55<br>2021: 78<br>Interviews:<br>4 leraren PO<br>3 jeugdhulpverleners PO<br>3 mentoren<br>3 jeugdhulpverleners VO/MBO/(V)SO | Het doel van de studie was om jeugdhulpverleners en leraren met elkaar te laten samenwerken aan preventieve interventies, gericht op het sociaal-emotioneel leren van alle leerlingen. | 3 vergelijkende studie (2-1)<br>Meting: vragenlijst en interviews<br>Vragenlijst - kwantitatief onderzoeksdeel: Aan de leerlingen werden stellingen voorgelegd over hun welbevinden in relatie tot de leraar en in relatie tot medeleerlingen, over hun cognitief zelfvertrouwen en over hun taakmotivatie op basis van veelal bestaande meetinstrumenten.<br>Kwalitatief onderzoeksdeel: Interviews met leraren en hulpverleners met als doel om | 1. In samenwerken het perspectief en de deskundigheid van andere professionals waarderen als aanvulling op hun kijk en pedagogische afstemming op leerlingen (+)<br>1. Openstaan voor samenwerking (+)<br>1. Effecten van samenwerking op de competenties van leraren in het omgaan met gezin en netwerk, wanneer leraren relatief veel onderlinge afhankelijkheid ervaren in de samenwerkingsrelatie (+)<br>1. Relatief veel reflecteren op het proces van het samenwerken (+)<br>1. Zich competenter voelen in de omgang met gezin/netwerk en dat ook belangrijker vinden dan hun collega's die weinig onderlinge afhankelijkheid ervaren en weinig reflecteren op het proces. Wanneer we de relatie van leraren met ouders en netwerk willen versterken moeten we inzetten op samenwerkingsrelaties |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | 2 leraren VO<br>12 leerlingen PO<br>10 leerlingen SO<br>9 leerlingen VO/MBO | | zicht te krijgen op hoe zij interprofessionele samenwerking in de praktijk vormgeven en welke ideeën zij hebben over de invloed van hun samenwerking op het sociaal-emotioneel leren en het welbevinden van leerlingen en op de competenties van leraren.<br>Analyse:<br>Kwantitatieve gegevens: welbevinden, zelfvertrouwen en taakmotivatie over de tijd vergeleken, M, SD, *p*-waarden en ES<br>Onderlinge afhankelijkheid, nieuw gecreëerde professionele activiteiten, flexibiliteit en reflectie op het proces vergeleken over tijd M, SD, *p*-waarden, ES<br>Competentiescore van leraren vergeleken per schooltype M, SD, p-waarde.<br>De interviews zijn opgenomen en getranscribeerd, waarna de transcripten zijn geanalyseerd middels kwalitatieve thematische analyse. | met een gezamenlijk doel en gedeelde verantwoordelijkheid, en tijd en ruimte voor reflectie creëren (+)<br>1. Leraar die zich gesteund voelt, de jeugdhulpverlener ziet als expert en diens expertise waardeert, daadwerkelijk dingen samen doen, gezamenlijke visie, bewustzijn en begrip van de andere discipline, gedeelde verantwoordelijkheid, een klik voelen/elkaar kennen/zich serieus genomen voelen, wederzijds vertrouwen, een duidelijke taakverdeling, allebei achter doelen staan, de ruimte voelen om iets van elkaar over te nemen, de controle loslaten, de ander nodig hebben, nieuwe activiteiten willen aangaan (+)<br>1. Voor de totale steekproef zien we een toename in onderlinge afhankelijkheid en flexibiliteit door samenwerken (+)<br>1. Deskundigheid en gezamenlijke professionalisering. Overleg over de interventies leidt tot professionalisering voor de leraren en jeugdhulpverleners (+)<br>1. Communicatie, overleg en het delen van relevante informatie (+)<br>1. Kennis van elkaars mogelijkheden en werkwijze, vertrouwen in elkaar en realistische verwachtingen over elkaars bijdrage (+)<br>1. Factoren die bijdragen aan prettig samenwerken: bijvoorbeeld het gespiegeld worden in eigen functioneren en feedback vragen en geven aan elkaar is daarin van belang. Er ontstaat wederzijds vertrouwen (+)<br>1. In sommige gevallen kan een persoonlijke klik tussen de jeugdhulpverlener en de leraar ontbreken, bijvoorbeeld als er andere gedachten zijn over wat een klas nodig heeft in een les (-)<br>1. Een gezamenlijke visie, gericht op een domein-overstijgend doel dat als basis dient voor initiatieven en activiteiten (+)<br>1. Het feit dat leraren elkaar gewoonlijk niet aanspreken op houding of taakopvatting wordt als extra belemmerende factor genoemd (-)<br>1. Te veel op de eigen expertise vertrouwen (-)<br>1. Flexibiliteit: In de voorbereidende fase zien we dat professionals vasthouden aan hun traditionele professionele rolopvatting van |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | leraar of hulpverlener, Leraren (SO) willen niet zomaar de regierol over de groep delen (-)<br>2. Leraren geven aan dat ze beter worden in het lesgeven over 'lastige thema's' en moeilijk gedrag van individuele leerlingen beter leren interpreteren wanneer ze langere tijd in de praktijk met jeugdhulpverleners samenwerken (+)<br>2. Welbevinden van leerlingen wordt positief beïnvloed als de jeugdhulpverleners samenwerken met de leraren in de klas aan het bevorderen van het sociaal emotioneel leren (+)<br>3. Een vast gezicht op school jeugdhulpverlener (+)<br>3. Voortbouwen op eerdere samenwerking en aansluiten bij bestaande netwerken (+)<br>3. De professionele klik heeft tijd nodig. Daarom is het van belang om over langere periodes samenwerkingsrelaties aan te gaan (-)<br>3 Praktische randvoorwaarden, zoals voldoende budget en tijd. Daardoor lijkt het samenwerken een extra tijdsinvestering; een activiteiten die er ook nog bij komt (-)<br>3. Uit de ervaring van de duo's die al enige tijd samenwerken, blijkt echter dat samenwerken ook tijd oplevert. Er is gedeelde verantwoordelijkheid voor bijvoorbeeld uitvoering, leerlingbegeleiding en afstemming met ouders. (+)<br>3. Het is nodig om meer tijd te maken voor het samenwerken, Het vraagt tijd en gedeelde ervaringen om bewustzijn en begrip van de andere discipline te krijgen. Rooster-technisch is het wel een uitdaging (-) |
| (Veen et al., 2019) | Nederland<br>Directies van 10 Integrale Kindcentra verspreid over het land | Het doel van deze studie is om meer zicht te krijgen op wat Integrale Kindcentra (ikc) beogen te bereiken bij de kinderen en hoe ze dat doen, om hieruit kenmerkende aspecten van ikc's af te leiden. | 4. Niet-vergelijkende studie (0-0)*<br>Interventie: In deze ikc's werken interprofessionele teams van pedagogisch medewerkers, leraren en zorgprofessionals samen met ouders.<br>Meting: interviews met directies van ikc's die een voorhoedefunctie vervullen in de ikc-ontwikkeling. De | 1. Verschillende geïnterviewden typeerden hun ikc als een 'platte organisatie', waarin iedereen kan meepraten en er grote bereidheid is om verantwoordelijkheid te dragen (+)<br>1./2. Samenwerking tussen professionals uit onderwijs, kinderopvang en jeugdhulp moet ertoe leiden dat met ieders specifieke inbreng gezamenlijke aanpakken voor specifieke onderwijszorgbehoeftes worden ontwikkeld (+)<br>1./2. De inclusiepedagoog is niet gericht op behandeling van kinderen, maar op het versterken van het handelen van pm'ers en leraren, met als doel het beter inspelen op verschillen tussen en |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | interviewvragen waren gericht op: missie en uitgangspunten van het ikc, het aanbod of curriculum, de didactische aanpak, het pedagogisch klimaat, de organisatie van het ikc, de benodigde kwaliteit van het team en het gebruik dat wordt gemaakt van de omgeving van het ikc. Ook is gevraagd welke opbrengsten zij zien voor de kinderen.<br>Analyse: De gegevens uit de interviews zijn verwerkt aan de hand van de onderwerpen uit de interviewleidraad. | specifieke behoeftes van kinderen: Het doel is dus enerzijds ontlasten van pm'ers en leraren, anderzijds steun, structuur en veiligheid bieden aan kinderen die in moeilijke omstandigheden opgroeien, en hun ouders (+)<br>3. Werken in vaste teams van volwassenen (pm'ers, leraren ib'ers, zorgfunctionaris of inclusiepedagoog, coach, onderwijsassistent, leraarondersteuner) per groep kinderen die een eigen fysieke plek in het gebouw hebben (+)<br>3. Tot integrale vorm van samenwerking komen, waar professionals op de werkvloer gezamenlijk problemen aanpakken en oplossen is sterk leiderschap met visie nodig. (+) |
| (Van Quickelberghe, 2014) | België<br>15 leraren en andere professionals uit vier scholen voor speciaal onderwijs | Het doel van de studie is inzicht krijgen in:<br>1 hoe het proces van handelingsplanning vorm krijgt in de praktijk en in welke mate het multidisciplinair team beschouwd kan worden als een professionele leergemeenschap;<br>2 hoe leraren hun eigen professionele groei binnen handelingsplanning percipiëren en welke rol zij daarbij toeschrijven aan de samenwerking binnen het team. | 4 Niet-vergelijkende studie (0-0)*<br>Meting: Semigestructureerd interviews gericht op het in kaart brengen van: de fasen van handelingsplanning en de samenwerking die daarbij plaatsvindt en professionele ontwikkeling.<br>Analyse: NVivo 10 werd gebruikt om de uitgetypte interviews te analyseren. De gegevens uit de interviews zijn geanalyseerd aan de hand van een verticale en horizontale analyse. | 1. Gedeelde verantwoordelijkheid (+)<br>1. Reflectie: zowel de leraar als de orthopedagoog geven aan dat het samenwerken in een team hun blik kan verruimen (+)<br>1. Vertrouwen en openheid; een veilige omgeving (+)<br>1. Van elkaar leren (+)<br>1. Delen van normen en waarden en van materialen en praktijken (+)<br>1. Samen doelen vaststellen (+)<br>1. Uitwisselen van ideeën (+)<br>1. Weinig overleg, te weinig afstemming, langs elkaar heen werken, 'vakjesdenken' (-)<br>1. Te weinig gedeelde verantwoordelijkheid (-)<br>1. Weinig op de hoogte zijn van de manier van werken van de andere leden van het multidisciplinair team (-)<br>1. Te weinig ideeën uitwisselen: Zo wordt er bijvoorbeeld niet in elkaars praktijk langsgegaan om samen nieuwe zaken te ontwikkelen of wordt weinig samen lesgegeven (-)<br>1. Logopedist werkt samen met klasleraren om samen les te geven (+) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | 1. Duidelijke en gedeelde visie van het multidisciplinair team (+)<br>1. Het ontbreken van een duidelijke en gedeelde visie van het multidisciplinair team (-)<br>2. Door samenwerking weten leraren beter wat hun leerlingen nodig hebben (+)<br>3. Duidelijke rolverdeling (+)<br>3. Er moeten nog duidelijke afspraken gemaakt worden over wie wat doet (-)<br>3. Regelmatig overleg (+)<br>3. Er wordt vooral nog naast elkaar gewerkt. De werkgroep is volop bezig met een systeem uit te werken zodat de doelen op een meer gestructureerde manier en in overleg kunnen vastgelegd worden (-)<br>3. Enkele leraren geven aan dat de klassenraden heel tijdsintensief zijn en dat het niet mogelijk is alles met iedereen te bespreken. Tijdsgebrek wordt dan ook niet alleen in de fase van evaluatie als reden gebruikt om zaken niet in overleg te beslissen (-) |
| (Schuman, 2012) | Nederland<br>84 medewerkers van de stichting Helioskoop en Heliomare revalidatie | Het doel van de studie is inzicht te verkrijgen in wat de kwaliteit van die samenwerking is tussen medewerkers van de stichting Helioskoop en Heliomare revalidatie en hun collega's uit andere disciplines, hoe de medewerkers de samenwerking ervaren en waarderen, wat zij daarin belangrijk vinden en welke competenties zij daarvoor nodig denken te hebben. | 4 Niet-vergelijkende studie (0-0)*<br>Meting: 84 medewerkers hebben een vragenlijst ingevuld over:<br>Achtergrondgegevens<br>Taakbeschrijving<br>Samenwerking met collega's<br>Analyse is omschreven<br>Kenmerkende aspecten van de samenwerking<br>Kwaliteiten van collega's<br>Opbrengsten voor leerlingen en ouders<br>Multidisciplinaire samenwerking of interdisciplinaire samenwerking<br>Competenties voor interdisciplinair samenwerken | 1. De meeste respondenten ervaren waardering van hun collega's en waarderen op hun beurt de professionele kwaliteiten van hun collega's. Men leert van elkaar en men kan en durft elkaar aan te spreken op ieders verantwoordelijkheden (+)<br>1. Men beseft dat zowel leerlingen als ouders/verzorgers profiteren van een goede samenwerking van professionals (+)<br>1. Begrijpelijk taal gebruiken en jargon te vermijden (+)<br>1. Onderlinge communicatie verbeteren (-)<br>1. Informatieverstrekking aan elkaar verbeteren (-)<br>1. Samen praktisch invulling geven van het onderwijs/de ambulante begeleiding aan, c.q. de behandeling van leerlingen verbeteren (-)<br>1. Professionals vinden het belangrijk dat collega's met wie zij samenwerken 'het belang van de leerling vooropstellen' en dat 'zij deskundig zijn' (+) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | 1. Het lijkt de moeite waard met elkaar te verkennen wat men precies bedoelt met het centraal stellen van de leerling en hoe men dit wil operationaliseren in het dagelijks werk (-)<br>1. Een deel vindt dat het duidelijk is dat bij de samenwerking bepaalde disciplines meer status hebben dan andere, maar dit leidt blijkbaar niet tot problemen bij het multidisciplinair of interdisciplinair samenwerken (+)<br>1. Belangrijke competentie: Samen overleggen en plannen; vanuit de eigen discipline verantwoorde en concrete doelen kunnen formuleren die door collega's worden begrepen; op een opbouwende manier kunnen samenwerken met collega's (+)<br>1. Belangrijke competentie: Collega's betrekken en stimuleren: De inbreng van collega's kunnen waarderen, stimuleren en versterken. Het overleg met collega's en het rendement ervan kunnen stimuleren en versterken (+)<br>1. Belangrijke competentie: Spontaan een beroep kunnen doen op de juiste collega uit een andere discipline (+)<br>1. Belangrijke competentie: Communiceren en informeren: Flexibel en adequaat kunnen communiceren, rekening houdend met de gesprekspartners<br>Kunnen reflecteren op de eigen communicatie en deze zo nodig bij kunnen stellen. Relevante leerlinggegevens correct en gestructureerd, mondeling, schriftelijk of digitaal, kunnen presenteren aan collega's (+)<br>1. Belangrijke competentie: Leren en reflecteren: Zichzelf ter discussie durven stellen. Leermomenten kunnen herkennen en gebruiken met het doel de eigen samenwerkingscompetenties te versterken. Gericht om kunnen gaan met feedback op het eigen gedrag en de eigen resultaten (+)<br>1. Belangrijke competentie: Doelgericht en tactvol handelen: Respect kunnen tonen voor andere teamleden en voor de eigenheid van andere disciplines. Bij contacten met ouders en leerlingen op een open en positieve wijze kunnen spreken over andere disciplines. Afspraken na kunnen komen (+) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | 3. De kaders waarbinnen samenwerking plaats vindt, lijken niet voor iedereen helder. Hetzelfde lijkt te gelden voor de rol- en taakverdeling van professionals uit verschillende disciplines. (-) |
| (Timmen, 2020) | Nederland<br>12 Relevante partners in de samenwerking tussen jeugdhulp en passend onderwijs. | Het doel van de studie is om de gemeente Arnhem te adviseren hoe zij effectieve samenwerking kunnen vergroten binnen de samenwerking passend onderwijs en jeugdhulp in het basisonderwijs. | 4 Niet-vergelijkende studie (0-0)*<br>Meting en analyse:<br>Inhoudsanalyse van beleidsdocumenten en evaluatierapporten<br>Interview a.d.h.v. interviewguide<br>Variabelen in interview en/of analyse:<br>Effectieve samenwerking<br>Onafhankelijkheid<br>Communicatie<br>Gezamenlijke afspraken<br>Persoonlijke toewijding<br>Vertrouwen<br>Leiderschap<br>Kennis<br>Verantwoordelijkheid<br>Praktische randvoorwaarden<br>Bestuurlijke commitment<br>Data-analyse van de interviews wordt niet vermeld. | 1. Voor de variabele communicatie geldt dat deze sterk afhankelijk is van de persoonlijke relatie tussen professionals. Op persoonlijk niveau, maar ook op structureel niveau is er communicatie mogelijk. In het netwerk is tussen professionals genoeg ruimte voor communicatie en weten zij elkaar goed te vinden. Dit draagt bij aan effectieve samenwerking (+)<br>1. Vertrouwen is hoog tussen professionals wanneer er goede communicatie aanwezig is. Transparantie en stabiele relaties kunnen groeien wanneer er veel contact is tussen professionals. Er is genoeg ruimte om feedback te delen (+)<br>1. Er weinig vertrouwen in de expertise van andere professionals op het moment dat vertrouwen (algemeen) laag is (-)<br>1./3. De mate waarin kennis gedeeld wordt is vrij beperkt onder professionals. Intern begeleiders en wijkcoaches zijn erg druk met de taken binnen hun taakomschrijving en er is daardoor weinig ruimte om een ‘helikopterview’ of structurele evaluatie toe te passen. Professionals handelen vanuit eigen positie en daarom staakt kennisdeling (-)<br>1./3. Verantwoordelijkheden zijn verdeeld over professionals, kennis over exacte verdeling ontbreekt en afstemming hierover ook (-)<br>3. Er heerst bij professionals veel ontevredenheid over de samenwerking. Bureaucratie neemt toe, regie en verantwoordelijkheden zijn onduidelijk en beschikbare middelen zijn ontoereikend (-)<br>3. Doelen van passend onderwijs verschillen op ontwikkelingsdoelen, maar ook op welk niveau deze worden ingezet. Dit draagt niet bij aan effectieve samenwerking (-)<br>3. Door budgettaire spanningen worden verantwoordelijkheden afgestoten en wordt een grijs gebied niet omarmd. Dit heeft geen stimulerend effect op effectieve samenwerking (-) |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | 3. De Wet passend onderwijs en de Jeugdwet bieden weinig houvast voor het netwerk om samenwerking effectief in te richten. Beleidsvrijheid wordt niet optimaal ingezet. Daarnaast heeft AVG-wetgeving een beperkend effect op communicatie en levert dit een administratieve last op bij intern begeleiders (-)<br>3. Bestuurlijke commitment is niet volledig aanwezig en afstemming vindt voornamelijk plaats tussen professionals in het veld. De zelfstandigheid en onmogelijkheid om feedback te delen met een bestuurlijke actor kan dit voorkomen (-)<br>3. De structuur van het netwerk biedt weinig communicatie tussen scholen en gemeente. Dit zou via bestuurlijke partners, die weinig overleggen, moeten gebeuren. Bestuurlijke commitment (niet volledig aanwezig) heeft geen positief effect op de samenwerking (-)<br>3. Met het structureren van communicatie en de persoonlijke relatie heeft vertrouwen een positief effect op effectieve samenwerking (+) |
| (Reitsma, 2015) | Nederland<br>Professionals van de kliniek en het ETC in het netwerk rondom het kind bij de jeugdzorginstelling Intermetzo<br>4 managers (1 van de kliniek)<br>2 leraren ETC<br>1 gedragsdeskundige ETC<br>1 behandelaar ETC<br>2 psychiaters ETC<br>1 psychiater kliniek | Het doel van de studie is het verkrijgen van kennis en inzicht over de interprofessionele samenwerking en kennisdeling tussen de professionals van de kliniek en het ETC (onderwijszorgvoorziening) in het netwerk rondom het kind bij de jeugdzorginstelling Intermezzo en het doen van aanbevelingen om dit te verbeteren. | 4 Niet-vergelijkende studie (0-0)*<br>Meting: in kaart brengen van ideeën, achtergronden, motieven, weerstanden en beweegredenen van de respondenten.<br>Documentanalyse<br>Oriënterend observeren<br>interviews<br>Analyse:<br>Interviews werden opgenomen en getranscribeerd. Vervolgens werd handmatig gecodeerd. Tijdens de axiale codering kwam naar voren welke thema's vaak de revue passeerden. Bij selectieve codering werden de thema's gekoppeld aan thema's: Interprofessioneel samenwerken | 1. De professionals hebben allemaal hetzelfde doel voor ogen: Het kind zo optimaal mogelijk helpen. Hiervoor is interactie tussen de professionals van belang. Deze interactie vindt zowel direct als indirect plaats. De professionals vinden het belangrijk dat ze elkaar treffen en in de ogen kunnen kijken, zodat zij beter de doelen op elkaar kunnen afstemmen (+)<br>1. Positieve mentaliteit: Er heerst een positieve mentaliteit onder de professionals om gezamenlijk het kind optimale zorg te bieden. Er is sprake van welwillendheid onder de professionals om samen te werken en kennis te delen (+)<br>1. De onderlinge relatie is een belangrijk aspect om kennis optimaal uit te wisselen (+)<br>1. Meeste contact is informeel van aard en wordt nauwelijks vastgelegd (-)<br>1./2. Leren van elkaars expertise: Een aantal professionals geeft aan dat zij graag meer didactische kennis zouden willen hebben in de behandelklas. De professionals geven aan dat zij het belangrijk |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | Kennis delen<br>Factor: aard van de kennis<br>Factor: mogelijkheid om te delen<br>Factor: motivatie om te delen<br>Interviews werden opgenomen en getranscribeerd.<br>. | vinden om bij elkaar te kijken om van elkaar te kunnen leren in bijvoorbeeld de bejegening naar een kind.<br>Het lukt niet voor elke professional goed om de kennis over te brengen op een passende manier (-)<br>1. De professionals hebben elk voor zich het doel helder, alleen gezamenlijk komt het niet van de grond. Er is een behandelplan, maar dat leeft niet voor de professionals. Op dat gebied is er geen gezamenlijk doel (-)<br>1. Er heerst een wij-zij cultuur (-)<br>1./3. ICT-systemen en het over en weer mailen wordt ook als onderdeel van het kennis delen gezien.<br>1./3. Het grootste knelpunt zit in de sturing op het gezamenlijk doel van de behandeling. Zonder duidelijke sturing kan er echter niet gericht op het gezamenlijke doel gestuurd worden. Hierdoor hebben de professionals geen goede handvatten om goed samen te werken en kennis te delen (-)<br>1./3. Professionals zouden onderling en met de managers goed moeten afstemmen. Echter, er is niet voldoende afstemming tussen professionals en managers onderling en op beide niveaus (-)<br>2. In de lijn naar de kinderen toe is afstemming nodig. Deze afstemming komt eveneens naar voren in het hebben van een gemeenschappelijk doel op basis van het gezamenlijk afgesproken plan: het kind optimale zorg bieden (-)<br>2./3. Veel kinderen kunnen door hun problematiek niet de hele dag op het ETC zijn. Bij deze gevallen is de organisatie nog niet optimaal ingericht om deze kinderen te allen tijde goed op te kunnen vangen en zijn de afspraken niet duidelijk (-)<br>3. ICT-faciliteiten zijn niet voor iedereen toegankelijk, waardoor niet iedereen kan rapporteren en andermans rapportages in kan zien. Er zijn verschillende ICT-systemen, die niet op elkaar aangesloten kunnen worden (-)<br>3. De plek die het ETC inneemt in de gehele organisatie is niet helder voor de professionals. Hierdoor ontstaan er verschillende |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| | | | | verwachtingen van elkaar die niet allemaal waargemaakt kunnen worden (-)<br>3. Het gebouw is onpraktisch ingedeeld, het is niet veilig en er is achterstallig onderhoud (-)<br>3. De werkdruk werd door zowel de professionals als de managers genoemd als een meespelende factor. De professionals hebben te maken met een van de ingewikkeldste doelgroepen van de organisatie, wat veel van ze vraagt. Het verloop is bij zowel de professionals als de managers groot. Dit betekent dat er telkens opnieuw een band opgebouwd moet worden (-) |

share your talent.
move the world.

**Contactpersoon:**
**Dr. Carla Geveke**
**c.h.geveke@pl.hanze.nl**