Hanze

share your talent.
move the world.

1+1=3
’t PASST Samen

Professionaliseren van leerkrachten en jeugdhulpverleners in het vormgeven van een integrale aanpak voor leerlingen met (kenmerken van) autisme

---

Eindrapport

Colofon

Lectoraat Jeugd, Educatie en Samenleving
Leeropdracht: Diversiteit in leren en gedrag

Pedagogische Academie
Brugsmaborg
Zernikeplein 9
9747 AS Groningen

Auteurs
C.H. (Carla) Geveke
M. (Marjan) van Dijk
H.W. (Henderien) Steenbeek
W.E. (Elisa) Kupers (hoofdstuk 5)
A.A. (Anke) de Boer (hoofdstuk 6)

Correspondentie
Dr. C.H. (Carla) Geveke
T (050) 595 3553
E c.h.geveke@pl.hanze.nl

© 2025 Lectoraat Jeugd, Educatie en Samenleving CC-BY-NC-SA4.0

Dit onderzoek is medegefinancierd door het Regieorgaan SIA, onderdeel van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO)

Betrokken partners

Inhoudsopgave

1. Samenvatting ... 6
2. Theoretisch Kader ... 7
2.1. Autisme en betrokkenheid ... 7
2.2. Handelen in de klas versterken ... 7
2.3. Interprofessioneel samenwerken van leerkrachten en jeugdhulpverleners versterken ... 8
3. Dit onderzoek ... 10
3.1. Doel en onderzoeksvragen *'t PASST Samen* ... 10
3.2. Onderzoeksdesign ... 11
3.3. Theoretische ontwerpprincipes *'t PASST Samen* ... 12
3.4. Onderdelen van de professionalisering *'t PASST Samen* ... 13
3.5. Doelgroep ... 14
4. Startinventarisatie ... 15
4.1. Doel en deelvraag ... 15
4.2. Methode ... 15
4.3. Resultaten ... 16
4.4. Conclusie ... 19
4.5. Dank ... 20
5. Uitvoeren en evalueren – handelen ... 21
5.1. Doel en deelvraag ... 21
5.2. Methode ... 21
5.3. Resultaten ... 23
5.4. Conclusie ... 28
5.5. Discussie ... 29
5.6. Dank ... 29
6. Uitvoeren en evalueren – interprofessioneel samenwerken ... 30
6.1. Doel en deelvraag ... 30
6.2. Methode ... 30
6.3. Resultaten ... 31
6.4. Conclusie en discussie ... 37
6.5. Dank ... 37
7. Concluderen en optimaliseren – waardecreatie ... 38
7.1. Doel, deelvraag en betrokkenen ... 38
7.2. Methode ... 38
7.3. Resultaten ... 39
7.4. Conclusie ... 46
8. Algehele conclusie, discussie, aanbeveling en tools ... 48
8.1. Inleiding ... 48
8.2. Discussie ... 52
8.3. Aanbeveling voor toekomstig onderzoek ... 53
8.4. Aanbevelingen voor de praktijk ... 54
8.5. Concrete tools voor de praktijk ... 56
9. Literatuur ... 59

1. Samenvatting

Het ondersteunen van leerlingen met kenmerken van autisme is een uitdaging. Deze leerlingen ervaren vaak moeilijkheden in betrokkenheid bij het leren, wat schoolprestaties en uitval beïnvloedt. Leerkrachten missen soms de juiste kennis en competenties om goed aan te kunnen sluiten bij de ondersteuningsvraag van leerlingen. Samenwerking met de jeugdhulpverlening kan bijdragen aan een betere aanpak, maar vraagt om professionalisering.

In *'t PASST Samen* is een professionaliseringstraject ontwikkeld, uitgevoerd en geëvalueerd via ontwerponderzoek. De centrale vraag was: Hoe draagt een professionaliseringstraject bij aan het versterken van het handelen in de klas en het interprofessioneel samenwerken van leerkrachten en jeugdhulpverleners, zodat zij een integrale aanpak kunnen vormgeven waarmee de betrokkenheid van leerlingen met (kenmerken van) autisme wordt vergroot? Om de interprofessionele samenwerking en het handelen in de klas te meten, zijn een vragenlijst, dagboekjes, observaties in de klas en waardecreatie-interviews gebruikt.

In de resultaten kwam naar voren dat het bieden van structuur helpt bij de ondersteuning van leerlingen met autisme en dat professionals hierin vaardig zijn. Autonomieverlening blijft echter een uitdaging. De observaties toonden een positief verband tussen autonomieverlening en betrokkenheid, hoewel er per casus verschillen waren. De ontwikkeling in autonomieverlening en betrokkenheid verschilden eveneens per dyade (professional-leerling-koppel). Er leek een plafondeffect in betrokkenheid en autonomieverlening te ontstaan en een terugval in de kwaliteit van de interactiepatronen.

Wat betreft de interprofessionele samenwerking tussen leerkrachten en jeugdhulpverleners bleken waardering voor expertise, collectief eigenaarschap van doelen en kennisdeling essentieel te zijn, maar er zijn ook knelpunten genoemd, zoals tijdgebrek. Uit ingevulde dagboekjes kwam naar voren dat er een grote verscheidenheid is aan samenwerking, zowel van moment tot moment als van persoon tot persoon. Professionals waren positiever over de aanpak dan over de interprofessionele afstemming. Het lijkt van belang om te investeren in randvoorwaarden, het samen formuleren van een visie en cyclisch (samen)werken.

De evaluatie van de professionalisering toonde aan dat het traject vooral directe, potentiële en toegepaste waarde voor de praktijk had. De train-de-coach en het netwerkleren bleken daarnaast ook gerealiseerde waarde voor de praktijk te hebben, ze droegen bij aan veranderingen binnen de organisatie. De coaching bood professionals inzicht en praktische tips voor in de klas. De online leeromgeving werd weinig gebruikt, maar had wel waarde.

De resultaten bieden aanleiding voor een vervolgonderzoek, bijvoorbeeld naar het langere termijneffect van deze professionalisering of naar de samenhang in autonomieverlening met structuur bieden en flexibel ondersteunen als het gaat om leerlingen met (kenmerken van) autisme.

Het project resulteerde in een gevalideerd professionaliseringstraject met handleidingen en praktische (e)tools. Deze bieden overdraagbare oplossingen voor leerkrachten en jeugdhulpverleners, en dragen bij aan inclusiever onderwijs.

2. Theoretisch Kader

Auteurs: Carla Geveke, Henderien Steenbeek

2.1. Autisme en betrokkenheid

Er zijn leerlingen in het (speciaal) onderwijs die dreigen tussen wal en schip te raken om uiteenlopende redenen (De Boer & Worp, 2016), waaronder leerlingen met kenmerken van autisme. Kinderen met autisme hebben moeite met sociale interactie en communicatie en laten beperkt, herhalend gedrag zien, hebben specifieke interesses of kunnen last hebben van onder- of overprikkeling (American Psychiatric Association, 2013, 2022). Volgens wetenschappelijke bronnen (Baird et al., 2006; Fombonne, 2010) komt een autismespectrumstoornis (ASS) bij ongeveer 1% van de bevolking voor. Echter, 2,5 % van de Nederlandse ouders van kinderen tussen 4-12 jaar rapporteren dat hun kind autisme of een daaraan verwante stoornis heeft (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2025; Houben-Van Herten et al., 2014). De verscheidenheid waarin het gedrag van leerlingen met autisme zich openbaart, is zeer groot. Dit maakt het bieden van passend onderwijs in de praktijk ook zo ontzettend moeilijk. Het onderwijs slaagt hier volgens de werkgroep 'Vanuit autisme bekeken' (2016) bij twee derde van de leerlingen niet in. Deze kinderen zitten op school zonder ondersteuning op maat of ze komen thuis te zitten (Per Saldo, 2018).

Veel kinderen met autisme laten problemen zien in hun betrokkenheid bij de leertaak (McCurdy & Cole, 2014; Rangvid, 2018). Ze zijn bijvoorbeeld niet met de taak bezig of vertonen storend gedrag. Betrokkenheid is een multidimensionaal construct dat gaat over de connectie die een leerling maakt met leren en die zowel het affectieve aspect van leren (zoals een positieve leerkracht- leerling-relatie) als ook het actieve leergedrag van de leerling betreft (Rangvid, 2018). Een hoge mate van betrokkenheid is gerelateerd aan een verbetering in schoolprestaties (Fredricks et al., 2004; Rangvid, 2018) en vermindering van voortijdige uitval (Markussen et al., 2011).

In dit onderzoek wordt de term "leerling met (kenmerken van) autisme" gehanteerd in plaats van "autistische leerling". Dit komt doordat het onderzoek niet specifiek gericht is op leerlingen met een formele diagnose, maar op leerlingen die gedrag vertonen dat kenmerkend is voor autisme. Hoewel de "identity-first" benadering – waarbij de voorkeur uitgaat naar termen als "autistische leerling" – steeds meer wordt omarmd door mensen met autisme en hun families (Taboas et al., 2023), sluit de gekozen terminologie "leerlingen met (kenmerken van) autisme" beter aan bij de focus van dit onderzoek.

2.2. Handelen in de klas versterken

Leerkrachten vinden het moeilijk om leerlingen met een zorgvraag passende ondersteuning te geven (Bijstra, 2011; De Boer et al., 2011; Goei & Kleijnen, 2009; Hofstetter & Bijstra, 2014; McCurdy & Cole, 2014). In ons eerdere onderzoek (van der Steen et al., 2020) kwam naar voren dat leerkrachten behoefte hebben aan praktische suggesties om beter te kunnen aansluiten bij de sterke kanten en de behoeftes van leerlingen met autisme. Specifiek de leerkracht-leerling-relatie vraagt om aandacht, als het gaat om het ondersteunen van de betrokkenheid van leerlingen (Cadima et al., 2015; Merritt et al., 2012). Voor leerlingen met autisme is een goede relatie met de

leerkracht niet vanzelfsprekend, gezien hun problematiek bij het vormen en onderhouden van sociale relaties. Zij lopen een groter risico dan andere leerlingen om een slechte relatie op te bouwen (Caplan et al., 2016), wat weer negatief is voor de kwaliteit van ondersteuning die zij ontvangen van de leerkracht (Wehby et al., 2003). Om het handelen van leerkrachten en jeugdhulpverleners te versterken, kunnen de volgende pedagogisch-didactische (talentgerichte) aanpakken ingezet worden (Veenker et al., 2017):

1. Ruimte bieden: Het gaat hierbij om een autonomie-verlenende aanpak, waarbij de professional inspeelt op één van de psychologische basisbehoeftes, namelijk autonoom zijn (Zelfdeterminatietheorie: o.a., Ryan & Deci, 2000). Dit betekent dat het kind zelf keuzes kan maken en invloed heeft op de omgeving. Autonomie kan verleend worden door denkpauzes in te lassen of goede vragen te stellen (Geveke, 2017; Meindertsma, 2014). Dit kan er toe bijdragen dat de interactie succesvoller verloopt en de betrokkenheid van de leerlingen met autisme wordt verhoogd (Geveke et al., 2020).
2. Structuur bieden: Structuur bieden gaat over duidelijk zijn in communicatie en organisatie (Loopers, 2022). Structuur bieden is belangrijk (Van Gennip et al., 2007), met name voor kinderen met autisme. Binnen de structuur moet altijd ruimte zijn voor het unieke leerproces van de leerling (Serruys, 2005). Structuur biedt een kader waarin het kind autonoom kan bewegen.
3. Flexibel ondersteunen (scaffolding): Hierbij gaat het om de leerling op te trekken in een positieve opwaartse spiraal van leren. De professional ondersteunt de leerling daar waar de leerling het nog niet alleen kan en vermindert de ondersteuning als de leerling alleen verder kan (Granott, 2005; Van de Pol et al., 2010, 2014, 2015). Het is belangrijk dat in een professionalisering aandacht is voor bewustwording van het eigen handelen bij het bieden van ondersteuning aan leerlingen met leer- en gedragsproblemen, om zo ingeslepen interactiepatronen die de ontwikkeling van de leerling belemmeren, te doorbreken (H. Steenbeek et al., 2012)

2.3. Interprofessioneel samenwerken van leerkrachten en jeugdhulpverleners versterken

Het blijkt dat, als het om leerlingen met autisme met een complexe zorgvraag gaat, er relatief veel behoefte is aan extra ondersteuning op school (Smeets et al., 2019). Ondersteuning die de leerkracht zelf niet of beperkt kan geven en waarvoor samenwerking met de jeugdhulp nodig is: interprofessionele samenwerking. Interprofessionele samenwerking behelst de samenwerking tussen personen met verschillende professionele achtergronden (Van Zaalen et al., 2018). Door samen te werken tussen onderwijs en jeugdhulp kan kennis uitgewisseld worden en competenties van beide professionals verstevigd worden (Gerdes, 2021). Men werkt aan het herkennen van elkaars expertise, doelgericht en met gemeenschappelijke verantwoordelijkheid aan datgene waar de cliënt, of in dit geval de leerling met autisme, behoefte aan heeft (Suter et al., 2009). Wanneer in de samenwerking gezamenlijke verantwoordelijkheid wordt genomen, worden er betere schoolresultaten behaald en is er minder schooluitval (Anderson-Butcher & Ashton, 2004). Interprofessionele samenwerking zorgt bovendien voor minder zittenblijvers en betere communicatie tussen leerkrachten en hulpverleners (Verheijden, 2016). Voor kinderen met autisme is samenwerking tussen leerkrachten, jeugdhulpverleners en ouders van belang om passend onderwijs te laten slagen (Vanuit autisme bekeken, 2016).

Hoewel kennis over interprofessionele samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulpverlening nog in de kinderschoenen staat (Taskforce Jeugd, 2018), laat onderzoek binnen het sociale domein en de kinderopvang zien dat interprofessioneel samenwerken mogelijkheden biedt om de praktijk te verbeteren (Doornenbal et al., 2017; Leseman & Slot, 2013; Rijsdijk et al., 2018). Onderzoek binnen deze domeinen gebruiken veelal de volgende onderscheidende domeinen van interprofessioneel

samenwerken van Bronstein (2002): 1) Onderlinge verbondenheid, 2) Nieuw gecreëerde professionele activiteiten, 3) Flexibiliteit, 4) Collectief eigenaarschap van doelen en 5) Reflectie op het proces. Cobben, et al. (2016) geven aan dat onder meer motivatie, professioneel complementair gedrag, duidelijke visie en missie, communicatie en gelijkwaardigheid belangrijke succesfactoren voor samenwerking zijn. Echter, in de interprofessionele samenwerking kunnen ook knelpunten ontstaan, zoals figuurlijke afstand of verschillen in professionele cultuur (Kiers, 2018; Onderwijsraad, 2014).

Volgens de Onderwijsraad (2014, 2020) en Easen et al. (2000) is gezamenlijke deskundigheidsbevordering van leerkrachten en jeugdhulpverleners nodig om de interprofessionele samenwerking te verbeteren (Smeets & Van Veen, 2018). Programma's waarbij aangesloten wordt bij de problemen die de leerkrachten en jeugdhulpverleners in de dagelijkse praktijk ondervinden, lijken het effect te vergroten (Kiers, 2018). Het is belangrijk om daarbij rekening te houden met de psychologische basisbehoeftes – competentie, relatie en autonomie - van de professional (Deci & Ryan, 2008; Mylrea et al., 2017). Bij professionaliseringstrajecten voor leerkrachten zijn bovendien persoonlijke doelbepaling, voelen van eigenaarschap en zingeving belangrijk (Boerefijn, 2017; Korenhof et al., 2014).

Coaching-on-the-job met behulp van video-feedback verhoogt de kwaliteit van de interactie van leerkrachten bij lessen in wetenschap en techniek bij reguliere schoolklassen (Menninga, 2017; Van Vondel, 2017; Wetzels, 2015). Gebruik van video-opnames ondersteunt de reflectie, omdat het gedrag visueel wordt gemaakt (Fukkink et al., 2011; Seidel et al., 2013). Het maakt het mogelijk om theorie en praktijk binnen de context van het dagelijkse werk samen te brengen (Ballet et al., 2006). Deze vorm van coaching maar blijkt ook effectief in de zorg te zijn (Goens et al., 2015).

Netwerkleren is een vorm van professionalisering waarbij het leren door professionals zelf wordt vormgegeven, waardoor maatwerk geleverd wordt (Coenders & Laat, 2010). Tijdens bijeenkomsten brengen deelnemers hun eigen leervragen in vanuit hun praktijk, voeren hierover professionele dialogen met elkaar en bekijken hierdoor hun leervragen vanuit meerdere perspectieven. De actieve verbinding met anderen zorgt voor groei in persoonlijke ontwikkeling, verbreden van praktijkkennis en/of theoretische kennis (Korenhof et al., 2014). Netwerkbijeenkomsten kunnen gezien worden als een community waarbij de deelnemers vanuit gedeelde belangstelling aan de slag gaat met onderwerpen die zij van belang of uitdagend vinden (Wenger, 1999). Er wordt gekeken naar wat mensen met elkaar verbindt in plaats van wat hen verschillend maakt en hoe zij samen met elkaar tot bredere oplossingen van een vraagstuk kunnen komen. Omdat de deelnemers zelf leervragen inbrengen, wordt het eigenaarschap en de toewijding van de deelnemer bevorderd (Korenhof et al., 2014).

3. Dit onderzoek

Auteurs: Carla Geveke en Henderien Steenbeek

3.1. Doel en onderzoeksvragen *'t PASST Samen*

Het doel van dit project is om het handelen in de klas en het interprofessioneel samenwerken van leerkrachten en jeugdhulpverleners te versterken als het gaat om het ondersteunen van leerlingen met autisme. Hierdoor ontwikkelen zij meer handelingskracht om een integrale aanpak vorm te geven. De aanpak beoogt de betrokkenheid van leerlingen met autisme bij de leertaak te vergroten, en daarmee lage schoolprestaties en voortijdige uitval te voorkomen.

Om dit doel te bereiken wordt een professionaliseringstraject (door-)ontwikkeld, uitgevoerd en geëvalueerd. Het project levert een toepasbaar professionaliseringstraject met een set aan afzonderlijk te gebruiken (e-)tools rondom good practices voor de (opleidings-)praktijk op. Deze producten bieden onderbouwde en overdraagbare oplossingen voor problemen waar leerkrachten en jeugdhulpverleners tegenaan lopen bij het integraal vormgeven van hun aanpak bij leerlingen met autisme.

Binnen dit onderzoek staat de vraag centraal:

Hoe draagt een professionaliseringstraject bij aan het versterken van het handelen in de klas[1] en het interprofessioneel samenwerken van leerkrachten en jeugdhulpverleners, zodat zij een integrale aanpak kunnen vormgeven waarmee de betrokkenheid van leerlingen met autisme in de klas wordt vergroot?

Specifiek zoeken we in dit project antwoorden op de volgende vragen:

1. Hoe kan een professionaliseringstraject adaptief gemaakt worden, zodat leerkrachten en jeugdhulpverleners ondersteund worden in hun handelen in de klas en in het interprofessioneel samenwerken?
2. Wat verandert er in het handelen in de klas en in het interprofessioneel samenwerken, bij de uitvoering van het professionaliseringstraject?
3. Wat zijn de principes van een toepasbaar professionaliseringstraject dat leidt tot versterkt handelen in de klas en interprofessioneel samenwerken van leerkrachten en jeugdhulpverleners én welke aanpassingen en aanvullingen in de vorm van (e-)tools zijn nodig om het professionaliseringstraject te optimaliseren?

[1] Er zijn situaties waarin het wenselijk is dat de jeugdhulpverlener de leerling met autisme buiten de klas begeleidt (bijvoorbeeld op de gang of in een aparte ruimte waar het rustiger is). Desalniettemin spreken we van "handelen in de klas" waarbij we doelen op alle pedagogisch-didactische handelingen die gericht zijn op de leerling met autisme en uitgevoerd worden op school.

3.2. Onderzoeksdesign

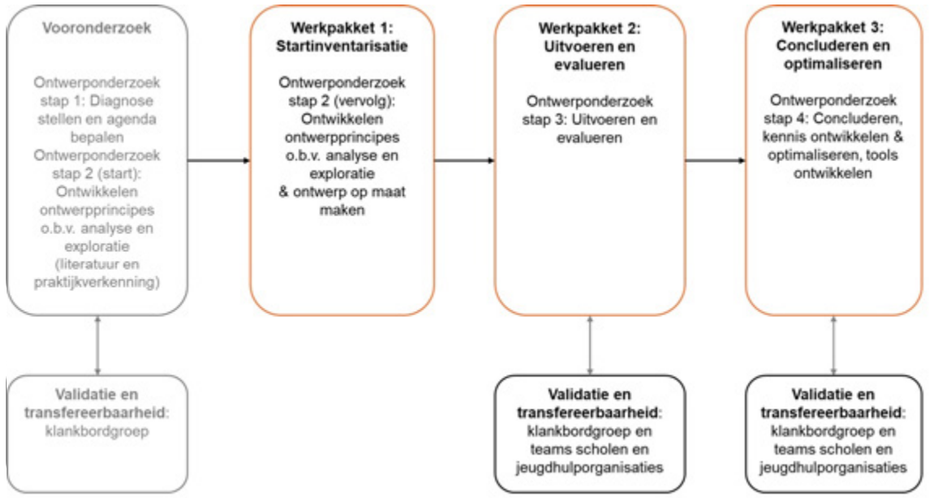
't PASST Samen is tot stand gekomen en geëvalueerd met behulp van een educatief ontwerponderzoek (Van den Akker et al., 2006). De volgende uitgangspunten (ontwerpprincipes) staan centraal in deze professionalisering:

Ontwerponderzoek is geschikt om, op een systematische wijze, innovatie oplossingen voor complexe praktijkprobleem te ontwikkelen en te bestuderen, waarbij theorievorming en verbetering hand in hand gaan (Van den Akker et al., 2006) en is daarom passend voor het doel van dit onderzoek. We gebruiken voor de uitvoering van dit ontwerponderzoek de stappen van Cremers et al. (2016), zie Figuur 1.

- Stap 1: Vooronderzoek (project 'T PASST WEL!): Vaststellen van de diagnose en de agenda (zie Theoretisch kader, hoofdstuk 2).
- Stap 2 start: Vooronderzoek: Theoretische ontwerpprincipes (zie hoofdstuk 3: 3.3).
- Stap 2 vervolg: Werkpakket 1: Ontwikkelen van ontwerpprincipes en het op maat maken van het professionaliseringstraject op basis van analyse en exploratie (zie Startinventarisatie, hoofdstuk 4).
- Stap 3: Werkpakket 2: Uitvoeren en evalueren van het professionaliseringstraject (zie Uitvoeren en evalueren – handelen en Uitvoeren en evalueren – interprofessioneel samenwerken, hoofdstuk 5 en 6).
- Stap 4: Werkpakket 3: Concluderen, optimaliseren van het professionaliseringstraject en het ontwikkelen van (e)tool (zie Concluderen en optimaliseren – waardecreatie en Algehele conclusie, discussie, aanbevelingen en tools, hoofdstuk 7 en 8).

Figuur 1

Overzicht van de stappen van het ontwerponderzoek



3.3. Theoretische ontwerpprincipes *'t PASST Samen*

Op basis van het theoretisch kader en het vooronderzoek *'t PASST WEL!* zijn ontwerpprincipes opgesteld waarop de professionalisering *'t PASST Samen* is gebouwd.

Het gaat om de volgende principes. De professionalisering is:

1) Gericht op het versterken van handelen in de klas en interprofessioneel samenwerken

Handelen

Een manier om het handelen van leerkrachten en jeugdhulpverleners te versterken is om gezamenlijk te professionaliseren. In een professionaliseringstraject moet er aandacht zijn voor een positieve houding van professionals (oog voor talentgerichte ontwikkeling: Veenker et al., 2017) en de kennis en de vaardigheden die nodig zijn om leerlingen te ondersteunen in de klas (Smeets et al.,2019). Het is daarbij belangrijk om aandacht te besteden aan de interactie tussen de leerkracht/jeugdhulpverlener en de leerling, omdat een hoge kwaliteit van interactie het ontwikkelingspotentieel van leerlingen stimuleert (Steenbeek et al., 2011; Wetzels, 2015). Uitgangspunten, gebaseerd op de talentgerichte aanpak (Veenker et al., 2017):

- Ruimte bieden (autonomie-ondersteunende aanpak) (Ryan & Deci, 2000)
- Structuur bieden (Van Gennip et al., 2007)
- Flexibel ondersteunen/scaffolding toepassen (Van de Pol et al., 2014)

Interprofessioneel samenwerken versterken

Interprofessioneel samenwerken is nodig om leerlingen met een zorgbehoefte passende ondersteuning te bieden, zodat zij samen met hun leeftijdsgenoten naar een school in de buurt kunnen (Onderwijsraad, 2020). Door samen te werken kan kennis tussen onderwijs en jeugdhulp worden uitgewisseld en competenties van professionals worden verstevigd (Gerdes, 2021). In het sociale domein en in de kinderopvang is meer ervaring en kennis opgebouwd over interprofessioneel samenwerken dan in het onderwijs (Doornenbal et al., 2017; Rijsdijk et al., 2018). Vanuit die sectoren blijkt dat interprofessioneel samenwerken mogelijkheden biedt om nieuwe praktijken te ontwikkelen en de kwaliteit van interacties te verbeteren. Uitgangspunten (gebaseerd op Bronstein, 2002):

- Onderlinge afhankelijkheid
- Collectief eigenaarschap van doelen
- Nieuw gecreëerde professionele activiteiten
- Flexibiliteit
- Reflectie op het proces

2) *Adaptief en gericht op coaching en 'van en met elkaar leren'*

Volgens de Onderwijsraad (2014, 2020) en Easen et al. (2000) is gezamenlijke deskundigheidsbevordering van leerkrachten en jeugdhulpverleners nodig om de interprofessionele samenwerking te verbeteren (Smeets & Van Veen, 2018). Programma's waarbij aangesloten wordt bij de problemen die de leerkrachten en jeugdhulpverleners in de dagelijkse praktijk ondervinden, lijken het effect te vergroten (Kiers, 2018). Uitgangspunten voor een professionaliseringsvorm die daarbij aansluiten:

- Adaptieve professionalisering sluit aan bij de psychologische basisbehoeftes van professionals en bevordert het eigenaarschap voor de professionele ontwikkeling (Boerefijn, 2017; Mylrea et al., 2017; Ryan & Deci, 2000)
- Feedback op eigen handelen door coaching-on-the-job versterkt de interactiekwaliteit, ondersteunt de reflectie en brengt theorie en praktijk samen (Ballet et al., 2006; Fukkink et al., 2011; Goens et al., 2015; Van Vondel, 2017; Wetzels, 2015)
- Netwerkleren maakt maatwerk mogelijk, zorgt voor verbinding, ontwikkeling en verbreding van kennis, en vergroot het eigenaarschap geleverd wordt (Coenders & Laat, 2010; Korenhof et al., 2014)

3.4. Beschrijving van de professionalisering *'t PASST Samen*

Hieronder staat de beschrijving van de professionalisering, nadat deze is aangepast op basis van het onderzoek.

In *'t PASST Samen* werken leerkrachten en jeugdhulpverleners (professionals) aan het versterken van hun handelen en hun interprofessionele samenwerkingsvaardigheden. Het doel daarvan is dat de betrokkenheid bij het leren van kinderen met een (kenmerken van) autisme vergroot wordt. Leerkrachten en jeugdhulpverleners ontwikkelen nieuwe kennis en vaardigheden die ze direct kunnen toepassen in hun werk. Hierdoor wordt hun handelingskracht om een integrale aanpak vorm te geven versterkt. Dit levert uiteindelijk tijdwinst op, omdat er preventief gewerkt wordt aan problemen die samenhangen met een verlaagde betrokkenheid (bijv. interactieproblemen). Hierdoor worden de kansen voor kinderen met autisme vergroot. *'t PASST Samen* bestaat uit vier onderdelen:

Coaching-in-de-klas

De leerkrachten/jeugdhulpverleners werken op school bewust aan hun eigen handelen gericht op het vergroten van de betrokkenheid van leerlingen met autisme bij het leerproces. Hierbij wordt de leerkracht/jeugdhulpverlener ca. drie keer gecoacht door een ervaren coach van de eigen organisatie. De coaching bestaat uit een observatie (zo mogelijk met video) en een reflectiegesprek gericht op de eigen doelen en de (ervaren) progressie van de professional. Desgewenst worden de professionals van dezelfde school of klas tegelijkertijd gecoacht om zodoende niet alleen het handelen, maar ook de samenwerking te verbeteren. Om zich voor te bereiden kunnen zowel de leerkracht/jeugdhulpverlener als de coach gebruik maken van de Handleiding Coaching.

Train-de-coach

In *'t PASST Samen* worden de coaches ondersteund in hun rol als coach. Tijdens train-de-coach sessies delen de betrokken coaches kennis en ervaringen met elkaar en bouwen zo hun repertoire uit. De Hanze biedt deze train-de-coach aan: Voor professionals & organisaties | Hanze. Desgewenst kan een ervaren trainer van de organisatie (bijvoorbeeld een coach die de train-de-coach al eens heeft gevolgd) met behulp van de Handleiding Train-de-coach zelf de coaches trainen.

Netwerkleren

In het netwerkleren staat van en met elkaar leren rondom eigen leervragen van de betrokken leerkrachten/jeugdhulpverleners centraal. Tijdens (minimaal) vier bijeenkomsten worden kennis en ervaring gedeeld met betrekking tot het handelen en het interprofessioneel samenwerken rondom kinderen met autisme. Iedere bijeenkomst staat een relevant thema centraal. De netwerkcoach kan zich voorbereiden op het netwerkleren door middel van de Handleiding Netwerkleren of een netwerkcoach aanvragen bij Voor professionals & organisaties | Hanze.

Online leeromgeving

Op de website www.hanze.nl/autisme staan materialen die gebruikt kunnen worden bij de professionalisering, zoals het Autisme Talent Avontuur. De materialen zijn gericht op zowel het handelen in de klas als op het interprofessioneel samenwerken. De professionals worden aangemoedigd om (video)voorbeelden uit de praktijk met elkaar te delen en elkaar van feedback te voorzien. Deze uitwisseling vindt plaatst in bijeenkomsten of in een nader te bepalen afgeschermde omgeving. Dit alles om het proces van van-en-met elkaar leren ook op afstand te kunnen versterken.

3.5. Doelgroep

Bij dit onderzoek waren drie leerkrachten uit het speciaal onderwijs – cluster 3 en 4 (Openbaar Onderwijs en RENN4) betrokken en vier jeugdhulpverleners (Cosis en Team050) werkend in het regulier en speciaal onderwijs. Deze professionals noemen we de direct betrokkenen. De direct betrokkenen werden gecoacht door een ervaren coach van de organisatie. Bij het netwerkleren sloten vier jeugdhulpverleners/gedragsdeskundigen van Accare en drie ervaringsdeskundigen van Cosis aan. De teams waarin de direct betrokkenen werkten werden een aantal keren per jaar betrokken, via teambijeenkomsten op locatie. Tot slot heeft een klankbordgroep bestaande uit externe deskundigen, gezorgd voor de externe validatie en het overdraagbaar maken van de resultaten naar andere contexten.

4. Startinventarisatie

Auteurs: Carla Geveke, Marjan van Dijk en Henderien Steenbeek

4.1. Doel en deelvraag

Het doel van dit deelonderzoek van werkpakket 1 was het ontwikkelen van ontwerpprincipes en het op maat maken van het professionaliseringstraject op basis van analyse en exploratie.

De deelvraag die centraal stond tijdens werkpakket 1 was: *Hoe kan een professionaliseringstraject adaptief gemaakt worden, zodat leerkrachten en jeugdhulpverleners ondersteund worden in hun handelen in de klas en in het interprofessioneel samenwerken?*

4.2. Methode

Om het antwoord op deelvraag 1 te verkrijgen, is er een startinventarisatie uitgevoerd met direct betrokkenen en met de teams van de direct betrokkenen. Op basis van de verzamelde data zijn de ontwerpprincipes en het professionaliseringstraject bijgesteld.

4.2.1. Startinventarisatie direct betrokkenen

De startinventarisatie bestond uit een individueel interview met de zeven deelnemers. In deze interviews is gevraagd naar ondersteuningsbehoeftes aangaande het handelen in de klas en interprofessioneel samenwerken. Daarnaast is nagegaan in welke mate de theoretische ontwerpprincipes van de professionalisering passend zijn voor de eigen praktijk. Tijdens de individuele interviews is bijvoorbeeld gevraagd welke doelen de deelnemers voor zichzelf wilden stellen tijdens de professionalisering en welke thema's de deelnemers graag terug zouden zien bij de netwerkbijeenkomsten. Daarnaast heeft er een groepsinterview plaatsgevonden waarbij de deelnemers, de coach en de manager aanwezig waren. Tijdens dit groepsinterview is besproken hoe de professionalisering en de persoonlijke doelen van de deelnemende professionals en de coach pasten bij de organisatiedoelen. Vervolgens is besproken hoe het team waarin de deelnemers werkten het beste betrokken kon worden. Met behulp van de resultaten van de interviews kon het programma verder op maat gemaakt worden wat betreft vorm en inhoud.

Bij de interviews is gebruik gemaakt van een semigestructureerd interviewprotocol. De interviews zijn samengevat en vervolgens zijn de bevindingen naast de ontwerpprincipes gelegd. Op basis van deze vergelijking, zijn de ontwerpcriteria aangepast en vertaald naar het ontwerp van de professionalisering. Bij resultaten is een globaal overzicht geschetst van de bevindingen uit de interviews.

4.2.2. Startinventarisatie teams en externe professionals

Door 63 professionals is een vragenlijst ingevuld over het handelen in de klas en het interprofessioneel samenwerken. Een deel van deze professionals waren bij het project betrokken via de teams van de direct betrokkenen. Een ander deel van de respondenten is extern geworven. In de vragenlijst is voor het handelen gevraagd naar:

ruimte bieden, structuur bieden en flexibel ondersteunen. In de vragenlijst werden professionals gevraagd op een schaal van 1-10 aan te geven in hoeverre ze bewust deze pedagogisch-didactische aanpak (ruimte bieden, structuur bieden en flexibel ondersteunen) inzetten om de betrokkenheid van kinderen met autisme bij het leerproces te vergroten. Daarnaast beantwoordden de professionals open vragen over succesfactoren en knelpunten. Voor interprofessioneel samenwerken stonden de domeinen van interprofessioneel samenwerken van Bronstein (2002) centraal. De vragenlijst bevatte zowel stellingen waarop men op een vijfpunts-Likertschaal zichzelf scoorde op de domeinen, als open vragen over succesfactoren en knelpunten op het gebied van interprofessioneel samenwerken.

Tot slot is er gevraagd wat er volgens de professionals in ieder geval in een professionalisering zou moeten zitten om het handelen van leerkrachten en jeugdhulpverleners rondom kinderen met autisme in de klas en het interprofessioneel samenwerken te verbeteren.

4.3. Resultaten

4.3.1. Startinventarisatie direct betrokkenen

Gericht op doel A: Handelen in de klas

Deelnemers gaven tijdens de interviews aan dat ze met name aan de slag wilden met het verhogen van het welbevinden van de leerling om tot leren te komen en taakgericht gedrag te stimuleren. Hierbij werd onder andere het werken met pictogrammen genoemd en de mate waarin dit kan bijdragen aan de zelfstandigheid van de leerling. Ook het vinden van balans in de afwisseling tussen inspanning en ontspanning is door meerdere deelnemers genoemd als een persoonlijk doel, evenals het communiceren met leerlingen en het omgaan met weerstand. Een valkuil die door verschillende deelnemers werd genoemd, is het te snel willen oplossen als leerkracht / jeugdhulpverlener.

Gericht op doel B: Interprofessioneel samenwerken

Deelnemers deelden wisselende verhalen over de huidige interprofessionele samenwerking op het moment van interviewen. Waar bij de ene organisatie de samenwerking intensief is, er goed wordt afgestemd en er sprake is van wederzijdse acceptatie, wordt bij de andere organisatie het onderwijs en de zorg als twee losse organisaties ervaren. In het algemeen kwam het naar voren dat er een wens is om handvatten te krijgen om kennis te delen uit het hele systeem, om korte lijntjes met elkaar te hebben en om verwachtingen in de samenwerking goed af te stemmen. Ook is er op organisatieniveau de wens om meer vanuit één plan te werken, met de leerling als uitgangspunt en de focus op zowel onderwijs- als zorgdoelen.

Vorm van de professionalisering

Deelnemers, managers en coaches gaven tijdens de interviews aan dat het belangrijk is in een veilige omgeving van en met elkaar te kunnen leren tijdens de professionalisering. Zowel tijdens de coaching als bij het netwerkleren moet er sprake zijn van open communicatie en vertrouwen. Ook deelden zij dat het belangrijk is kennis en ervaringen rondom autisme uit te wisselen in een netwerk en zo van en met elkaar leren.

Rondom de coaching gaven meerdere deelnemers aan dat videofeedbackcoaching confronterend kan zijn, maar wel leerzaam. De meerwaarde van videofeedbackcoaching werd beaamd.

De deelnemers gaven aan dat de leeromgeving simpel en uitnodigend moet zijn. Tips en tricks en het liefst makkelijk uit te proberen. Een aantal deelnemers gaf de voorkeur aan kijken en luisteren en een aantal deelnemers gaf de voorkeur aan lezen.

Voor het verbinden met de organisatie werden de teambijeenkomsten genoemd als meest geschikt moment om ervaringen uit te wisselen. Daarnaast werden er verschillende mogelijkheden gezien om breder binnen de organisaties ervaringen te delen, zoals bij netwerkbijeenkomsten met collega's van verschillende scholen.

4.3.2. Startinventarisatie teams en externe professionals

Handelen in de klas

Structuur bieden:

Veruit de meeste succesfactoren (60 x genoemd) passen bij de pedagogisch-didactische aanpak structuur bieden. Dit beeld komt overeen met de zelfscores die professionals zichzelf hebben gegeven. Duidelijkheid in taal en handelen en voorspelbaar zijn blijken belangrijke succesfactoren in het handelen in de klas als het om leerlingen met autisme gaat. Een leerkracht zegt het volgende over structuur bieden: "Wat ik vooral doe in de klas is; 'ik doe wat ik zeg en ik zeg wat ik doe'. Ik houd mij aan de afspraken. In de klas werken we met stappenplannen waardoor het duidelijkheid geeft aan het kind." Er zijn weinig knelpunten ten aanzien van het bieden van structuur genoemd.

Ruimte bieden:

Uit de verzamelde succesfactoren en knelpunten blijkt dat ruimte bieden aan de ene kant goed werkt (33 x genoemd) en aan de andere kant uitdagend is (26 x genoemd). Het kind zien, signalen opvangen en eigen regie geven is zowel bij de succesfactoren als bij de knelpunten veel genoemd. Een professional beschrijft dit als volgt: "Begrip, luisteren, verwachting uitspreken volgens afspraken die er zijn, terug naar wat kind nodig denkt te hebben of hem hierbij helpen te kiezen. Eigen autonomie is hierin helpend, wel binnen kaders wat nagekomen kan worden maar dan heeft het kind een keuze."

Flexibel ondersteunen:

In totaal zijn er 20 keer succesfactoren genoemd die passen bij flexibel ondersteunen. Succesfactoren die te maken hebben met aansluiten, herhalen, verdiepen en differentiëren. Wat opvalt, is dat er redelijk weinig knelpunten zijn genoemd bij flexibel ondersteunen, terwijl bekend is dat flexibel ondersteunen (scaffolding) erg lastig is. Een leerkracht schrijft: "Ik probeer de leerling op weg te helpen, te flexibel leidt tot onrust. Ik zoek voortdurend naar manieren tot zelfstandig werken."

Overig:

Succesfactoren en knelpunten die niet passen bij één van de pedagogisch-didactische aanpakken zijn ondergebracht in de categorie 'overig'. Twee knelpunten zijn meer dan tien keer genoemd door professionals: professioneel handelen en integraal aanpakken en tijd. Bij professioneel handelen en integraal aanpakken wordt bijvoorbeeld als knelpunten genoemd het betrekken van andere professionals en ouders en kennisoverdracht.

Interprofessioneel samenwerken

Over dit deel van de startinventarisatie is gepubliceerd in Orthopedagogiek in Onderzoek en Praktijk (Geveke et al., 2023). Hieronder volgt een verkort overzicht.

Zelfscores:

Stellingen met betrekking tot de twee domeinen *Onderlinge afhankelijkheid* en *Flexibiliteit* werden over het algemeen positief gewaardeerd door professionals. Binnen het domein *Nieuw gecreëerde professionele activiteiten* was het beeld afwisselend: men scoorde relatief hoog op de stelling dat samenwerken leidt tot resultaten, maar de overige stellingen die gericht zijn op nieuwe aanpakken en beleid werden lager gescoord. Op het domein *Collectief eigenaarschap van doelen* gaf men overwegend een positieve score. Relatief lage scores werden gegeven op het domein *Reflectie op het proces*.

Succesfactoren en knelpunten binnen de interprofessionele samenwerking:

De meeste succesfactoren en knelpunten die de professionals noemden vielen in de categorieën *Randvoorwaarden, Onderlinge verbondenheid en Collectief eigenaarschap van doelen*. Daarnaast zijn er relatief veel knelpunten genoemd die we onder *Overig* hebben geschaard.

Als het gaat om de *Randvoorwaarden* voor interprofessionele samenwerking worden overlegmomenten genoemd als succesfactor, vooral door leerkrachten en andere professionals in het onderwijs. Aangegeven wordt dat het belangrijk is om regelmatig, frequent en/of op vaste momenten te overleggen of bij elkaar te komen. Jeugdhulpverleners, leerkrachten en andere professionals in het onderwijs geven daarnaast aan dat goede communicatie een succesfactor is. Het gaat om transparantie in communicatie, naar elkaar luisteren en in gesprek gaan. Een leerkracht schrijft hierover: “De communicatie is belangrijk bij de samenwerking. We luisteren altijd naar elkaar en nemen hier ook de tijd voor. Je laat zien dat je hier aandacht voor elkaar hebt.” Tijd wordt door de respondenten, met name leerkrachten en jeugdhulpverleners, als knelpunt genoemd: er is te weinig tijd, overbelasting, druk(te) of een overvol programma. Zo schrijft een leerkracht: “Te weinig tijd, soms moeilijk om afspraken te maken omdat er meerdere partijen betrokken zijn.”

Binnen het domein *Onderlinge afhankelijkheid* geven de professionals aan dat waardering expertise een succesfactor is. Het gaat om het open staan voor elkaars visie, kennis en aanpak. Een jeugdhulpverlener zegt hierover: “Wanneer je openstaat voor elkaars expertise en zienswijzen, kan hier tijdig een beroep op worden gedaan zodat de juiste hulp aangeboden kan worden.” Binnen het domein *Onderlinge afhankelijkheid* als geheel zijn elf knelpunten genoemd. Deze knelpunten zijn 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.

Binnen het domein *Collectief eigenaarschap van doelen* wordt gezamenlijke verantwoordelijkheid als succesfactor genoemd, met name door leerkrachten en jeugdhulpverleners. Het gaat hierbij om een gezamenlijk plan, gezamenlijke betrokkenheid, aanpak, koers, afstemmen en samen beslissen. Kennis delen is een andere belangrijke succesfactor. Het gaat om een systematische aanpak, het delen van ervaring en kennis met alle betrokkenen en elkaars expertise gebruiken en versterken. Een leerkracht schrijft: “Ik heb geen kennis van autisme, dus het is fijn als je hier meer over wilt weten dat je dan naar iemand toe kan gaan die er wel kennis over heeft.” Tegelijkertijd worden gezamenlijke verantwoordelijkheid en kennis delen ook als knelpunten aangegeven, vooral door professionals in het onderwijs. 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. Bij knelpunten over kennis delen gaat het om het weinig of onvoldoende systemisch aanpakken; onvoldoende betrekken van het hele systeem; het weinig of onvoldoende

delen van kennis en gebrek aan overdracht van kennis. Een leerkracht zegt hierover: “Het is belangrijk dat je weet wat de jeugdhulpverlener bespreekt met het kind, de leerling is namelijk meer in de klas dan bij de jeugdhulpverlener. Soms heb ik het idee dat ik niet overal op de hoogte van ben waardoor ik dat niet mee kan nemen in mijn lessen.”

Tot slot zijn nog knelpunten genoemd, met name door jeugdhulpverleners, die onder *Overig* zijn geschaard. De opmerkingen gaan over het gebrek aan kennis bij de professionals, over de te grote problematiek in de klassen, wachtlijsten, gebrek aan regie, wisseling in professionals en dat – met name als het gaat om autisme – iedere situatie anders is. Een jeugdhulpverlener zegt over het laatste: “Iedere situatie kan voor het kind anders zijn (details zijn anders) waardoor hetgeen op de ene plek werkt niet altijd op de andere plek werkt. Lastig te achterhalen wat dit soms is.”

Vorm van de professionalisering

In de startinventarisatie is gevraagd welke vormen van professionalisering belangrijk zijn om het handelen in de klas en interprofessioneel samenwerken te verbeteren, als het gaat om het ondersteunen van kinderen met (kenmerken van) autisme.

Volgens professionals werkt het om een casus te behandelen vanuit de praktijk, te zorgen voor voldoende kennis, verwachtingen uit te spreken en naar elkaar te luisteren, voldoende ruimte te bieden om vragen te stellen en het belang van interprofessioneel samenwerken duidelijk te maken.

Op de vraag wat volgens de professionals in ieder geval in een professionalisering zou moeten zitten om het handelen van leerkrachten en jeugdhulpverleners rondom kinderen met autisme te versterken zijn verschillende zaken genoemd, namelijk:

- Meer kennis en bewustwording van hoe een kind met autisme leert.
- Concrete tips aangaande wat werkt voor leerlingen met autisme.
- Filmpjes en interviews gebruiken, zodat deelnemers zich een betere voorstelling kunnen maken van wat werkt en wat niet.
- Leren observeren.
- Leren van elkaar: ideeën, voorbeelden en ervaringen uitwisselen.
- Ruimte en aandacht voor de houding van de professional, iedere professional brengt zijn/haar eigen ervaring en persoonlijkheid mee.
- Praktijkleren: coaching op de werkvloer.
- Workshops met duidelijke voorbeelden.

Dezelfde vraag is gesteld met betrekking tot het professionaliseren op het gebied van interprofessioneel samenwerken. Hiervoor zijn de volgende suggesties gegeven:

- Intervisie: samen een casus behandelen vanuit de praktijk.
- Ervaren dat het helpt om samen te werken, te overleggen en te sparren.
- Uitleg over elkaars werkwijze, handelen en beeldvorming over het werk.
- Concrete tips: hoe maak je verschillen bespreekbaar met elkaar, zonder dat ze in de weg hoeven te staan van een goede samenwerking.
- Gezamenlijke training: hoe kijk je naar het kind? Waar kun je elkaar aanvullen?
- Teambuilding.

4.4. Conclusie

Het doel van werkpakket 1 was het op maak maken van het professionaliseringstraject op basis van analyse en exploratie. De startinventarisaties met betrokkenen en teams (inclusief externen) hebben geleid tot concrete aanpassingen in het traject, gericht op A) Handelen in de klas en B) Interprofessioneel samenwerken.

Versterken van het handelen en interprofessioneel samenwerken

Op basis van de startinventarisaties zijn er geen grote aanpassingen gedaan wat betreft de inhoud van de professionalisering. De pedagogisch-didactische aanpakken gericht op het handelen zijn aangescherpt en prominenter opgenomen in de handleiding, netwerkbijeenkomsten, zelfstudie en online leeromgeving. Filmpjes zijn toegevoegd om het materiaal levendiger te maken en de deelnemers van meer inhoud te voorzien.

Wat betreft interprofessioneel samenwerken is er meer focus gelegd op factoren binnen de invloedssfeer van professionals, zoals waardering van elkaars expertise, reflectie, gezamenlijke verantwoordelijkheid en kennisdeling. Dit is verwerkt in coachgesprekken, een netwerkbijeenkomst en zelfstudie.

De professionalisering is adaptief en gericht op coaching en 'van en met elkaar leren'

Uit de startinventarisatie kwam naar voren dat de netwerkbijeenkomsten en de coaching goede vormen zijn. De bijeenkomsten moeten zodanig ingericht worden dat er een veilige en open leeromgeving gecreëerd wordt. Coaching met video wordt aangemoedigd, maar moet optioneel zijn. Van belang is dat de coaching gericht is op doelen van de deelnemer. De professionalisering combineert concrete tools en een adaptieve aanpak die aansluit bij de praktijk van leerkrachten en jeugdhulpverleners.

4.5. Dank

Onze erkenning gaat uit naar Florentine Blom, student Toegepaste Psychologie van de Hanze die een deel van de data van de startinventarisatie over interprofessioneel samenwerken heeft verzameld en geanalyseerd. Dit heeft plaatsgevonden onder supervisie van Carla Geveke.

5. Uitvoeren en evalueren – handelen

Auteurs: Carla Geveke, Elisa Kupers en Henderien Steenbeek

5.1. Doel en deelvraag

Het doel van het onderzoek van werkpakket 2 was het uitvoeren en evalueren van het professionaliseringstraject.

De vraag die centraal stond tijdens werkpakket 2 was: *Wat verandert er in het handelen in de klas en in het interprofessioneel samenwerken, bij de uitvoering van het professionaliseringstraject?*

Om deze vraag te beantwoorden zijn twee studies uitgevoerd: observaties in de klas om de verandering in het handelen te meten (dit hoofdstuk) en een dagboekonderzoek om de verandering in interprofessionele samenwerking te meten (hoofdstuk 6).

In dit hoofdstuk gaan we in op het handelen in de klas en geven we antwoord op de vraag: *Hoe verandert het handelen, specifiek de mate van autonomieverlening, van de leerkrachten en jeugdhulpverleners gedurende de looptijd van een gezamenlijk professionaliseringstraject* (*'t PASST Samen*) *en in hoeverre is dit afgestemd op de mate van betrokkenheid van de leerling?*

5.2. Methode

We hebben herhaalde observaties in de klas uitgevoerd bij zeven professionals die meededen aan de professionalisering.

- Vier jeugdhulpverleners: twee werkzaam in speciaal onderwijs cluster 3; één werkzaam in speciaal onderwijs cluster 4 en één werkzaam in regulier basisonderwijs.
- Drie leerkrachten: twee werkzaam in speciaal onderwijs cluster 3; één werkzaam in speciaal onderwijs cluster 4.
- Zeven leerlingen met kenmerken van autisme, 4-12 jaar.

We hebben voor, tijdens en na de professionalisering video-opnames gemaakt van de professional en de leerling met kenmerken van autisme waarmee zij werken. Om allerlei praktische redenen zijn sommige professionals eerder gestopt met de professionalisering. Een voorbeeld hiervan is dat het begeleidingstraject van de leerling eindigde, voordat de professionalisering was afgerond. Dit betekent dat de voormeting voor alle dyades (professional-leerling-koppels) meting 1 was en de nameting voor dyade 2, 6 en 7 meetmoment 4 was én voor dyade 1, 3, 4, 5 meting 5. Elke observatie duurde 10 tot 30 minuten. Hiermee konden we voldoende data verzamelen om veranderingen in interactie binnen casussen van moment tot moment in kaart te brengen. De lessituaties bestonden uit een taal- of rekenles. Uit deze lessen zijn momenten gehaald waarin sprake was van een inhoudelijke interactie waarbij de leerling betrokken was. Deze inhoudelijke interactie kon gericht zijn op de gehele groep

(klassikale setting), het groepje waar de leerling in zat, of er kon sprake zijn van 1-op-1-interactie tussen de leerling en de professional.

De inhoudelijke interacties tussen de professional en de leerling die zichtbaar waren op de video zijn vervolgens gecodeerd. Hiervoor is een codeerschema ontworpen gebaseerd op codeerboeken uit eerdere onderzoeken (o.a. Geveke, 2017; Geveke et al., 2020; Van Vondel, 2017; Wetzels, 2015). We hebben gekeken naar de mate van ruimte bieden (autonomie-ondersteunen) van de professional en de mate de betrokkenheid van de leerling. Hiervoor zijn driepuntsschalen gebruikt, zie Tabel 1. Elke 30 seconden is een score toegekend die betrekking had op het gedrag van de leerling (mate van betrokkenheid) of de professional (mate van ruimte). De observatoren zijn getraind totdat minimaal 80% interbeoordelaarsovereenstemming was bereikt, voordat de codering plaatsvond. De uiteindelijke interbeoordelaarsovereenstemming (Cohen's Kappa) bedroeg .75 (93 %) voor autonomieverlening en .73 (93%) voor betrokkenheid.

Tabel 1

Codeerschema's autonomieverlening (professional) en betrokkenheid (leerling)

Code	Beschrijving	Voorbeeld
	Autonomieverlening	
1. Weinig	Restricties, instructies, correcties en vaste werkwijze	"Je moet tussen de lijntjes schrijven."
2. Enigszins	Interesse, voorkeuren, keuzes en gesloten vragen	"Je mag lezen of rekenen."
3. Veel	Luisterend oor, eigen werkwijze leerling, hints en open vragen	"Hoe ga je dit oplossen?"
	Betrokkenheid	
1. Weinig	Niet taakgericht, niet gericht op inhoud en afgeleid	*Kijkt dromerig naar buiten*
2. Enigszins	Taakgericht, maar traag en niet enthousiast	"Okay."
3. Veel	Initiatief, focus, plezier en nieuwsgierigheid	"Gaan we nu die maken?"

Er zijn drie analysetechnieken uitgevoerd om de onderzoeksvraag te beantwoorden:

Ten eerste is er gekeken naar het verband tussen autonomieverlening en mate van betrokkenheid binnen lessen. Hiervoor zijn voor iedere dyade kruistabellen gemaakt waarmee de frequenties van combinaties van mate van betrokkenheid en mate van autonomie in beeld zijn gebracht (hoe vaak de combinatie voorkomt, zoals weinig-weinig, weinig-enigszins, weinig-veel, etc.). Met behulp van een chi-kwadraatscore is bepaald of er een verband is tussen autonomie-ondersteuning en betrokkenheid binnen een dyade, en zo ja, hoe sterk dat verband is. Met behulp van een Fisher exact-toets is berekend of de uitkomst significant is, waarbij gekeken is naar het verschil in verwachte frequenties en de gevonden (empirische) frequenties.

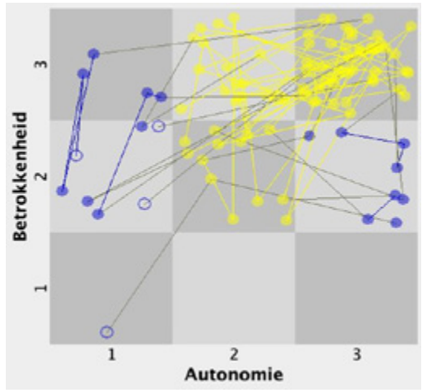
Ten tweede is er gekeken naar de verandering in hoge autonomieverlening en hoge betrokkenheid over de lessen heen. Daarvoor is de driepuntsschaal dichotoom gemaakt: *Lage autonomieverlening /betrokkenheid* bevat alleen de oorspronkelijke code 1 - Weinig; *Hoge autonomieverlening / betrokkenheid* bevat zowel code 2 - Enigszins als code 3 - Veel. De proporties hoge autonomieverlening en hoge betrokkenheid per les zijn berekend. Vervolgens zijn er lijndiagrammen gemaakt om het patroon autonomieverlening en betrokkenheid over de tijd zichtbaar te maken. Tot

slot zijn er verschilscores tussen de voor- en nameting bepaald. Met een Fisher exact-test is berekend of het verschil per professional groter is dan op basis van toeval is te verwachten.

Ten derde is gekeken naar de kwaliteit van de interactie en verandering over tijd daarin. Hiervoor is gebruik gemaakt van de States Space Grid (SSG) techniek. SSG biedt de mogelijkheid om te onderzoeken hoe de interactie verschuift van toestand naar toestand (Hollenstein, 2007). Sommige toestanden keren terug, zijn van substantiële duur en relatief stabiel; met andere woorden: daar neigt de interactie in de loop van tijd naar toe te bewegen. Zo'n toestand wordt ook wel een attractortoestand genoemd (Geveke et al., 2017). De SSG is een visuele representatie van alle mogelijke combinaties van interacties (bijv. weinig betrokken – weinig autonomie; veel betrokken – weinig autonomie, etc.). Met een SSG wordt ook het verloop van de interactie over tijd inzichtelijk gemaakt, zie Figuur 2. Voor het maken van de SSG zijn de betrokkenheidsschaal (zie y-as) en de schaal voor autonomieverlening (zie x-as) gebruikt. Elke stip op het rooster komt overeen met een moment waarin de mate van autonomieverlening van de professional tegelijk met de mate van betrokkenheid van de leerling geobserveerd was. Naar mate de betrokkenheid van de leerling, in combinatie met autonomie-ondersteuning hoger is, is de kwaliteit van interactie ook hoger. Zo is cel (1,1) van lagere interactiekwaliteit dan cel (3,3). Door te kijken hoe snel en hoe vaak de interactie teruggaat naar een bepaalde cel, kunnen we vaststellen of er sprake is van een attractortoestand in een geobserveerde les (geel gemarkeerd). We kunnen met deze techniek eveneens onderzoeken of de attractortoestand ook verschuift over de lessen heen.

Figuur 2

Voorbeeld van een SSG met de betrokkenheidsschaal en de schaal voor autonomieverlening



5.3. Resultaten

5.3.1. Binnen lessen: Verband autonomieverlening en betrokkenheid

Het blijkt dat er, over alle dyades heen, een significant positief verband is tussen de mate van autonomieverlening van de professional en de mate van betrokkenheid van de leerling binnen de geobserveerde momenten (lesactiviteiten). Hierbij gaan hoge waarden van autonomieverlening vaak samen met hoge waarden van betrokkenheid en lagere waarden van autonomieverlening samen met lagere waarden van betrokkenheid. Als we kijken of dit algemene verband ook opgaat voor de individuele dyades, dan blijkt dat dit niet altijd het geval is: "veel autonomieverlening" in combinatie met "veel betrokkenheid" bleek significant voor dyade 1, 2, 6 en 7. De combinatie

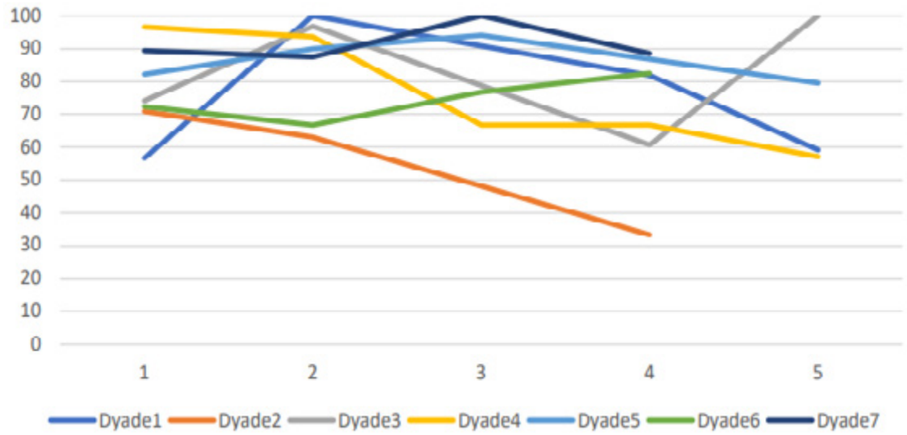
"weinig autonomieverlening" en "weinig betrokkenheid" is significant voor dyade 2 en 7. Bij dyade 3, 4 en 5 is geen significant verband gevonden als het gaat om de hoogste en laagste waarden van autonomieverlening en betrokkenheid.

5.3.2. Verandering hoge autonomieverlening en hoge betrokkenheid van les tot les

Figuur 3 geeft aan hoe de proportie hoge autonomieverlening (zie y-as) verandert van les tot les. De eerste meting vond plaats vóór de professionalsering (1 op de x-as) en de laatste meting na de professionalisering (4 of 5 op de x-as).

Figuur 3

Verandering in hoge autonomieverlening

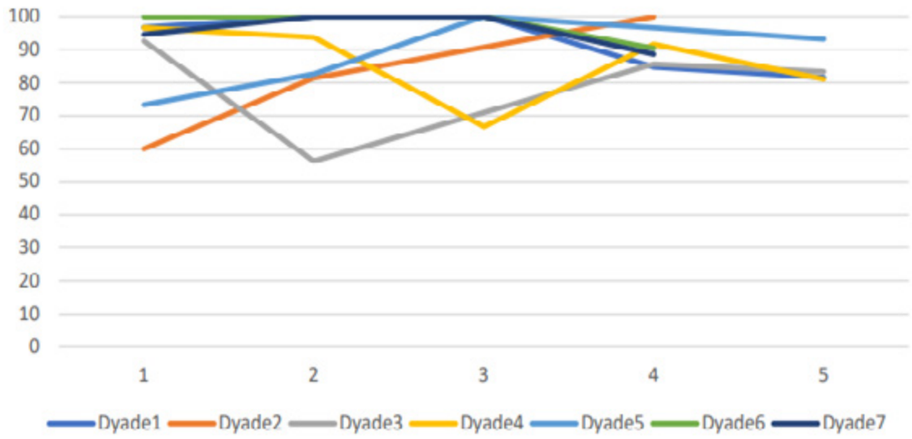


Figuur 3 laat zien dat stijging in hoge autonomieverlening vooral te zien tijdens de professionalisering (meting 2, 3). Dit is te zien bij dyade 1, 3 (alleen meting 2); dyade 5 (meting 2 en 3); dyade 6 en 7 (meting 3). Bij dyade 3 en 6 stijgt de proportie (opnieuw) in de nameting (voor dyade 3 is dat meetmoment 5 en voor dyade 6 is dat meetmoment 4). Dyade 2 en 4 laten een dalend patroon zien.

Wegens te weinig data kon voor dyade 2 en 3 geen statistische berekening worden gemaakt om het verschil tussen de voor- en nameting te bepalen. Alleen bij dyade 5 is het verschil in proportie autonomieverlening tussen de voor- en nameting significant (lager) (p=0.02).

Figuur 4

Verandering proportie hoge betrokkenheid



Figuur 4 laat zien dat de proportie hoge betrokkenheid in de eerste meting zeer hoog is voor dyade 1, 3, 4, 6 en 7. Er is een (licht) stijgend patroon te zien tijdens de professionalisering bij dyade 1, 7 (in meting 2), dyade 2 en 5 (meting 2, 3) en dyade 3 (meting 3 en 4) en dyade 4 (meting 4). Alleen voor dyade 2 trekt deze stijgende lijn door in de nameting (meetmoment 4 voor deze dyade).

Wegens te weinig data kan voor dyade 2, 3 en 6 geen statistische analyse worden uitgevoerd om het verschil tussen de voor- en nameting te bepalen. Geen van de overige dyades toonden een significant verschil in de voor- en nameting.

Samenvattend: Over de lessen heen is geen stabiel stijgende lijn in autonomieverlening en/of betrokkenheid gevonden: het patroon is voor de meeste dyades variabel. Bovendien bleek de betrokkenheid bij vijf van de zeven dyades hoog te zijn in de voormeting (meting 1), waardoor er weinig ruimte voor verdere stijging was.

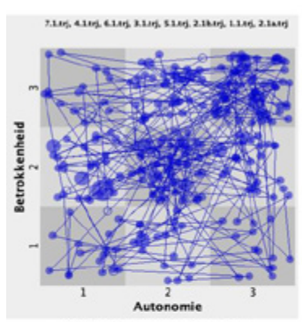
5.3.3. Kwaliteit van de interactie en verandering over tijd

Totaalbeeld

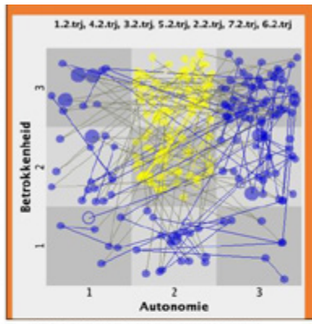
Figuur 5 geeft de States Space Grids (SSG) van de vijf metingen (lessen) weer. Hierbij zijn alle dyades samengenomen om een totaalbeeld te schetsen. De gele bolletjes en lijntjes duiden op een attractortoestand. De oranje kaders geven de lessen aan die plaatsvonden tijdens de professionalisering.

Figuur 5

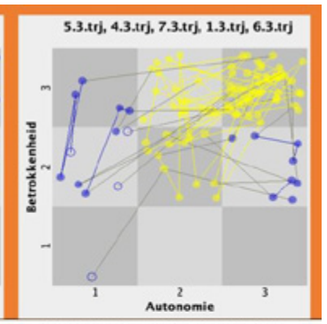
States Space Grids van betrokkenheid en autonomieverlening van alle dyades tijdens meting 1, 2, 3, 4 en 5



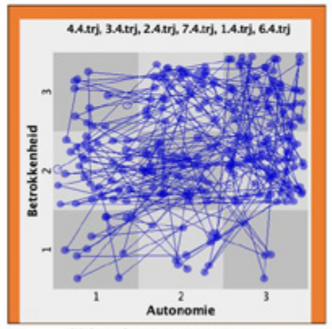
SSG meting 1. Attractors: geen



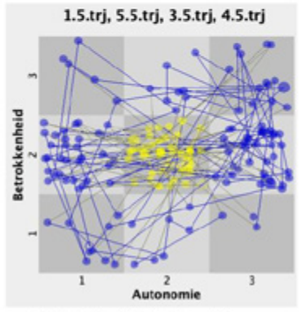
SSG meting 2. Attractors: cel 5 en 8.



SSG meting 3. Attractors: cel 5, 8 en 9.



SSG meting 4. Attractors: geen



SSG meting 5. Attractors: cel 5.

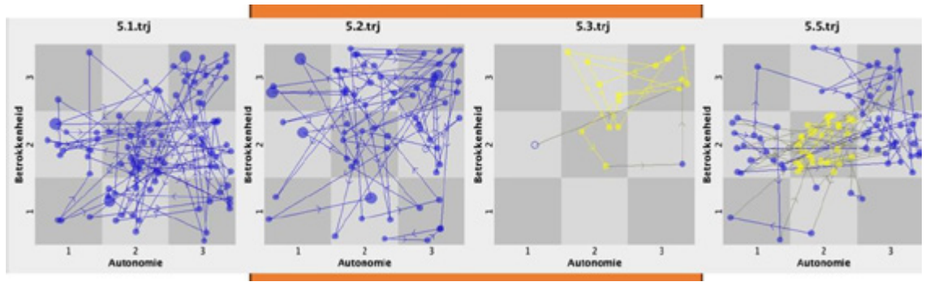
De SSG's van alle dyades tezamen laten zien dat in de voormeting (voordat de professionalisering van start was gegaan) geen attractortoestand van specifieke interacties is gevonden. Er is veel variabiliteit zichtbaar in de interacties. Tijdens het professionaliseringstraject (meting 2 en 3) zijn wel attractortoestanden gesignaleerd (zie gele bolletjes in Figuur 5). De interactie trekt vaker en langduriger naar een hogere mate van autonomieverlening en betrokkenheid (code 2 en 3). Meting 4 was voor sommige professionals (dyade 2, 6 en 7) de laatste meting. In deze vierde meting is geen attractortoestand vastgesteld. Meting 5 was de laatste meting voor de resterende groep. Bij deze groep verschoof de attractortoestand naar een lagere, middelmatige, mate van autonomieverlening en betrokkenheid (beide niveau 2).

Individuele verschillen in variabiliteit en stabiliteit

Bij drie dyades vonden we geen attractortoestand in de voormeting (bij dyade 3, 4 en 5): bij deze dyades was de interactie variabel in de voormeting. We lichten van beide verschijningsvormen (variabiliteit en stabiliteit in de vorm van attractortoestand) een voorbeeld uit.

Figuur 6

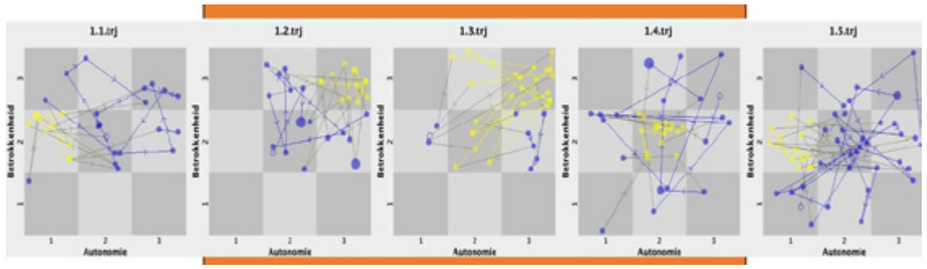
SSG van dyade 5 met veel variabiliteit (afwezigheid van attractor) aan het begin van het traject



Uit de SSG's Figuur 6 is op te maken dat de interactie van dyade 5 in de eerste twee metingen variabel is. Daarna trekt de interactie naar een attractortoestand rechtsboven. In de laatste meting (na de professionalisering) is een verschuiving te zien naar een andere attractortoestand met een lagere interactiekwaliteit (midden van het grid).

Figuur 7

SSG van dyade 1 met in elke meting een attractortoestand (stabiliteit)



Figuur 7 maakt zichtbaar dat voor dyade 1 binnen alle lessen attractortoestanden zijn geobserveerd. De attractortoestand van tijdelijke stabiliteit verschuift wel: van lagere interactiekwaliteit (links -midden) voor de professionalisering naar een hogere interactiekwaliteit (rechts-boven) aan het begin van de professionalisering (tweede en derde les), met aan het einde weer een verschuiving naar het midden (vierde meting) om in de nameting (vijfde meting) te eindigen met een attractortoestand die gelijk is aan die van de voormeting.

Patronen van attractorverandering en de interactiekwaliteit daarvan

Als we kijken naar de verandering van de interactiekwaliteit van de attractortoestand in termen van mate van autonomieverlening en betrokkenheid die op hetzelfde moment zijn geobserveerd, dan zijn daarin drie patronen te onderscheiden:

1 stijgend en daarna dalend in mate van autonomieverlening-betrokkenheid (dyade 1, 4, 5 en 6 – bij dyade 6 daalt alleen de betrokkenheid);

2 stabiele hoge mate van autonomieverlening-betrokkenheid (dyade 3 en 7);

3 dalende en daarna stijgende mate van autonomieverlening-betrokkenheid (dyade 2 – alleen de betrokkenheid stijgt).

Hoge kwaliteit van interactie binnen dyades

Als we kijken naar de attractortoestand met de hoogste kwaliteit van interactie: zowel hoge autonomieverlening als betrokkenheid (beide code 3), dan zien we dat deze attractortoestand in de voormeting voorkomt bij dyade 2. Tijdens de professionalisering komt deze toestand voor bij dyade 1 (2x), dyade 4 (1x), dyade 5 (1x), dyade 6 (1x), dyade 7 (2x). Gedurende het gehele traject (voor – tijdens en na de professionalisering) komt deze toestand alleen voor bij dyade 7. Dyade 3 toonde geen attractortoestand met de hoogste interactiekwaliteit.

Samenvattend: Binnen lessen ontstaan attractortoestanden. Tijdens de professionalisering stijgt de interactiekwaliteit van deze toestanden naar een hoger niveau, maar deze kwaliteit zakt in de laatste meting. Dit is een patroon dat bij vier individuen is teruggevonden. De attractortoestand met de hoogste interactiekwaliteit werd vooral gevonden tijdens de professionalisering, bij vijf van de zeven dyades. Slechts voor één dyade hield deze attractortoestand aan in de nameting.

5.4. Conclusie

In deze studie binnen werkpakket 2 hebben we onderzocht hoe het handelen, specifiek de mate van autonomieverlening, van de leerkrachten en jeugdhulpverleners verandert gedurende de looptijd van een gezamenlijk professionaliseringstraject (*'t PASST Samen*) en in hoeverre dit is afgestemd op de mate van betrokkenheid van de leerling.

Over de gehele dataset is binnen lessen is een significant positief verband gevonden tussen de mate van autonomieverlening door de professional en de betrokkenheid van de leerling. Dit beeld komt terug in vier van de zeven dyades als het gaat om de hoogste mate van betrokkenheid in combinatie met de hoogste mate van autonomieverlening.

Over de lessen heen is verandering in de proportie 'hoge autonomieverlening' en 'hoge betrokkenheid' geobserveerd van les tot les. De proportie 'hoge autonomieverlening' daalde in de loop van de tijd (bij vier dyades) of liet een variabel patroon zien (bij drie dyades). Bij slechts één dyade was een significant negatief verschil tussen de voor- en nameting te zien. Wat betreft de proportie 'hoge betrokkenheid' lieten de dyades verschillende ontwikkelingen zien: variabel patroon in 'hoge betrokkenheid' (bij drie dyades); een licht dalend verloop richting het einde (drie dyades) en een stijgende ontwikkeling over tijd (één dyade). Er zijn geen significante verschillen in de proportie 'hoge betrokkenheid' tussen de voor- en nameting gevonden.

Als het gaat om de kwaliteit van de interactie en verandering over tijd was het totaalbeeld dat er stabiele attractortoestanden ontstaan tijdens de professionalisering die veranderen in toestanden waarin een hogere kwaliteit van interactie is (code 2-3). De attractortoestanden verdwijnen in de vierde meting. In de laatste meting ontstaat weer een attractortoestand waarvan de kwaliteit blijft hangen op code 2.

Er zijn individuele verschillen als het gaat om gevonden attractortoestanden. Bij drie dyades waren in de voormeting geen attractortoestanden gevonden en bij de overige vier dyades werden in elke meting attractortoestanden gevonden. We konden drie patronen in attractorverschuiving onderscheiden: stijgend en daarna dalend in mate van autonomieverlening-betrokkenheid (bij vier dyades); 2 stabiele hoge mate van autonomieverlening-betrokkenheid (bij twee dyades) en 3 dalende en daarna stijgende mate van autonomieverlening-betrokkenheid (bij één dyade). De hoogste kwaliteit van interactie (hoogste code van betrokkenheid en autonomieverlening) werd het vaakst waargenomen tijdens de professionalisering (bij vijf dyades). Slechts voor één dyade hield deze attractortoestand aan in de nameting.

Kortom: er is een verband tussen autonomieverlening en betrokkenheid gezien het totaalbeeld. Over de lessen heen is geen stabiel stijgende lijn in autonomieverlening en/of betrokkenheid gevonden: het patroon is voor de meeste dyades variabel. Wel ontstaan er binnen lessen attractortoestanden. Tijdens de professionalisering stijgt de interactiekwaliteit van deze toestanden, maar deze kwaliteit zakt in de laatste meting. Hoewel autonomieverlening en betrokkenheid dus gerelateerd zijn, is het lastig om hoge niveaus hierin te verkrijgen in de lessen. Een professionalisering lijkt beperkt effect te hebben: zodra deze stopt, loopt de kwaliteit van interactie terug.

5.5. Discussie

De resultaten van deze studie laten zien dat er een positief verband bestaat tussen autonomieverlening door professionals en de betrokkenheid van leerlingen met autisme binnen lessen (totaalbeeld, dit verschilt per dyade). Hoewel dit beeld verschilt van casus tot casus, lijkt een autonomie-ondersteunende aanpak belangrijk te zijn voor de betrokkenheid van leerlingen. Het ontbreken van een stabiele stijgende lijn in autonomieverlening en betrokkenheid over de tijd roept echter vragen op over de duurzaamheid van de effecten van professionalisering. De waargenomen variabiliteit tussen de dyades suggereert dat individuele factoren, zoals de interactiestijl van de professional en de specifieke behoeften van de leerling, een grote rol spelen.

Een belangrijk punt van zorg is de terugval in de kwaliteit van interactie na afloop van het professionaliseringstraject. Dit wijst op de noodzaak van langdurige ondersteuning en mogelijk periodieke bijscholing om de opgedane kennis en vaardigheden te verankeren in de praktijk. De resultaten tonen aan dat professionals aanvankelijk in staat zijn om hun interactie naar een hoger niveau te tillen, maar dat deze vooruitgang niet vanzelfsprekend blijvend is. Dit suggereert dat professionaliseringstrajecten mogelijk vaker herhaald moeten worden of dat er blijvende ondersteuning nodig is.

Daarnaast tonen de verschillende patronen van autonomieverlening en betrokkenheid aan dat niet alle professionals en leerlingen op dezelfde manier reageren op de professionalisering. De aanwezigheid van zowel synchroon als asynchroon verloop benadrukt de complexiteit van gedragsverandering en onderstreept het belang van maatwerk binnen professionaliseringstrajecten.

5.6. Dank

Erkenning gaat uit naar Lize van der Vegt, Marith Slomp, Julia Wijma, studenten Orthopedagogiek van de Rijksuniversiteit Groningen die videodata hebben gecodeerd. Dit heeft onder supervisie van Anke de Boer en Carla Geveke plaatsgevonden. Daarnaast gaat onze dank uit naar Babette Oosterhuis en Laura Kuyper, eveneens studenten Orthopedagogiek van de Rijksuniversiteit Groningen. Zij hebben de coderingen gecontroleerd, de analyses die in dit hoofdstuk staan uitgevoerd en hebben de basistekst voor dit hoofdstuk geleverd. Dit heeft onder supervisie van Elisa Kupers en Carla Geveke plaatsgevonden.

6. Uitvoeren en evalueren – interprofessioneel samenwerken

Auteurs: Anke de Boer, Carla Geveke en Henderien Steenbeek

6.1. Doel en deelvraag

Het doel van dit deelonderzoek van werkpakket 2 was het uitvoeren en evalueren van het professionaliseringstraject.

De vraag die centraal stond tijdens werkpakket 2 was: *Wat verandert er in het handelen in de klas en in het interprofessioneel samenwerken, bij de uitvoering van het professionaliseringstraject?*

In dit hoofdstuk gaan we in op de interprofessionele samenwerking en geven we antwoord op twee vragen:

1. *Wat verandert er in het interprofessioneel samenwerken gedurende de looptijd van het professionaliseringstraject?*
2. *Wat zien professionals als succesfactoren en knelpunten in het interprofessioneel samenwerken, en zit er een verschil in de factoren die genoemd worden tussen de professionals in het onderwijs en de jeugdhulpverlening?*

6.2. Methode

Voor het beantwoorden van bovenstaande vragen is gebruik gemaakt van de gegevens uit de dagboekjes die de deelnemers hebben ingevuld. Enerzijds gaat het om de kwantitatieve gegevens, anderzijds om de kwalitatieve gegevens. In Tabel 2 is een overzicht opgenomen van de stellingen die gaan over het interprofessioneel samenwerken. Hierbij is onderscheid te maken in stellingen die gaan over een interprofessionele aanpak en stellingen die gaan over interprofessionele afstemming.

Er is gebruik gemaakt van data van zeven respondenten: vier jeugdhulpverleners en drie leerkrachten. Eén respondent (nummer 7) is niet meegenomen in de analyse omdat hier slechts één meting beschikbaar van was. Overigens correspondeert de respondentnummering niet met de dydade-nummering die gebruikt in hoofdstuk 5. Ook voor dit deelonderzoek was het streven om alle vijf metingen mee te nemen in het onderzoek. Het bleek echter dat dit niet haalbaar was, om meerdere redenen, in de meeste gevallen omdat de inzet van de jeugdhulpverlener niet meer relevant was tijdens de vijfde meting. Dit betekent dat er (indien beschikbaar) gebruik is gemaakt van vier metingen. Het professionaliseringstraject heeft plaatsgevonden tussen meetmoment 1 (M1) en meetmoment 4 (M4).

Tabel 2

Overzicht van de stellingen over de interprofessionele samenwerking

Interprofessionele aanpak en afstemming	Bijbehorende stellingen
Interprofessionele aanpak	Ik heb de collega om advies gevraagd.
	Ik heb met de collega transparant gecommuniceerd.
	Ik heb intensief samengewerkt met de collega (niet naast elkaar, maar met elkaar).
	Ik heb een aantal taken opgepakt die bij de taken van de collega horen.
	Ik heb samen met de collega een integrale aanpak (of nieuwe activiteiten daarin) voor een kind ontwikkeld.
Interprofessionele afstemming	Ik heb kennis en informatie gekregen of gedeeld met het hele systeem in een MDO.
	Ik heb met de collega gesproken over organisatorische aspecten van de samenwerking.
	Ik heb met de collega gesproken over onze (gezamenlijke) visie op de begeleiding.
	Ik heb met de collega gesproken over het samenwerkingsproces.

Voor het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag is gebruik gemaakt van beschrijvende statistiek, waarbij gekeken is naar de kwantitatieve scores die gegeven zijn tijdens de verschillende metingen. Daarnaast is ingezoomd op een tweetal casussen om na te gaan waar de verandering zichtbaar is: een casus waarbij een positieve ontwikkeling zichtbaar was en een casus waarbij een negatieve ontwikkeling zichtbaar was.

Voor de tweede onderzoeksvraag is gekeken naar open vragen in de dagboekjes. Er is deductief gecodeerd, waarbij het vooraf opgestelde codeboek leidend is geweest (zie Tabel 3). Het codeboek is opgesteld naar aanleiding van een eerder uitgevoerd onderzoek (Geveke et al., 2023). In de analyse is gekeken hoe vaak de codes zijn genoemd, en is een vergelijking gemaakt tussen de jeugdhulpverleners en de leerkrachten.

6.3. Resultaten

Wanneer we kijken naar de gemiddelde score over alle stellingen en alle metingen heen, scoren de respondenten een 2,9 (SD=0,3) op interprofessioneel samenwerken (interprofessionele aanpak en interprofessionele afstemming, gemeten op een vijfpuntsschaal. De score van de stellingen die betrekking hebben op een interprofessionele aanpak is gemiddelde 3,4 (SD=0,3). Op een vijfpuntsschaal is dit neutraal tot positief te noemen. De gemiddelde score op de stellingen met betrekking tot de interprofessionele afstemming is minder hoog, namelijk een 2,6 (SD=0,5). Hieruit kunnen we opmaken dat stellingen over de aanpak positiever worden beoordeeld dan de stellingen over interprofessionele afstemming.

Tabel 3

Overzicht van het codeboek.

Hoofdcode	Subcode
Randvoorwaarden	1.1 Bereikbaarheid
	1.2 Overlegmomenten
	1.3 Tijd
	1.4 Communicatie
Onderlinge afhankelijkheid	2.1 Vertrouwen
	2.2 Expertise waarderen
	2.3 Respect/ gelijkwaardigheid
	2.4 Relatie/ verbondenheid
	3.1 Flexibiliteit
	4.1 Nieuwe prof. activiteiten
Collectief eigenaarschap van doelen	5.1 Gezamenlijke verantwoordelijkheid
	5.2 Doelen stellen en evalueren
	5.3 Kennis delen
Reflectie op proces	6.1 Reflectie op het proces
Overig	7.1 Overig
Visie	8.1 Visie

6.3.1. Veranderingen over tijd

We zien dat er minimale veranderingen over de tijd plaatsvinden (zie Tabel 4). Voor de jeugdhulpverleners is er een lichte daling te zien in de scores, waarbij duidelijk wordt dat het interprofessioneel samenwerken minder positief wordt beoordeeld. Het beeld bij leerkrachten is wat positiever. De gemiddelde totaalscore laat een lichte stijging zien over tijd, en de interprofessionele afstemming laat een stijging zien van 0,7 tussen M1 en M4.

Tabel 4

Overzicht van de gemiddelde scores per meting, uitgesplitst voor jeugdhulpverleners en leerkrachten.

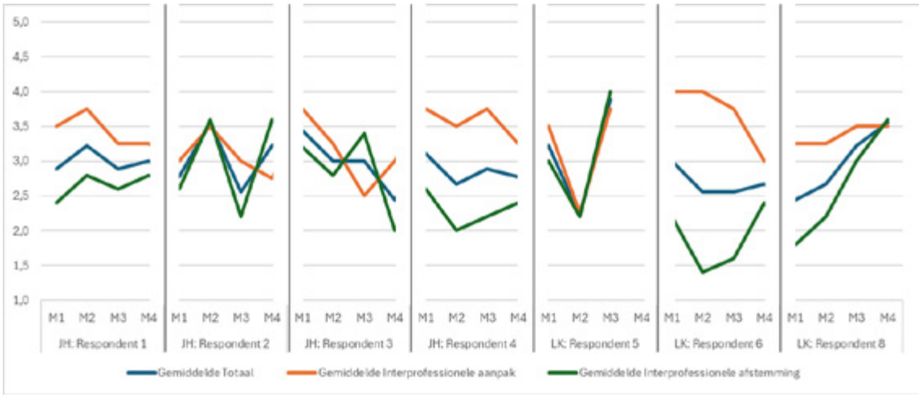
Professional	M1	M2	M3	M4
Jeugdhulpverlener				
Gemiddelde Totaal	3,1	3,1	2,8	2,9
Gemiddelde Interprofessionele aanpak	3,5	3,5	3,1	3,1
Gemiddelde Interprofessionele afstemming	2,7	2,8	2,6	2,7
Leerkracht				
Gemiddelde Totaal	2,9	2,5	3,2	3,1
Gemiddelde Interprofessionele aanpak	3,6	3,2	3,7	3,3
Gemiddelde Interprofessionele afstemming	2,3	1,9	2,9	3

Wanneer we inzoomen op de verandering over tijd per respondent zien we eveneens wisselende scores, per respondent en per meting (zie Figuur 8). Hier maken we uit op dat de beoordeling op een interprofessionele aanpak van moment tot moment verschilt en ook de interprofessionele afstemming varieert over tijd. Sommige respondenten laten bij M1 een positieve score zien, terwijl die bij M4 niet meer zichtbaar is. Een voorbeeld hiervan is respondent 3. Andersom komt ook voor: respondent 8 laat op zowel het geheel als op het hanteren van een interprofessionele aanpak en de interprofessionele afstemming afzonderlijk een stijging zien over tijd. Om meer inzicht

te krijgen in eventuele redenen voor deze ontwikkeling wordt nader ingezoomd in de antwoorden van deze respondenten.

Figuur 8

Gemiddelde scores per meting, weergegeven per jeugdhulpverlener (respondenten 1 t/m 4) en leerkrachten (respondenten 5, 6 en 8).



Respondent 3

Het betreft een jeugdhulpverlener die al jarenlang samenwerkt met de desbetreffende school. Het betreft inpandige en structurele samenwerking met de school. Vanuit de organisatie wordt persoonlijke ondersteuning geboden aan leerlingen in de klas. De jeugdhulpverlener biedt ondersteuning aan leerlingen met een autisme.

Ondanks de variatie in de scores op de vragen die gesteld zijn in het dagboekje, beoordeelt de jeugdhulpverlener zichzelf met een 7 op alle vier de metingen wat betreft de vaardigheid om interprofessioneel samen te werken. Er zijn echter wel situaties waarin de jeugdhulpverlener minder positief was over de samenwerking. Hierbij valt het volgende op:

- Tijdens de *eerste meting* wordt aangegeven dat er wordt gewerkt aan een gezamenlijk plan voor de leerling en dat er regelmatig afstemming nodig is om goed te kunnen en blijven samenwerken.
- Tijdens de *tweede meting* wordt aangegeven dat onderlinge afstemming belangrijk is om goed aan te sluiten op wat de leerling nodig heeft.
- Tijdens de *derde meting* ontstaan er vraagtekens over de toegevoegde waarde van de ondersteuning aan de leerling. De jeugdhulpverlener vraagt zich af of er wel dezelfde visie is op de ondersteuning.
- Tijdens de *vierde meting* wordt het belang van een gedeelde visie opnieuw benadrukt. Wanneer deze verschilt wordt de jeugdhulpverlener hierdoor beïnvloedt. Onderlinge afstemming wordt eveneens benadrukt als erg belangrijk om op dezelfde lijn te zitten.

Respondent 8

Het betreft een leerkracht die samenwerkt met jeugdhulpverleners op de school. Het betreft inpandige samenwerking en is gericht op de ondersteuning aan leerlingen met een autisme.

De leerkracht laat een positieve ontwikkeling over de tijd zien, op de algehele samenwerking als op de deelgebieden interprofessionele aanpak en interprofessionele afstemming. In de dagboekjes beoordeelt de leerkracht zichzelf positief wat betreft de vaardigheid om samen te werken (3x een 8 en 1x een 7). In de antwoorden op de vragen in de dagboekjes vallen de volgende dingen op:

- Tijdens de *eerste meting* geeft de leerkracht aan dat overleggen belangrijk is zodat je goed kunt aansluiten op de leerling en wat hij/zij nodig heeft.
- Tijdens de *tweede meting* wordt aangegeven dat de ervaring invloed heeft op hoe de leerkracht de samenwerking (positief) ervaart. De leerkracht ziet zichzelf als serieuze gesprekspartner.
- Tijdens de *derde meting* wordt eveneens aangegeven dat goed overleg en gesprekken met collega's over de leerling belangrijk zijn om een gezamenlijke aanpak vast te stellen.
- Tijdens de *vierde meting* wordt opnieuw het voeren van gesprekken en overleg genoemd om samen te komen tot een verbeterplan.

6.3.2. Succesfactoren en knelpunten in de samenwerking

Aan de hand van de open vragen in het dagboek is gekeken welke thema's door professionals genoemd zijn en wat hierbij succesfactoren en knelpunten zijn. Hiervoor is een codeboek gebruikt, waar hoofdcodes in zijn opgenomen. Elke hoofdcode bevat enkele subcodes, zie Tabel 3 hierboven.

Figuur 9 laat zien dat de hoofdcode *Onderlinge afhankelijkheid* en *Collectief eigenaarschap van doelen* het meest vaak naar voren komen (beide N= 57). Ook *Randvoorwaarden* zijn vaak genoemd (N= 39). Wanneer we kijken naar verschillen tussen beide groepen respondenten valt het op dat de jeugdhulpverleners alle hoofdcodes vaker hebben genoemd. Mogelijk wordt het beeld vertekend, omdat er een jeugdhulpverlener meer was.

Hieronder wordt verder ingezoomd op de drie hoofdcodes die het vaakst zijn genoemd en wat hieronder wordt verstaan volgens de respondenten.

Collectief eigenaarschap van doelen: Binnen dit thema gaat het over gezamenlijke verantwoordelijkheid nemen, doelen stellen en daarop evalueren en kennis delen. Deelnemers hebben het vaakst een antwoord gegeven dat te maken heeft met gezamenlijke verantwoordelijkheid (N=29). Het hebben van een gezamenlijke aanpak, evalueren van het plan en elkaars expertise benutten zijn hierbij het vaakst genoemd. Hoewel het hebben van een gezamenlijke aanpak als belangrijk en succesvol wordt gezien, wordt ook het ontbreken ervan opgemerkt als knelpunt. De onderstaande uitspraak illustreert dit:

"Wij werken samen in de klas, maar hebben geen regels of afspraken, overleggen hoe dit in z'n werk gaat of hoe we het beste iets aan kunnen pakken, wat er van mij verwacht wordt." (Respondent 4, jeugdhulpverlener)

Onderlinge afhankelijkheid: Binnen dit thema gaat het om vertrouwen, expertise waarderen, respect of gelijkwaardigheid en relatie of verbondenheid. Het waarderen van elkaars expertise komt het sterkst naar voren (N=41). Hierbij is het vaakst aangegeven dat het belangrijk is om open te staan voor elkaars expertise en visie. Het sparren over aanpakken en jezelf kwetsbaar opstellen is eveneens belangrijk binnen dit thema.

"Ik sta open voor de ideeën en adviezen van anderen. Ook geef ik zelf mijn visie." (Respondent 6, leerkracht)

Randvoorwaarden: Binnen dit thema gaat het om bereikbaarheid, overlegmomenten, tijd en onderlinge communicatie. Regelmatig overleg is veruit het vaakst genoemd als randvoorwaarde. Het hebben van korte lijntjes, naar elkaar luisteren en op de hoogte zijn van aanpakken zijn eveneens belangrijk.

"We hebben een overleg gehad afgelopen week. Ik merk dat het fijn is om dit geregeld te doen." (Respondent 3, jeugdhulpverlener).

Het ontbreken van een vast overlegmoment, overleg over de aanpak en tijd voor evaluatie zijn regelmatig genoemd als knelpunten.

Wat betreft de thema's die niet of minder vaak naar voren komen is het opmerkelijk dat twee thema's helemaal niet naar voren zijn gekomen in de dagboekjes van de professionals, namelijk *Flexibiliteit* en *Nieuwe professionele activiteiten*. Bij *Flexibiliteit* gaat het onder andere om het uitvoeren van taken die buiten de taakomschrijving vallen. Het thema *Nieuwe professionele activiteiten* betreft nieuwe aanpakken die ontstaan in de samenwerking.

Het thema *Overig* (N=7) had te maken met ziekte bij het personeel en organisatorische moeilijkheden.

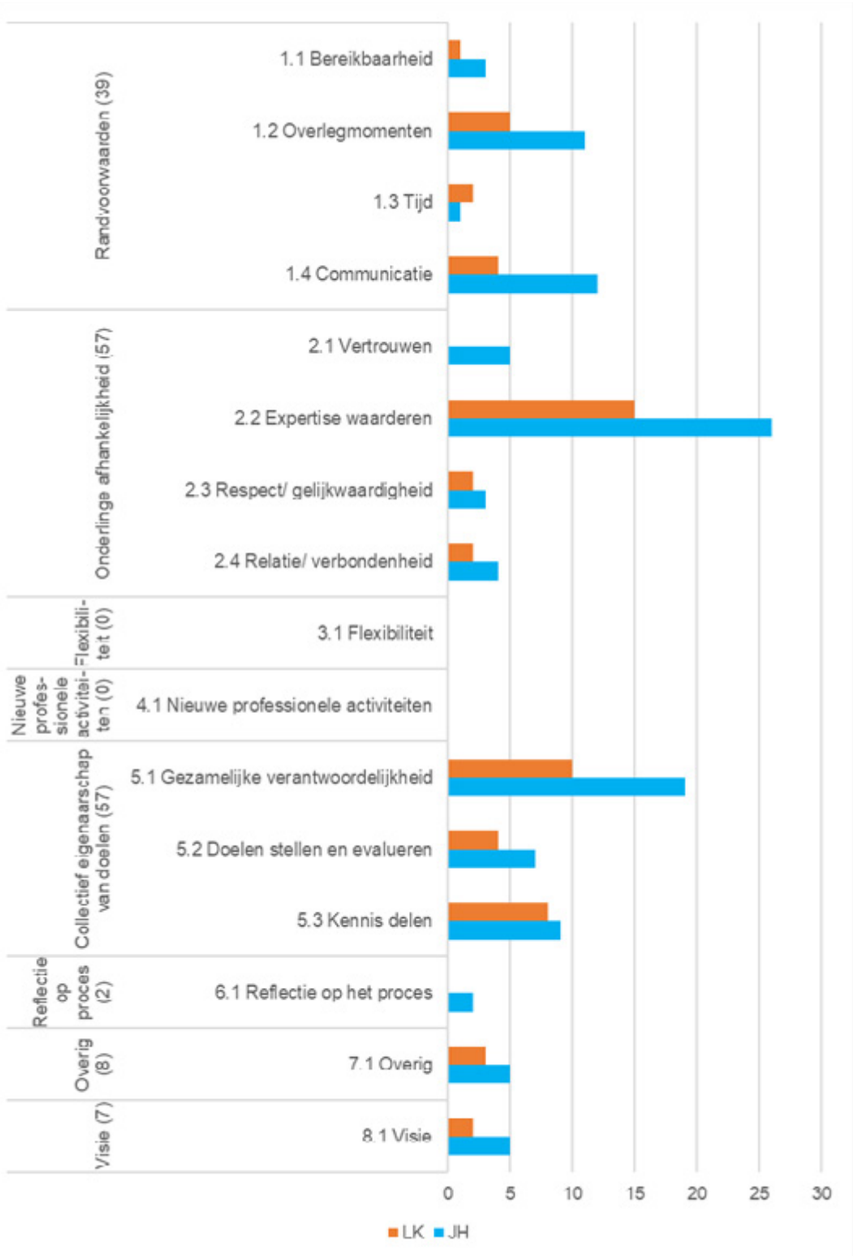
Tot slot kwam het thema *Visie* naar voren (N=8), met name als een knelpunt.

"We zitten qua visie hierop niet op een lijn en dit veroorzaakt meer onrust". (Respondent 8, leerkracht)

Kortom, wanneer we een vergelijking maken tussen de jeugdhulpverleners en de leerkrachten, zien we dat de jeugdhulpverleners vaker hoger scoren, met name als het gaat om expertise waarderen en gezamenlijke verantwoordelijkheid (zie Figuur 9). Echter blijkt uit de antwoorden uit de dagboekjes wel dat het gezamenlijke verantwoordelijkheid niet vanzelfsprekend is. Zo worden jeugdhulpverleners niet altijd automatisch betrokken bij het opstellen van doelen en de evaluatie daarop (de 'plan-do-check-act-cyclus').

Figuur 9

Totaal frequentie score op subcodes, weergegeven voor alle professionals en uitgesplitst voor jeugdhulpverleners (JH - blauw; n=4) en leerkrachten (LK - oranje; n=3).



6.4. Conclusie en discussie

In dit deelonderzoek is ingegaan op 1) de ontwikkeling van het interprofessioneel samenwerken tijdens het professionaliseringstraject en 2) de succesfactoren en knelpunten die door leerkrachten en jeugdhulpverleners worden gesignaleerd in de samenwerking. Op basis van de resultaten kan gesteld worden dat jeugdhulpverleners en leerkrachten neutraal tot positief zijn over de samenwerking in het algemeen en interprofessionele afstemming in het bijzonder. Over het hanteren van een interprofessionele aanpak zijn ze positiever. Het blijkt dat er de nodige variatie zit tussen enerzijds jeugdhulpverleners en leerkracht en anderzijds tussen de verschillende meetmomenten. Op basis van de resultaten stellen we dan ook dat er een grote verscheidenheid is aan samenwerking. Dit geldt voor hoe de samenwerking eruitziet en eveneens in hoe de samenwerking wordt beoordeeld en wordt ervaren. Naar aanleiding van het inzoomen op een tweetal casussen kunnen we vaststellen dat het hebben van regelmatig overleg en goede onderlinge afstemming een belangrijke factor is in succesvolle samenwerking. Dit sluit aan bij eerder uitgevoerd onderzoek naar dit thema, zie bijvoorbeeld Geveke et al. (2023).

Op basis van de open antwoorden in de dagboekjes is gekeken naar de succesfactoren en knelpunten die worden ervaren in de interprofessionele samenwerking. De thema's die het sterkst naar voren kwamen waren collectief eigenaarschap van doelen, onderlinge afhankelijkheid en randvoorwaarden. Het is van belang om te investeren in de randvoorwaarden, zoals overlegmomenten plannen en tijd te nemen voor evaluatie. Anderzijds is het belangrijk om elkaars expertise te waarderen en in te zetten. Gezamenlijke verantwoordelijkheid voor de leerling(en) is eveneens belangrijk. Jeugdhulpverleners worden niet vanzelfsprekend meegenomen in de 'plan-do-check-act' cyclus van de school.

Tot slot komt naar voren dat het nodig is om een gezamenlijke visie te formuleren over de onderlinge samenwerking. Dit zou bij de start van de samenwerking gedaan moeten worden, waarna de visie leidend kan zijn gedurende de tijd dat er wordt samengewerkt. Tussentijds reflecteren op de samenwerking (wat gaat goed, wat gaat minder goed, hoe komt dit, en hoe kan dit beter) is dan ook aan te raden. Bovendien is het nodig om de jeugdhulpverlener structureel te betrekken bij de planvorming, uitvoering en evaluatie rondom leerlingen. Dit draagt bij aan een gezamenlijke verantwoordelijkheid en betere onderlinge afstemming.

6.5. Dank

Erkenning gaat uit naar Lize van der Vegt, student Orthopedagogiek van de Rijksuniversiteit Groningen die de dagboekdata heeft gecodeerd. Dit heeft onder supervisie van Anke de Boer en Carla Geveke plaatsgevonden.

7. Concluderen en optimaliseren – waardecreatie

Auteurs: Marjan van Dijk, Carla Geveke en Henderien Steenbeek

7.1. Doel, deelvraag en betrokkenen

Het doel van werkpakket 3 was het concluderen, optimaliseren van het professionaliseringstraject en het ontwikkelen van (e-) tools.

De deelvraag die centraal stond tijdens werkpakket 3 was:

Wat zijn de principes van een toepasbaar professionaliseringstraject dat leidt tot versterkt handelen in de klas en interprofessioneel samenwerken van leerkrachten en jeugdhulpverleners én welke aanpassingen en aanvullingen in de vorm van (e-)tools zijn nodig om het professionaliseringstraject te optimaliseren?

7.2. Methode

Om het antwoord op de deelvraag te verkrijgen, zijn er interviews afgenomen waarbij waardecreatieverhalen zijn opgehaald en zijn de ontwikkelde (e-) tools voorgelegd aan betrokkenen.

7.2.1. Waardecreatieverhalen

Na afloop van de professionalisering zijn de deelnemers individueel geïnterviewd. Tijdens het interview keken de deelnemende leerkrachten en jeugdhulpverleners terug op het professionaliseringstraject en articuleerden ze welke waarde het traject had voor hun handelen in de klas en het interprofessioneel samenwerken, zie Figuur 10. Voor het verzamelen van de verhalen zijn semigestructureerde interviews met de zeven deelnemende professionals gehouden. Het interviewprotocol was gebaseerd op het raamwerk voor waardecreatie van Wenger et al. (2011) en was gericht op toepasbaarheid van de professionaliseringsonderdelen, de principes van het professionaliseringstraject, suggesties voor aanpassingen van het traject en/of principes en aanvullingen in de vorm van (e-) tools vanuit ervaren good practices.

Met de coaches is een groepsinterview afgenomen waarbij de coaches zijn bevraagd op de volgende professionaliseringsonderdelen: train-de-coach, coaching in de klas en netwerkleren.

De interviews zijn getranscribeerd en geanalyseerd aan de hand van de niveaus van waarde zoals beschreven door Wenger et al. (2011): directe waarde, potentiële waarde, toegepaste waarde, gerealiseerde waarde. Dit hebben we gedaan in het licht van de toepasbaarheid, de werkzame principes die leiden tot versterkt handelen in de

klas en interprofessioneel samenwerken, de aanpassingen die nodig zijn en de aanvullingen in de vorm van (e-) tools.

Figuur 10

Kaartjes met verschillende soorten waarden

Directe waarde Hoe heb je het onderdeel ervaren? Was het leuk, inspirerend, relevant…?	**Potentiële waarde** Hoe heeft het onderdeel jou veranderd? Denk aan nieuwe kennis, vaardigheden, meer vertrouwen, inspiratie, connecties, toegang tot bronnen…
Toegepaste waarde Hoe heeft het onderdeel jouw directe handelen beïnvloed? Ben je anders gaan werken in de klas/in de samenwerking met andere professionals? Welke producten heb je gebruikt, welke vaardigheden heb je toegepast…?	**Gerealiseerde waarde voor jezelf** In hoeverre zijn jouw inzichten op het gebied van handelen in de klas/interprofessioneel samenwerken veranderd?
Gerealiseerde waarde voor de organisatie In hoeverre heeft deelname iets betekend in of voor jouw organisatie?	

Noot. De deelnemers werd gevraagd om aan de hand van een waardekaartje te vertellen over de professionaliseringsonderdelen van *'t PASST Samen*.

7.2.2. Validatie en transfereerbaarheid

De aanvullingen in de vorm van (e-) tools rondom good practices die tijdens dit werkpakket zijn ontwikkeld, zijn voorgelegd aan de deelnemers, coaches en managers en zijn gecheckt op toepasbaarheid. Tijdens een klankbordgesprek is nagegaan of de kennis die is opgedaan in dit pakket breder geldig is dan de onderzochte context. De conclusie gericht op de hoofdvraag is getoetst. De kennisproducten (inclusief (e-) tools) zijn voorgelegd en besproken op mate van toepasbaarheid voor het onderwijs en de jeugdhulpverlening. Daarnaast is nagegaan in welke mate en op welke wijze de gegevens toepasbaar zijn in andere contexten (Burg, 2011) en hoe de kennisproducten verspreid kunnen worden. Van beide gesprekken (klankbord en deelnemende organisaties) zijn verslagen gemaakt.

7.3. Resultaten

7.3.1. Waardecreatieverhalen

Per onderdeel van de professionalisering wordt hieronder beschreven wat de belangrijkste bevindingen uit de waardecreatieverhalen zijn.

Train-de-coach en coaching in de klas

Waarde

Er zijn drie coaches gesproken om de waarde van de train-de-coach in beeld te krijgen. Twee coaches gaven duidelijk aan dat de train-de-coach toegepaste waarde had, ze hebben tools vanuit de train-de-coach toegepast. Als voorbeeld noemde een coach het volgende:

"*Van hé, hoe pak je dat eigenlijk aan? En ik heb daar ook wel veel aan gehad dat ik een structuurtje had dat ik kon volgen. Dus oké, ik pik er zoveel momenten uit. Ik vraag eerst aan de begeleider van, wat zie je? Eerst in ieder geval ook het stukje feitelijke informatie even scheiden en daarna wat voel je er nou eigenlijk bij? Want dat zijn echt wel twee heel verschillende dingen en twee heel verschillende reacties. En dan, wat zie je nou feitelijk gebeuren? Dat structuurtje was voor mij heel helpend.*"

Ook blijkt uit het waardecreatie-interview dat er waarde is gerealiseerd voor de organisatie. In één van de organisaties is de videocoaching weer meer opgepakt. In de andere organisatie werd de coaching gelijk breder uitgezet in de organisatie, zodat ook leerkrachten die niet hebben deelgenomen aan de professionalisering profiteerden van het feit dat de coach getraind was. Eén coach gaf aan dat ze een werkvorm die ze had geleerd bij de train-de-coach had ingezet bij haar hele team.

Bij het bespreken van de waarde van de coaching in de klas noemden coaches zowel waarde voor zichzelf als voor de deelnemers (zie hieronder bij 'coaching in de klas'). De waarde voor de coaches was met name toegepaste waarde, gericht op twee aspecten: het stellen van vragen en het op de handen zitten. Een coach legde dat als volgt uit:

"Nou, ik ben me wel weer echt even bewust geworden van de manier waarop je vragen moet stellen. Maar ook even weer hoe je de vragen dan stelt en dat je dus niet zelf een antwoord geeft, maar zelf degene laat nadenken zodat hij het eigenlijk zelf bedenkt."

Behouden

Maatwerk: In de train-de-coach was ruimte voor maatwerk en dat werd gewaardeerd. De handleiding was top: "*Ik heb de handleiding opgeslagen. Die heb ik iedere keer er weer bij gepakt. Die was heel nuttig, zeker die bijlagen met die structuurtjes.*"

Verbeteren

Verwachtingsmanagement: De coaches die zijn gesproken in het kader van het waardecreatie-interview gaven alle drie aan dat het belangrijk is bij de start meer duidelijkheid te hebben over wat er wordt verwacht van de coaching. Ze noemden dat ze het niet konden uitleggen aan de deelnemers en pas na de startbijeenkomst van de train-de-coach duidelijk werd wat er werd verwacht. Dit hadden ze graag al eerder helder willen hebben.

Coaching

Waarde

De coaching heeft voor wat betreft het handelen in de klas met name directe, potentiële en toegepaste waarde gehad voor de deelnemende professionals. Twee jeugdhulpverleners gaven aan dat ze met name het bekijken van de videobeelden interessant en leuk vonden (directe waarde):

"*Je ziet gewoon dingen die normaal een beetje langs je heen gaan, dat heb je dan helemaal niet in de gaten, bepaalde geluiden of dat er iets achter je gebeurt wat je niet had kunnen zien. Maar wat je dan op camera wel kan zien, dus dat terugkijken vond ik echt, echt wel heel interessant en echt heel goed.*"

Zowel twee jeugdhulpverleners als een leerkracht gaven aan dat het videomateriaal heeft bijgedragen aan bewustwording en zo potentiële waarde heeft gehad. Ze hebben niet direct anders gehandeld in de praktijk, maar zijn zich wel bewust geworden van het eigen handelen en het effect op de leerling. Twee coaches die jeugdhulpverleners hebben gecoacht, noemden dat door de coaching, de jeugdhulpverleners zich bewust zijn geworden van hun handelen. Eén coach lichtte dit als volgt toe*:*

"*Een begeleider had een bepaalde vraag, dat ze aangaf van 'goh ik zou eigenlijk wel wat meer signalen willen herkennen bij hem'. En toen vervolgens in het filmpje zie je spanning bij dat jongetje opbouwen en dan zag ik gewoon dat ze op al die signalen adequaat reageerde. Dat zag ze vervolgens zelf ook, dus toen kwam ze ook tot de conclusie van oh, blijkbaar doe ik dat al... Blijkbaar weet ik dat al wel, zie ik dat al wel, dus dat was wel heel erg leuk.*"

Drie jeugdhulpverleners gaven aan dat de coaching toegepaste waarde heeft gehad. Door het werken met videobeelden hebben ze zicht gekregen op wat werkt en niet werkt in de begeleiding van de leerling met kenmerken van autisme. Als voorbeeld noemde een jeugdhulpverlener dat ze nu beter weet hoe ze de leerling meer zelfstandig kan laten doen. Twee van de drie leerkrachten noemden dat ze door de coaching tips hebben toegepast in de klas. Een voorbeeld:

"*Alles wat wij eigenlijk, wat we hadden bedacht wat bovenkwam, hebben we ook echt toegepast en dat werkte ook echt. Dus dat heeft wel een doorbraak gemaakt hè. Deze leerling praatte eigenlijk niet, communiceerde eigenlijk niet en nu komt hij gewoon naar me toe als hij een vraag heeft.*"

Uit de waardecreatie-interviews is gebleken dat de deelnemende jeugdhulpverleners en leerkrachten weinig waarde toekenden aan de coaching rondom het interprofessioneel samenwerken. Mogelijk is dit onderwerp tijdens de coaching in veel mindere mate aan bod gekomen dan het handelen in de klas. Eén jeugdhulpverlener noemde dat ze naar aanleiding van de coaching en het bekijken van videomateriaal in gesprek is gegaan met de groepsleerkracht over wat ze heeft gezien (toegepaste waarde). Een andere jeugdhulpverlener geeft aan dat ze door de coaching meer bewust is geworden van het belang van afstemmen. Dit is gerealiseerde waarde voor haarzelf. Ze gaf het volgende aan:

"*Van, oh ja, weet je, laat je ook maar gewoon horen en hoe belangrijk het is om gewoon goed in overleg, goed de dag na te bespreken, dat soort dingen.*"

Behouden

- Videomateriaal: Zes van de zeven deelnemers gaven aan dat het gebruik van videomateriaal een grote meerwaarde heeft. Een leerkracht zei: "*Ik denk wel dat het goed is dat je tijdens die coaching sessies kunt zeggen van* '*oh kijk, stop, stop de beelden even, wat zie je hier nu? Wat doet de rest? Wat doet het kind?*' *Ik denk dat videobeelden echt wel helpen*." Daarnaast benadrukten een jeugdhulpverlener en een leerkracht het belang van een goede leervraag als startpunt van de coaching.
- Rol van de coach: De rol van de coach werd als krachtig ervaren en zou behouden moeten blijven. Deelnemers waardeerden het dat de coach de juiste fragmenten uit de opnames selecteerde en de focus legde op positieve aspecten. Een goed

startgesprek, waarin verwachtingen helder worden, werd eveneens genoemd als een belangrijk aspect om te behouden.

Verbeteren

- Groepsleerkracht betrekken: Vooral jeugdhulpverleners deden suggesties voor verbetering. Zij gaven aan dat het waardevol zou zijn om groepsleerkrachten meer te betrekken bij de coaching, omdat zij direct betrokken zijn bij de interactie met de leerling.
- Omgaan met de tijd: Daarnaast werd flexibiliteit in het plannen van de coachsessies als wenselijk genoemd, omdat de behoefte per situatie verschilt. Er werd ook geadviseerd om voldoende tijd tussen de sessies te laten, zodat professionals aan de doelen kunnen werken.
- Verwachtingsmanagement: Alle coaches en een jeugdhulpverlener benadrukten het belang van duidelijke verwachtingen bij de start van de professionalisering. De eerste bijeenkomst van de train-de-coach bood hierin veel helderheid. Een coach zei hierover: *"Ja misschien de eerste bijeenkomst. Daarna werd het me pas echt duidelijk wat we precies moesten doen en daarna kon ik het dankzij die oefening ook heel goed uitleggen aan degene die ik ging coachen."*
- Fysieke aanwezigheid van de coach: Er werd gesuggereerd dat de coach fysiek aanwezig zou kunnen zijn in de klas om de context van de coachee beter te begrijpen, wat volgens een jeugdhulpverlener van toegevoegde waarde kan zijn.

Netwerkleren

Waarde

Het netwerkleren heeft zowel voor jeugdhulpverleners als leerkrachten veel directe en potentiële waarde gehad voor het handelen in de klas. Alle zes aanwezigen bij de tweede netwerkbijeenkomst vonden de presentatie van een ervaringsdeskundige over haar brein zeer waardevol. Een jeugdhulpverlener van Accare zei: "*Die tweede vond ik ook wel mooi, want het deed bij iedereen iets hè. De pitch van haar, dat voelde je ook*."

Ook het belevingscircuit werd door vijf deelnemers genoemd. Een jeugdhulpverlener zei hierover: "*Ja nou, de eerste vond ik heel interessant om een keer even goed inzicht te krijgen wat een kindje met autisme waarneemt*."

In de waardecreatie-interviews werd benadrukt dat de presentaties interessant waren en de aanwezigheid van ervaringsdeskundigen een toegevoegde waarde had. Een coach merkte op dat ze hierdoor meer begrip heeft gekregen voor de complexiteit van lesgeven aan deze leerlingen. Een leerkracht gaf aan dat ze door het netwerkleren handvatten heeft gekregen om beter rekening te houden met leerlingen met autisme (potentiële waarde): *"Je kunt toch meer bedenken van hé, maar het werkt anders. Ik moet er gewoon rekening mee houden in mijn handelen. Het misschien op een andere manier aanbieden of meer tijd geven of misschien meer beelden doen."*

Hoewel jeugdhulpverleners geen toegepaste waarde in hun handelen noemden, gaven drie leerkrachten wel aan dat ze aanpassingen hebben doorgevoerd op basis van de netwerkbijeenkomsten. Daarnaast hebben vier deelnemers (twee jeugdhulpverleners en twee leerkrachten) aangegeven dat hun kijk op leerlingen met autisme is veranderd, wat heeft geleid tot gerealiseerde waarde. Ze begrijpen nu beter dat leerlingen bijvoorbeeld meer verwerkingstijd nodig hebben. Een leerkracht en een jeugdhulpverlener (Accare) deelden hun inzichten met hun teams. De jeugdhulpverlener vertelde: *"Oh ja, en de talentgerichte benadering en dat is zo anders weer. Wij kijken altijd naar problemen en nu kijken we echt veel meer vanuit de krachten."*

De waarde van het netwerkleren voor interprofessioneel samenwerken lijkt kleiner dan voor het handelen in de klas. Jeugdhulpverleners gaven aan dat ze de standpunten van leerkrachten beter hebben leren kennen en pasten tips toe in de samenwerking. Eén jeugdhulpverlener zei: *"Wat ik heb geprobeerd heel erg toe te passen is dat stukje overleg. Gewoon echt heel bewust van, waarom doe je dit? Waarom doe je dat zo?"* Slechts één leerkracht gaf aan dat netwerkleren heeft bijgedragen aan de samenwerking, waarbij ze zich realiseerde dat de verwachtingen van leerkrachten ten opzichte van jeugdhulpverleners soms te hoog zijn (gerealiseerde waarde voor zichzelf).

Behouden

- Pitch en aanwezigheid van ervaringsdeskundigen: Zowel jeugdhulpverleners als leerkrachten gaven aan dat de pitch en aanwezigheid van ervaringsdeskundigen grote waarde hadden en behouden moeten blijven.
- Diversiteit van de groep: Deelnemers waardeerden de deelname van zowel jeugdhulpverleners als leerkrachten, omdat dit verschillende perspectieven bood. Een jeugdhulpverlener zei: *"Wat ik ook wel mooi vind, is de gelijkwaardigheid in dat netwerkleren, dat je met zijn allen wel echt nadenkt over een vraag vanuit je verschillende rollen."*
- Werkvorm tijdens de netwerkbijeenkomsten: De werkvorm met leervragen werd als waardevol ervaren en moet behouden blijven.
- Continuïteit: Het belang van continuïteit in aanwezigheid werd benadrukt door jeugdhulpverleners. Regelmatige deelname draagt bij aan een veilige omgeving voor overleg en uitwisseling.

Verbeteren

- Minder diversiteit: Hoewel deelnemers de diversiteit van de groep waardeerden, vonden sommige deelnemers de groep te divers vanwege uiteenlopende doelgroepen en ervaringsniveaus. Een jeugdhulpverlener merkte op: *"Ik merkte gewoon heel erg dat het best wel uit elkaar lag qua doelgroep, dus iemand had dan bijvoorbeeld een bepaalde vraag waarvan ik dacht, ja, dat matcht eigenlijk gewoon niet met de dingen die wij doen."* Een leerkracht voegde toe: *"Omdat ik al wat langer werkzaam ben in het speciaal onderwijs, had het hier en daar voor mij gewoon wat minder meerwaarde."*
- In kleinere groepen en onderbouwd in gesprek: De werkvorm kan worden verbeterd door leervragen in kleinere groepjes te bespreken. Een leerkracht suggereerde: *"In kleine groepjes uiteen tijdens het netwerkleren. Dan heb je wat meer interactie ook met elkaar en leer je elkaar beter kennen."* Ook werd opgemerkt dat de bijeenkomsten meer op onderbouwing en minder op emotie gericht zouden moeten zijn. Een jeugdhulpverlener zei: *"Wat komt dan uit het onderzoek en wat is dan de informatie die echt werkt? In plaats van meer uit emotie te reageren."*
- Netwerkleren in eigen organisatie: Een suggestie was om netwerkleren binnen de eigen organisatie toe te passen met collega's uit zorg en onderwijs. Een jeugdhulpverlener zei hierover: *"Ik denk dat dat best wel mooi is, dat je echt met de mensen van school hiernaar gaat kijken."*
- Notulen: Een andere verbeteroptie is het delen van notulen na de bijeenkomsten, zodat deelnemers de besproken punten kunnen nalezen.

Online leeromgeving

Waarde

Uit de waardecreatie-interviews blijkt dat de online leeromgeving weinig is gebruikt door de deelnemers van de professionalisering. Twee leerkrachten noemden zaken die

passen bij de directe waarde, al blijkt uit hun antwoorden dat de directe waarde niet groot was. De ene leerkracht geeft aan dat een online leeromgeving handig is om informatie op te zoeken op je eigen moment en in je eigen tijd, ze vindt dat prettig. De andere leerkracht vond dat er leuke filmpjes en leuke boeken werden aangeboden, maar geeft ook aan dat ze er weinig uit heeft meegenomen.

Een van de jeugdhulpverleners die heeft deelgenomen aan de netwerkbijeenkomsten geeft aan dat ze de filmpjes leuk vond om te zien en de materialen tijdens de netwerkbijeenkomsten leuk vond. Een andere jeugdhulpverlener noemde dat ze enthousiast werd van de materialen en aangezet werd om weer even goed naar een aantal onderwerpen te kijken, zoals talent en psycho-educatie (potentiële waarde) .

Behouden

Uit de waardecreatie-interviews kwam naar voren dat de online leeromgeving wel behouden moet blijven, omdat het van toegevoegde waarde kan zijn. Zo gaf een leerkracht aan: “Op zich is het ergens wel goed om dan te kijken, van goh, kun je nog ergens iets teruglezen? Ik denk dat dat op zich wel een mooi iets is.”

Verbeteren

- Afwisseling: Het is belangrijk dat er afwisseling is tussen lezen en kijken.
- Toegankelijkheid: Ook is het belangrijk dat er een medium wordt gebruikt wat toegankelijker is dan het in deze professionalisering gebruikte medium. Zowel deelnemers als coaches beaamden dit. Het zou mooi zijn als je eenvoudig zaken met elkaar kunt uitwisselen.
- Leeromgeving gebruiken tijdens bijeenkomsten: Tot slot is er meerdere keren genoemd dat het krachtig zou zijn om de materialen van de online leeromgeving te betrekken in de netwerkbijeenkomsten.

Overige suggesties voor verbetering van de professionalisering

- Er is als suggestie genoemd dat het waardevol zou zijn om met meerdere collega’s van dezelfde organisatie deel te nemen aan de professionalisering.
- Het is belangrijk dat degenen die deelnemen aan de professionalisering, hier ook daadwerkelijk behoefte aan hebben.

Suggesties voor los te gebruiken (e-) tools

In de waardecreatie-interviews is gevraagd of leerkrachten, jeugdhulpverleners en coaches nog suggesties hadden voor tools die kunnen bijdragen aan het versterken van het handelen in de klas en de interprofessionele samenwerking rondom kinderen met autisme. Door zowel jeugdhulpverleners als leerkrachten is genoemd dat een werkwijze voor de samenwerking tussen onderwijs en zorg wenselijk is, bijvoorbeeld hoe een startgesprek aangepakt kan worden en welke afspraken en verwachtingen besproken moeten worden. Een coach noemde dat het wenselijk zou zijn als er coaching rondom samenwerking plaatsvindt: “*Ik vind dat eigenlijk bij elke samenwerking die je rondom een kind organiseert, coaching hoort. Gewoon coaching voor de mensen, die dan met elkaar samenwerkingsafspraken maken.”*

Door twee leerkrachten is genoemd dat het prettig zou zijn een collega met expertise op het onderwerp op school te hebben, die je gemakkelijk kunt consulteren: “*Als er gewoon op school iemand rondloopt met veel ervaring dat je daarheen zou kunnen om je verhaal te kunnen doen, tips te kunnen vragen, samen na te kunnen denken over de juiste aanpak voor een leerling van werkt het bij deze leerling goed om picto’s op het bureau te plakken of helpt het bij deze leerling om misschien apart te zitten?”*

Een coach gaf aan dat de IB-er mogelijk de spil kan zijn. Als de IB-er weet naar wie verwezen kan worden, kan dat al enorm helpen. Een andere coach noemde dat het belangrijk is dat er iemand binnen de school in stelling wordt gebracht om zorg en onderwijs dichter bij elkaar te brengen. De aanwezigheid van een ervaringsdeskundige is ook genoemd.

Het bekijken van videobeelden met collega’s is genoemd als wenselijke tool. Een jeugdhulpverlener zei hierover het volgende: “*Ik denk wel dat we dat echt wel meer mogen doen in de organisatie en dat dat veel meer toegepast mag worden. Stel dat je op een groep werkt en dat je echt met elkaar gaat kijken, hé, wat zien we nou eigenlijk? Wat gebeurt er nou eigenlijk? Waarom reageert een kind zo? Ik denk dat dat wel heel veel meerwaarde kan hebben.”* Ook noemde een leerkracht dat het waardevol zou zijn intervisie te organiseren met onderwijs en zorg.

Een leerkracht gaf aan dat het waardevol zou zijn bij teamvergaderingen aandacht te hebben voor interprofessionele samenwerking: “*Gewoon de ander respecteren en waarderen in hun achtergrond. En vanuit daar verder en ik denk dat dat nog wel ook iets is wat hier binnen het team besproken moet worden van goh, wie hebben we nou echt binnen de school en wat is hun achtergrond en wat kun je dan dus van elkaar verwachten.”*

Een jeugdhulpverlener deed de suggestie om kleine opdrachtjes of tips te ontwerpen: “*De ervaring leert: als de ouder of de leerkracht kleine succeservaringen opdoet, dan ga je het vaker toepassen. Dus het moeten hele kleine opdrachtjes of tips zijn die je gewoon een keer in de twee weken ontvangt of zo. En dat je dat dan twee weken doet, zeg maar.”*

7.3.2. Resultaten – validatie en transfereerbaarheid

De kennisproducten (inclusief (e-) tools) zijn voorgelegd aan een klankbordgroep met externe deskundigen en aan de stuurgroep. Er is gereflecteerd op de mate van toepasbaarheid van deze producten voor het onderwijs en de jeugdhulpverlening.

Er is met name stilgestaan bij het inzetten van leervideo’s en het netwerkleren. Over leervideo’s is gezegd dat beeld vaak beter blijft hangen dan literatuur. Je kunt aan de hand van leervideo’s in gesprek met een groep: wat zou je doen en hoe zou je nu reageren? Op deze manier kun je samen verkennen wat er onderliggend kan zijn aan bepaald gedrag. Eén van de klankbordgroepleden heeft zelf ervaring opgedaan met een training waarbij leervideo’s zijn ingezet. De leervideo’s hielpen met name om het gesprek op gang te brengen: waarom zou je die reactie kiezen? Waarom niet die andere? De klankbordgroepleden gaven aan dat ze leervideo’s geschikt achten voor het professionaliseren met betrekking tot interprofessioneel samenwerken.

Wat betreft het netwerkleren is de praktische toepassing ervan als aandachtspunt genoemd: waar kun je als deelnemer bij wijze van spreken morgen mee verder? Dit kan worden gerealiseerd door tijdens het netwerkleren met elkaar aan de slag te gaan om iets te ontwikkelen voor de leerling of door op zo’n bijeenkomst met elkaar in gesprek te gaan over de samenwerking. Aan het eind van de bijeenkomst kunnen afspraken worden gemaakt over wat je gaat uitproberen in de praktijk en welk “bewijsmateriaal” je gaat verzamelen. Dit wordt gebruikt als startpunt bij een volgende bijeenkomst: verzamelen van de good practices. Het is belangrijk dat deelnemers voldoende tijd hebben, gefaciliteerd worden en gevoed worden tijdens netwerkbijeenkomsten.

In de klankbordgroep is het belang van het begrijpen van elkaars rol in de professionele samenwerking benadrukt. Als je bewust bent van waar je staat en het daarover eens bent, kun je spelenderwijs kijken wat je kunt doen om meer van elkaar

te begrijpen. Een suggestie om dit te bewerkstelligen, is het laten overnemen van de klas door de jeugdhulpverlener voor bijvoorbeeld twee uurtjes. Dit kan ervoor zorgen dat de jeugdhulpverlener inziet waar de eigen rol ingeweven kan worden.

Op de vraag hoe we concrete tips breder kunnen delen met onderwijs en de jeugdhulpverlening, is gereageerd dat het inzetten van producten zoals kalenders vaak niet werkt. Het is belangrijk na te denken wat de praktijk écht helpt en na te gaan waar de producten die binnen dit project worden ontwikkeld, terecht komen. De suggestie die is gegeven, is het ontwikkelen van een standaard voor een ontwikkelingsperspectiefplan (OPP). Iedereen die bij de zorg van een leerling betrokken is, heeft hiermee te maken en zo'n product kan dus helpend zijn.

7.4. Conclusie

In deze deelstudie stond de volgende vraag centraal: *Wat zijn de principes van een toepasbaar professionaliseringstraject dat leidt tot versterkt handelen in de klas en interprofessioneel samenwerken van leerkrachten en jeugdhulpverleners én welke aanpassingen en aanvulling in de vorm van (e-) tools zijn nodig om het professionaliseringstraject te optimaliseren?*

Uit de waardecreatie-interviews en validatie met de klankbordgroep en stuurgroep blijkt dat de professionaliseringstrajecten, zoals train-de-coach, coaching in de klas en netwerkleren, aanzienlijke waarde hebben opgeleverd voor zowel leerkrachten als jeugdhulpverleners. Vooral het gebruik van *videomateriaal* en de *aanwezigheid van ervaringsdeskundigen* zijn als zeer waardevol ervaren. Deze elementen droegen bij aan een betere bewustwording en reflectie op het eigen handelen en zorgden voor praktische toepassingen in de klas. Leerkrachten en jeugdhulpverleners gaven aan dat ze hierdoor meer inzicht kregen in het gedrag en de behoeften van leerlingen met autisme.

De rol van de coach werd als krachtig en ondersteunend ervaren, vooral vanwege de gestructureerde aanpak en de focus op positieve aspecten. Wel werd aangegeven dat duidelijke verwachtingen aan het begin van het traject cruciaal zijn, omdat deze aanvankelijk niet helder waren.

Hoewel de netwerkbijeenkomsten bijdroegen aan bewustwording en kennisdeling, werd de diversiteit van de groep als een uitdaging ervaren, vanwege de uiteenlopende achtergronden en ervaringsniveaus. De wens om in kleinere groepen te werken en meer te focussen op evidence-based inzichten werd uitgesproken. Daarnaast werd continuïteit in deelname genoemd als belangrijk voor een veilige en effectieve samenwerking.

De online leeromgeving bood potentieel, maar werd weinig gebruikt. Gebruikers waardeerden de mogelijkheid om informatie op eigen tempo te raadplegen, maar er was behoefte aan meer afwisseling tussen lezen en kijken, evenals een toegankelijker platform.

Verbeterpunten richten zich op het betrekken van samenwerkingspartner bij coaching, meer flexibiliteit in de planning en een betere balans tussen emotie en onderbouwing tijdens netwerkleren. Ook werd het belang genoemd van het delen van notulen en praktische tools om inzichten uit de bijeenkomsten structureel te borgen.

De validatie door de klankbordgroep bevestigde de relevantie van de ontwikkelde producten en benadrukte het belang van praktijkgerichte toepasbaarheid. Vooral het gebruik van leervideo's en concrete afspraken over implementatie werden als waardevol beschouwd. Daarnaast werd het belang van rolverheldering binnen

interprofessionele samenwerking onderstreept, waarbij suggesties zoals een standaard voor een OPP werden geopperd om kennisdeling te verbeteren.

Samenvattend heeft de professionalisering een waardevolle impact gehad, maar verdere verbetering is mogelijk door meer maatwerk, betere afstemming en borging van de opgedane inzichten in de praktijk.

8. Algehele conclusie, discussie, aanbeveling en tools

Auteurs: Carla Geveke, Henderien Steenbeek

8.1. Inleiding

Dit project had als doel het handelen in de klas en het interprofessioneel samenwerken van leerkrachten en jeugdhulpverleners te versterken, zodat deze professionals een integrale aanpak kunnen vormgeven die de betrokkenheid van leerlingen met autisme bij de leertaak vergroot. Om dit doel te bereiken is een professionaliseringstraject (door-) ontwikkeld, uitgevoerd en geëvalueerd. De volgende onderzoeksvraag stond centraal: *Hoe draagt een professionaliseringstraject bij aan het versterken van het handelen in de klas*[2] *en het interprofessioneel samenwerken van leerkrachten en jeugdhulpverleners, zodat zij een integrale aanpak kunnen vormgeven waarmee de betrokkenheid van leerlingen met* autisme *in de klas wordt vergroot?*

Via een ontwerponderzoek hebben we de professionalisering adaptief gemaakt met behulp van gegevens uit de startinventarisatie (werkpakket 1), uitgevoerd en geëvalueerd met behulp van observaties in de klas en dagboekjes (werkpakket 2) en geconcludeerd en geoptimaliseerd via waardecreatieverhalen en validatiesessies (werkpakket 3).

Over het geheel genomen kan gezegd worden dat het professionaliseringstraject bijdraagt aan het versterken van het handelen in de klas en de interprofessionele samenwerking tussen leerkrachten en jeugdhulpverleners, gericht op het vergroten van de betrokkenheid van leerlingen met autisme. Uit werkpakket 1 blijkt dat dit vraagt om aandacht voor betrokkenheid en het bevorderen van autonomie, evenals om interprofessionele samenwerking gebaseerd op gedeelde verantwoordelijkheid, kennisdeling en afstemming binnen een veilig en betrokken werkklimaat. In werkpakket 2 werden voorzichtige verbeteringen zichtbaar in zowel het handelen in de klas als de samenwerking, al bleken sterke veranderingen lastig door de complexiteit van de praktijk. Werkpakket 3 laat zien dat de onderliggende theoretische principes geschikt zijn als basis voor het ontwerp van het professionaliseringstraject, maar dat een langere doorlooptijd nodig is om duurzame effecten te realiseren, met name op het gebied van interprofessioneel samenwerken en autonomie-ondersteunend werken in de klas.

[2] Er zijn situaties waarin het wenselijk is dat de jeugdhulpverlener de leerling met autisme buiten de klas begeleidt (bijvoorbeeld op de gang of in een aparte ruimte waar het rustiger is). Desalniettemin spreken we van “handelen in de klas” waarbij we doelen op alle pedagogisch-didactische handelingen die gericht zijn op de leerling met autisme en uitgevoerd worden op school.

Hieronder beschrijven we de hoofdconclusies per werkpakket.

8.1.1. Startinventarisatie

De deelvraag die centraal stond tijdens werkpakket 1 was: *Hoe kan een professionaliseringstraject adaptief gemaakt worden, zodat leerkrachten en jeugdhulpverleners ondersteund worden in hun handelen in de klas en in het interprofessioneel samenwerken?*

Deze vraag is ten eerste beantwoord via interviews met de direct betrokken leerkrachten, jeugdhulpverleners, hun coach en manager. Ten tweede is een vragenlijst afgenomen bij de teams van collega’s van deze direct betrokkenen en een aantal externe professionals uit het onderwijs en de jeugdhulpverlening.

De direct betrokken leerkrachten en jeugdhulpverleners gaven aan dat ze met name aan de slag wilden met het verhogen van het welbevinden van de leerling om tot leren te komen en taakgericht gedrag te stimuleren. Wat betreft interprofessioneel samenwerken wilden de professionals bij aanvang de kennis in het hele systeem (beter) delen, korte(re) lijntjes met elkaar hebben en verwachtingen goed af te stemmen. Vanuit de organisatie leefde de wens om meer vanuit één plan te werken, met de leerling als uitgangspunt en de focus op zowel onderwijs- als zorgdoelen. Wat betreft de vorm van professionaliseren is veiligheid belangrijk, daarnaast is het zinvol om de gehele organisatie te betrekken via teambijeenkomsten.

De resultaten uit de startinventarisatie bij 63 onderwijs-jeugdhulp-professionals lieten zien dat het in de samenwerking werkt om elkaars expertise te waarderen, gezamenlijk verantwoordelijkheid te dragen en kennis te delen. Overlegmomenten en goede communicatie helpen daarbij. Gezamenlijke verantwoordelijkheid en kennisdeling kan ook lastig zijn, tijdgebrek is een belangrijke belemmerende factor. Naar de leerlingen toe werkt het volgens hen vooral om structuur te bieden: duidelijkheid en voorspelbaarheid in taal en handelen. Autonomieverlening kan lastig zijn, maar het is wel belangrijk om de (behoeftes van de) leerling goed te zien.

Adaptie van het professionaliseringstraject: Het traject kan adaptief gemaakt worden zonder grote aanpassingen, zodat leerkrachten en jeugdhulpverleners in hun klassenpraktijk en interprofessioneel samenwerken ondersteund worden.

Samengevat: Voor het versterken van het handelen van leerkrachten en jeugdhulpverleners is aandacht nodig voor leerlingbetrokkenheid – zowel het welbevinden als taakgericht gedrag – en het bevorderen van autonomieverlening, ondanks de uitdagingen die dat met zich meebrengt. Interprofessionele samenwerking vraagt om gedeelde verantwoordelijkheid, kennisdeling, afstemming en waardering voor elkaars expertise, om zo te werken vanuit één integraal plan. Veiligheid en betrokkenheid zijn belangrijke voorwaarden tijdens het professionaliseren. Daarnaast is het belangrijk om ook de teamleden van de deelnemers mee te nemen in het proces, bijvoorbeeld door het delen van onderzoeksresultaten. Op basis van de bevindingen waren er geen grote aanpassingen nodig om het professionaliseringstraject adaptief in te richten.

8.1.2. Uitvoeren en evalueren

De vraag die centraal stond tijdens werkpakket 2 was: *Wat verandert er in het handelen in de klas en in het interprofessioneel samenwerken, bij de uitvoering van het professionaliseringstraject?*

Deze vraag is ten eerste beantwoord door middel van herhaalde observaties in de klas van zeven professionals en hun leerlingen met kenmerken van autisme. Ten tweede zijn door het invullen van dagboekjes (herhaalde vragenlijst) over de interprofessionele samenwerking, ingevuld door dezelfde zeven professionals.

Handelen

Voor het handelen hebben we alleen autonomieverlening gemeten en niet de mate van structuur verlenen en flexibel ondersteunen. Om pragmatische redenen moesten we een kernvariabele kiezen om op microniveau te meten. In de startinventarisatie was de zelfscore op structuur bieden hoog en gaf men aan dat autonomieverlening, hoewel belangrijk, een knelpunt kon zijn. Dit maakte het onderzoeken van verandering in autonomieverlening in relatie tot betrokkenheid een interessante kernvariabele. Uit de observaties bleek dat er, gezien de gehele dataset, een verband is tussen (hoge mate van) autonomieverlening en (hoge mate van) betrokkenheid. Dit significante verband vonden we bij vier van de zeven dyades (professional-leerling-koppels) terug. Over de lessen heen is er geen stabiel stijgende lijn in autonomieverlening en/of betrokkenheid gevonden: het patroon is voor meeste dyades variabel. Wel ontstaan er binnen lessen attractortoestanden – toestanden waar de interactie naar toe trekt. Tijdens de professionalisering stijgt de interactiekwaliteit van deze toestanden, maar deze kwaliteit zakt in de laatste meting. Dit is een patroon dat bij vier dyades is teruggevonden. Hoewel dus autonomieverlening en betrokkenheid gerelateerd is, is het lastig om hoge niveaus hierin te verkrijgen in de lessen. Een professionalisering lijkt ook beperkt effect te hebben: zodra deze stopt, loopt de kwaliteit van interactie terug.

Interprofessioneel samenwerken

Dit deelonderzoek richtte zich op de ontwikkeling van interprofessioneel samenwerken tijdens het professionaliseringstraject en de ervaren succesfactoren en knelpunten. De resultaten tonen aan dat leerkrachten en jeugdhulpverleners over het algemeen neutraal tot positief zijn over de samenwerking, met een positievere houding over interprofessionele aanpak dan over de afstemming. Er is echter veel variatie in hoe de samenwerking wordt beoordeeld en ervaren. Regelmatig overleg en goede afstemming blijken cruciale succesfactoren, wat aansluit bij eerder onderzoek (Geveke et al., 2023). Succesfactoren zoals *Collectief eigenaarschap van doelen*, *Onderlinge afhankelijkheid* en *Randvoorwaarden* spelen een grote rol; investeren in structurele overlegmomenten en gezamenlijke evaluaties zijn essentieel. Het is belangrijk dat beide beroepsgroepen elkaars expertise waarderen en inzetten, waarbij gezamenlijke verantwoordelijkheid voor leerlingen niet altijd vanzelfsprekend is voor jeugdhulpverleners. Het formuleren van een gezamenlijke visie bij de start van de samenwerking en regelmatige reflectie hierop worden aanbevolen, evenals het structureel betrekken van jeugdhulpverleners bij de planvorming, uitvoer en evaluatie rondom leerlingen.

Samengevat kan gesteld worden dat het traject leidde tot voorzichtige eerste stappen in verbeterd handelen en samenwerken. De complexiteit en variabiliteit tussen en binnen casussen maakten sterke veranderingen moeilijk. Wat betreft het handelen was er een lichte stijging in autonomie-ondersteuning door professionals en betrokkenheid van leerlingen aan het begin van het traject, die stabiliseerde richting het einde.

8.1.3. Concluderen en optimaliseren

De deelvraag die centraal stond tijdens werkpakket 3 was:

Wat zijn de principes van een toepasbaar professionaliseringstraject dat leidt tot versterkt handelen in de klas en interprofessioneel samenwerken van leerkrachten en jeugdhulpverleners én welke aanpassingen en aanvulling in de vorm van (e-) tools zijn nodig om het professionaliseringstraject te optimaliseren?

Aan de deelnemers van de professionalisering is gevraagd welke waarde de professionalisering en de verschillende onderdelen (train-de-coach, coaching in de klas, netwerkleren en online leeromgeving) ervan hadden. Hieruit bleek het volgende:

Train-de-coach en coaching in de klas: de coaches vonden dat de training van toegepaste waarde was (bijvoorbeeld het stellen van vragen en het op de handen zitten) en gerealiseerde waarde bleek te hebben (bijvoorbeeld het coachen van anderen professionals van de organisatie, die niet mee deden aan het professionaliseringstraject *'t PASST Samen*).

Coaching in de klas: de deelnemers vonden dat dit directe, potentiële en toegepaste waarde had. Zo droeg het videomateriaal bij aan bewustwording van het handelen en het effect daarvan op de leerling. Professionals gaven aan dat ze beter wisten wat wel en niet werkt met leerlingen met autisme en pasten ze tips toe in de klas.

Netwerkleren: de deelnemers vonden dit van directe en potentiële waarde: zo vonden professionals het belevingscircuit, de presentaties van de experts en de bijdragen van de ervaringsdeskundigen interessant en er ontstond begrip (voor de leerkracht bijvoorbeeld). Bij een aantal is ook gerealiseerde waarde (echt anders gaan denken) ontstaan, bijvoorbeeld meer begrip voor verwerkingstijd van kinderen of het toepassen van de talentgerichte benadering. Alleen twee leerkrachten noemende toegepaste waarde vanuit het netwerkleren (bijvoorbeeld het handelen aanpassen, zoals de gezichtsuitdrukking). De waarde van het netwerkleren met betrekking tot interprofessioneel samenwerken lijkt minder groot dan de waarde voor het handelen in de klas.

Online leeromgeving: de deelnemers gaven aan dat de online leeromgeving weinig is gebruikt. Degene die wel hebben gekeken waren enthousiast (wat getuigt van directe waarde) over het beeldmateriaal en de materialen over talentontwikkeling.

In de waardecreatie-interviews is gevraagd naar de aanvullingen en verbeteringen als het gaat om de principes die ten grondslag lagen aan het professionaliseringstraject, het professionaliseringstraject zelf en bijbehorende (e-)tools. Het volgende kwam naar voren:

Principes: principe 1 stelt dat de professionalisering gericht is op het doel om het handelen in de klas en het interprofessioneel samenwerken te versterken. Professionals ervaarden inderdaad dat hun handelen in de klas en hun interprofessionele samenwerking (wat minder vaak genoemd dan het handelen) was versterkt. Principe 2 stelt dat de professionalisering qua vorm gericht is op adaptie, feedback op eigen handelen en van en met elkaar leren. De adaptieve aanpak bleek waardevol voor de heterogene groep en de professionals waardeerden de coaching en het netwerkleren. Kortom, de theoretische principes zijn ook praktisch toepasbaar en dragen bij aan verbetering van de praktijk.

Optimalisatie professionalsering en aanvulling van tools: De professionalisering behoefde vrijwel geen aanpassing, behalve als het ging om een concretere invulling, bijvoorbeeld van de netwerkbijeenkomsten. Aanvullingen in de vorm van (e-) tools die samen met de professionalisering en los daarvan te gebruiken zijn, zijn ontwikkeld om

meer impact te creëren (zie www.hanze.nl/autisme). De professionalisering en de tools zijn gevalideerd met de klankbordgroep en met de praktijk (in de teams van de professionals en stuurgroep). Hieruit bleek dat de inhoud en vorm van de professionalisering zinvol is en de tools overdraagbare oplossingen bieden voor de praktijk.

Samengevat kan worden gezegd dat de theoretische principes voor professionalisering die centraal stonden in het ontwerponderzoek goede uitgangspunten vormen voor het ontwerpen van een professionaliseringstraject voor leerkrachten en jeugdhulpverleners die leerlingen met (kenmerken van) autisme ondersteunen. De (samenwerkings)praktijk blijkt echter complex, en een langere professionaliseringstijd is waarschijnlijk nodig voor merkbare effecten, vooral op het gebied van interprofessionele vaardigheden en een autonomie-ondersteunende aanpak in de klas.

Op basis van de inzichten uit dit onderzoek zijn de handleidingen voor de professionalisering aangescherpt en tools zoals video's (o.m. leervideo om interprofessionele vaardigheden te oefenen) en het Autisme Talent Avontuur (belevingsspel) ontwikkeld. Het materiaal is beschikbaar op www.hanze.nl/autisme.

8.2. Discussie

8.2.1. Effect van de interventie op handelen en interprofessioneel samenwerken

De professionalisering liet slechts beperkte effecten zien op het handelen van professionals en hun interprofessionele samenwerking, zowel in de meting over de tijd, als ook in het beperkt toepassen of realiseren van veranderingen. Dit resultaat is te verklaren vanuit het perspectief van complexe dynamische systemen. Gardner en Kaplan (2021) stellen dat effecten van professionalisering vaak onvoorspelbaar zijn en daarom een niet-lineaire evaluatie vereisen. In dit onderzoek werd het verloop op meerdere momenten gemeten, wat bijdroeg aan een beter inzicht in de dynamiek.

Mogelijk had de professionalisering beperkt effect omdat het minimaal op schoolniveau is uitgevoerd: alleen via teambijeenkomsten werd de school/ jeugdhulpverleningsorganisatie betrokken. Uit onderzoek blijkt dat langdurige en schoolbrede professionaliseringen meer effect sorteren dan kortdurende, extern georganiseerde programma's (Harwell, 2003; Wolthuis, 2021). In deze studie ontbrak het aan gezamenlijk leren op de werkvloer, wat de impact mogelijk heeft beperkt. Gezamenlijke professionalisering, zoals team-teaching, wordt als betekenisvoller ervaren (Smith et al., 2020) en kan in interprofessionele vorm succesvol zijn om leerlingen met zorgbehoeften beter te ondersteunen (Norwich et al., 2018)

8.2.2. Autonomieverlening als maatstaf voor het handelen

Professionals gaven aan dat structuur bieden belangrijk is bij het ondersteunen van leerlingen met autisme. Autonomieverlening werd daarentegen als moeilijk ervaren, mede door de aard van de problematiek van de leerling. Toch vormt autonomieverlening een cruciale component van talentontwikkeling. Autonomieverlening helpt de taalontwikkeling: (Menninga et al., 2017), stimuleert het complex redeneren (Meindertsma, 2014) en de muzikale creativiteit (Hendriks, 2025). Daarnaast is er een relatie tussen het verhogen autonomieverlening en betrokkenheid (Geveke et al., 2020; Van Vondel, 2017), zoals ook aangetoond is in dit onderzoek. Hoewel talentontwikkeling ten grondslag lag aan de professionalisering *'t PASST Samen*, ontbrak expliciete aandacht in de vorm van het inoefenen van de drie kernstrategieën: ruimte bieden (autonomie verlenen), structuur bieden en flexibel ondersteunen (scaffolding). Dit kan mogelijk effect hebben op het (beperkt) toepassen van autonomieondersteuning. Daarnaast is het mogelijk dat ook het bieden van

structuur en het flexibel ondersteunen van invloed zijn geweest op de betrokkenheid van de leerling. Wanneer alle drie variabel op micro-niveau zouden zijn meegenomen in het onderzoek, hadden we een genuanceerder inzicht gekregen in het handelen van professionals, in relatie tot de betrokkenheid van de leerling (vergelijk: Zeinstra et al. 2023).

8.2.3. Complexiteit van het samenwerken

De professionalisering *'t PASST Samen* heeft beperkt bijgedragen aan structurele verbetering in interprofessioneel samenwerken. Factoren zoals "onderlinge afhankelijkheid" en "collectief eigenaarschap van doelen" bleken zowel stimulerend als belemmerend te werken. Communicatie, hoewel onderdeel van de inventarisatie, verdient wellicht een zelfstandige positionering (Geveke et al., 2024). Daarnaast zijn er allerlei organisatorische randvoorwaarden, waardoor het lastig is om vorm te geven aan het interprofessioneel samenwerken. Interprofessioneel samenwerken kan gezien worden als een multidimensionale construct: bestaande uit allerlei aspecten of componenten die zowel positief als negatief op elkaar in kunnen werken. Bovendien blijkt interprofessionele samenwerking veelvormig (bijvoorbeeld inpandig of extern; op de individu gericht of op het collectief) en vaak ongestructureerd te zijn (Stans et al., 2013). Zo kunnen "wicked problems" ontstaan (Hannigan & Coffey, 2011; Kroon et al., 2023): complexe problemen die lastig op te lossen zijn, omdat informatie of deelaspecten (tegengesteld) gerelateerd zijn en de context voortdurend verandert. Deze complexiteit heeft mogelijk het effect van de professionalisering op het interprofessioneel handelen bemoeilijkt.

8.3. Aanbeveling voor toekomstig onderzoek

Omdat het leerproces van de professionals terugkerend en context-gebonden proces is, is het zinvol om herhalende patronen en contextgevoelige relaties tussen variabelen in het systeem (de praktijk in de klas – de school) mee te nemen in de evaluatie van het professionaliseringstraject (Garner & Kaplan, 2021). Door op micro- en meso-niveau herhaaldelijk te meten op variabelen die representatief zijn voor het systeem, krijgen we meer grip op wat er verandert in de praktijk in de klas of op de school.

Verder verdient het aanbeveling om alle drie aanpakken van talentontwikkeling (autonomieverlening, structuur en scaffolding) expliciet mee te nemen, zowel in de professionalisering, als ook in het meten van het effect ervan in de praktijk.

Interprofessionele teams of leernetwerken zouden gedurende langere tijd cyclisch kunnen professionaliseren, met aandacht voor eigen leerdoelen en concrete toepassing in de praktijk. Het is zinvol om hierbij interprofessionele leernetwerken (vergelijk: Poortman et al., 2022) in het onderzoek te volgen via het Educational Design Research model (EDR-model; Plomp & Nieveen, 2013). Het EDR-model behandelt de volgende stappen: probleemanalyse (inclusief doelbepaling), ontwerpen (inclusief acties; anticiperen op problemen en mogelijkheden), uitvoeren en verfijnen, evalueren. Hierdoor leren professionals bewust om te gaan met de dynamiek van 'wicked problems' (Hannigan & Coffey, 2011; Kroon et al., 2023) en is het tegelijkertijd mogelijk om inzicht in de complexiteit van het samenwerken te verkrijgen.

8.4. Aanbevelingen voor de praktijk

8.4.1. Versterken van het handelen

In de startinventarisatie gaven professionals aan dat structuur bieden de grootste succesfactor is (dit is het vaakst genoemd). Over structuur bieden is al veel bekend. Bijvoorbeeld het gebruik van de geef-me-de-vijf-methode. Vanuit de observaties werd duidelijk dat het bieden van ruimte lastig is, terwijl er aanwijzingen zijn dat dit samenhangt met verhoogde betrokkenheid. Het oefenen van een autonomie-ondersteunende aanpak lijkt daarom zinvol. Zoals eerder aangegeven, stimuleert autonomie-verlening niet alleen de betrokkenheid, maar ook bijvoorbeeld de muzikale creativiteit van leerlingen (Hendriks, 2025). Het codeerschema dat in dit onderzoek is gebruikt kan hiervoor hulp bieden. Omdat leerlingen met autisme autonomie lastig kunnen vinden, is het belang om ruimte in een een structuur te bieden. Als professional is het belangrijk om als het ware “voelsprieten” te ontwikkelen om te bepalen welke mate van ruimte geboden kan worden om de leerling goed te ondersteunen. Oog hebben voor signalen van plezier of juist verhoogde spanning is daarbij essentieel. Wanneer de ruimte te groot is, kan de professional flexibel ondersteunen (ook wel scaffolding genoemd; Steenbeek et al., 2012; Van de Pol et al., 2010) door aan te sluiten bij de leerling en zo nodig sturing te geven. Een uitlegvideo over autisme kan inzichten bieden om het handelen te versterken in het bieden van structuur, het geven van ruimte en het flexibel ondersteunen. Deze tool is ontwikkeld, naar aanleiding van dit project: zie uitlegvideo met kennisclips www.hanze.nl/autisme.

8.4.2. Versterken van Interprofessioneel samenwerken

Ingaan op hoe knelpunten in de samenwerking beperkt kunnen worden en succesfactoren in de samenwerking versterkt kunnen worden, zou kunnen bijdragen aan het verbeteren van de praktijk. Het is gewenst om in de opleiding al aandacht te besteden aan interprofessionele samenwerkingsvaardigheden. Gezamenlijk professionaliseren en opleiden van onderwijs en jeugdhulpprofessionals biedt mogelijkheden om de samenwerking verder te verstevigen (Onderwijsraad, 2020; Smeets & Van Veen, 2018). Hiermee zou het toepassen van kennis, wat tijdens *’t PASST Samen* in mindere mate plaatsvond, vergroot kunnen worden. Professionals (in opleiding), opleiders en onderzoekers kunnen werken in leergemeenschappen om de interprofessioneel samenwerking te verbeteren (Borg & Drange, 2019). Zo’n leergemeenschap kan vorm krijgen in een innovatiewerkplaats, waarbij opleiding, onderwijs en praktijk verbonden zijn. Zo kunnen professionals (in opleiding) samen betekenisvol werken aan organisatie en inhoud (Haasen et al., 2022; Suleman et al., 2014).

Het dagboekonderzoek laat zien dat het nodig is om een gezamenlijke visie te formuleren over de onderlinge samenwerking. Dit zou bij de start van de samenwerking gedaan moeten worden, waarna de visie leidend kan zijn gedurende de tijd dat er wordt samengewerkt. Tussentijds reflecteren op de samenwerking (wat gaat goed, wat gaat minder goed, hoe komt dit, en hoe kan dit beter) is dan ook aan te raden. Bovendien is het nodig om de jeugdhulpverlener structureel te betrekken bij de planvorming, uitvoer en evaluatie rondom leerlingen. Dit draagt bij aan een gezamenlijke verantwoordelijkheid en betere onderlinge afstemming.

Om de samenwerking te verbeteren kunnen professionals gebruik maken van de hulpmiddelen op www.hanze.nl/autisme, zoals leervideo’s om elkaar feedback te geven en om te onderhandelen over belangen die je als professional in de samenwerking rondom het kind hebt.

8.4.3. Verbeteren van de professionalisering

Op basis van het onderzoek zouden de volgen elementen behouden of verbeterd kunnen worden:

Coaching

Behouden: De coaching is een belangrijk onderdeel en de toegevoegde waarde van de video is tevens benadrukt. Het is belangrijk om te starten vanuit een goede leervraag van de professional (zie ook: Wetzels, 2015). Voorselecteren van waardevolle momenten door de coach bleek ook een werkzaam element te zijn van de coaching.

Verbeterpunten: Verwachtingen duidelijk maken, coaching samen met de betrokken leerkracht/jeugdhulpverlener die ook in de klas werkt uitvoeren, voldoende tijd tussen de sessie plannen, fysieke aanwezigheid van de coach in de klas.

Netwerkleren

Behouden: Netwerkleren is een zinvol onderdeel. De pitches van experts en aanwezigheid van ervaringsdeskundigen bij de bijeenkomsten worden gewaardeerd, even als voldoende diversiteit van de groep en het werken met leervragen. Leervragen in kleine groepjes bespreken zoals in de latere sessies is gedaan, werkt goed.

Verbeterpunten: de continuïteit van de groep wisselt (aanwezigheid) en dat is niet bevorderlijk voor de groep, de diversiteit in achtergronden kan te groot zijn, het netwerkleren kan meer diepgang krijgen (bijvoorbeeld meer verbinden met achtergrondinformatie of onderzoek).

Online leeromgeving:

Behouden van de leeromgeving, want het kan van toegevoegde waarde zijn indien met een eenvoudiger medium wordt gewerkt (bijvoorbeeld de eigen TEAMS-omgeving) en de materialen expliciet in de bijeenkomsten worden gebruikt.

Verbeterpunten: Toegankelijker, afwisseling tussen lezen en kijken is wenselijk.

Train-de coach

Behouden: De Train-de-coach is belangrijk en de handleiding is behulpzaam.

Verbeterpunten: Aan de start meer duidelijkheid krijgen over wat er verwacht wordt (voor de eerste train-de-coach-bijeenkomst).

Gehele professionalisering

Behouden: De professionalisering als geheel wordt gewaardeerd.

Verbeterpunten: Genoeg tijd nemen voor de professionalisering, inzetten van de professionalisering in de eigen organisatie. De behoefte om mee te willen doen moet aanwezig zijn bij de deelnemers. Professionalisering zorgt voor reflectie. Een coach noemde dat het wenselijk zou zijn als er coaching rondom samenwerking plaatsvindt.

Aanvullende verbeteringen voor de praktijk

Men wenst expertise op school (collega die je kan bevragen) en die in stelling wordt gebracht om onderwijs en zorg dichter bij elkaar te brengen. Een ervaringsdeskundig op school is bovendien zinvol. Het bekijken van videobeelden met collega’s is een wenselijke tool net als intervisie met collega’s van onderwijs én zorg. Aandacht in

teamvergaderingen voor interprofessioneel samenwerken. Begin daarbij in het klein, zodat je succes ervaart. Professionals noemen dat ze behoefte hebben aan een werkwijze voor de samenwerking tussen onderwijs en zorg, bijvoorbeeld hoe een startgesprek aangepakt kan worden en welke afspraken / verwachtingen besproken moeten worden.

8.5. Concrete tools voor de praktijk

Tools bij 't PASST Samen

Naar aanleiding van het onderzoek zijn (e-)tools ontwikkeld die als een pakket of los van elkaar gebruikt kunnen worden in de praktijk. Deze tools zijn te vinden op www.hanze.nl/autisme.

- Flyer *'t PASST Samen*: in deze flyer staan alle tools op een rijtje.
- Handleidingen om het professionaliseringstraject uit te voeren
    - Algemene handleiding *'t PASST Samen*
    - Handleiding Train-de-coach *'t PASST Samen*
    - Handleiding Coaching in de klas *'t PASST Samen*
    - Handleiding Netwerkleren *'t PASST Samen*
- Autisme Talent Avontuur: In het Autisme Talent Avontuur ervaren de deelnemers de wereld vanuit het perspectief van een kind met autisme. Deelnemers leren begrip, empathie en inzicht te ontwikkelen terwijl ze langs de verschillende stations reizen. Het Autisme Talent Avontuur kan worden ingezet in de klas – bij kinderen, studenten, onderwijsprofessional en/of jeugdhulpprofessional.
- Ervaringsverhaal: een ervaringsdeskundige, werkzaam in de jeugdhulpverlener vertelt over haar ervaringen met autisme en haar schoolloopbaan.
- Factsheets en prezi over autisme, handelen in de klas, interprofessioneel samenwerken: in simpele taal verteld.
- Leervideo's interprofessioneel handelen: De interactieve leervideo's zijn bedoeld om je interprofessionele handelen, zoals het geven van feedback, te oefenen. Naar aanleiding van videofragmenten wordt je gevraagd keuzes te maken in de reacties die jij zou geven op situaties. Je krijgt direct feedback op de keuzes die je hebt gemaakt.
- Stappenplan startgesprek: Het stappenplan startgesprek geeft je concrete stappen voor het voeren van een startgesprek wanneer je start met interprofessioneel samenwerken
- Integrale aanpak in picto's: Niet alleen kinderen vinden picto's handig, maar volwassenen ook. Dit picto-overzicht geeft de "do's" in een integrale aanpak weer
- Uitlegvideo Talentgericht werken met autisme: In de uitlegvideo met vijf kennisclips van handelen in de klas worden drie ervaringen in beeld gebracht, waarin je leert over kenmerken van autisme, talentvol gedrag en de drie aanpakken ruimte bieden, structuur bieden en flexibel ondersteunen

Aanvullende tips uit de onderwijs- en jeugdhulpteams

In de teams waar de directe deelnemers in werken is gevraagd wat de professionals handige tools zijn de vinden om het handelen in de klas en het interprofessioneel samenwerking rondom leerlingen met kenmerken van autisme te versterken. Zij kwamen op een zeer divers lijstje met tips en suggesties, waarvan we hieronder een greep doen:

Handelen in de klas versterken:

- Individuele pictolijn = gelijk aan dagplanning met kleine individuele aanpassingen.
- Teacch bakken
- Timetimer
- Daglijn. Bij veranderen dit bespreken (duidelijkheid)
- Zelfde taal spreken (naar kind)
- Picto's op tafel: Kind legt samen met klassenassistent 's ochtends de picto's op eigen tafel bovenaan
- Plek om rustig te worden, te ontprikkelen
- Anti-stress balletje en dergelijke
- Breder kijken dan onderwijs materiaal, ook (gezelschaps)spel/drama/muziek
- 'Puzzeltijd' iets even laten bezinken. Later op een keuze terugkomen. Kind zegt bijvoorbeeld eerst nee maar na een uur toch ja.
- Eenvoudige concrete vragen stellen/vragen afbakenen.
- Afspraak afkoelplek
- Liedje/rijmpje ter ondersteuning wanneer er "chaos" dreigt te ontstaan
- Extra aandacht bij binnenkomst
- Meerdere momenten op de dag "Hoe voel je je?" met plaatjes (blij-boos, verdrietig etc).
- (Zwaarte) dekentje
- Als het niet lukt, even in de ontspanning (Donald Duckje, puzzel, rubiks kubus, boekje)
- Beweegmomenten (bij overprikkeling)
- Structureren (ga in gesprek met de leerlingen, soms zijn dingen té gestructureerd (bijv. allemaal om 10 uur fruit eten): wat is de individuele behoefte van het kind?)
- Moment bij binnenkomst: dat kind en leerkracht bij elkaar intunen (plek)
- Elke ochtend of een high five met de leerkracht, of met de voet een boks (aandacht)
- Time-out plek (ontprikkelhoekje)
- Koptelefoon
- Ingebouwde rustmomenten
- Einde van de dag een dagboekje. Reflecteren op de dag, met uitgerust hoofd naar huis

Interprofessioneel samenwerken versterken:

- Format start hulpverlening
- Casus bespreken in de samenwerking, samen met een externe professional
- Samen één plan
- Intervisie onderwijs en zorg
- Reflectiemodellen waarmee je handelingen kan reflecteren met je team
- Plan voor leerling, beschikbaar voor iedere betrokkene + voor besproken met alle betrokkenen. Zodat iedereen vanuit hetzelfde perspectief werkt (samen 1 plan)
- “Kom eens kijken” (Alle hulpverleners). Dan heb je een beeld van de situatie
- Verwachtingen uitspreken in samenwerking tussen school/thuis/hulpverleners

9. Literatuur

American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5®)* (fifth). American Psychiatric Publishing.

American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5-TR* (M. B. First, Ed.; Fith, text revision). American Psychiatric Association Publishing.

Anderson-Butcher, D., & Ashton, D. (2004). Innovative models of collaboration to serve children, youths, families, and communities. *Children & Schools*, *26*(1), 39–53. https://doi.org/10.1093/cs/26.1.39

Baird, G., Simonoff, E., Pickles, A., Chandler, S., Loucas, T., Meldrum, D., & Charman, T. (2006). Prevalence of disorders of the autism spectrum in a population cohort of children in South Thames: the Special Needs and Autism Project (SNAP). *Child: Care, Health and Development*, *32*(6), 752–753. https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2006.00706_3.x

Ballet, K., Kelchtermans, G., & Loughran, J. (2006). Beyond intensification towards a scholarship of practice: Analysing changes in teachers’ work lives. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, *12*(2), 209–229. https://doi.org/10.1080/13450600500467415

Bijstra, J. O. (2011). *Een transactionele kijk op de klas*.

Boerefijn, J. (2017). Beter onderwijs met behulp van positieve psychologie. *TPP*, *1*, 24–31.

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

Burg, E. Van. (2011). Kwaliteitscriteria voor ontwerpgericht wetenschappelijk. In J. van A. & D. Andriessen (Ed.), *andboek ontwerpgericht wetenschappelijk onderzoek: Wetenschap met effect (pp.* (Issue May, pp. 146–164). Boom Lemma.

Cadima, J., Doumen, S., Verschueren, K., & Buyse, E. (2015). Child engagement in the transition to school: Contributions of self-regulation, teacher-child relationships and classroom climate. *Early Childhood Research Quarterly*, *32*, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.01.008

Caplan, B., Feldman, M., Eisenhower, A., & Blacher, J. (2016). Student–Teacher Relationships for Young Children with Autism Spectrum Disorder: Risk and Protective Factors. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. https://doi.org/10.1007/s10803-016-2915-1

Centraal Bureau voor de Statistiek. (2025). *3 Procent van de bevolking geeft aan een autismespectrumstoornis te hebben*. Centraal Bureau Voor de Statistiek. https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2025/14/3-procent-van-de-bevolking-geeft-aan-een-autismespectrumstoornis-te-hebben

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

Coenders, M., & Laat, M. F. de. (2010). Netwerkleren in het onderwijs: professionalisering in de praktijk. *MESO Focus*, *78*, 17–25.

Cremers, P. H. M., Wals, A. E. J., Wesselink, R., & Mulder, M. (2016). Design principles for hybrid learning configurations at the interface between school and workplace. *Learning Environments Research*, *19*(3), 309–334. https://doi.org/10.1007/s10984-016-9209-6

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

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Self-determination theory: A macrotheory of human motivation, development, and health. *Canadian Psychology*, *49*(3), 182–185. https://doi.org/10.1037/a0012801

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

Easen, P., Atkins, M., & Dyson, A. (2000). Inter-professional collaboration and conceptualisations of practice. *Children and Society*, *14*(5), 355–367. https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2000.tb00190.x

Fombonne, E. (2010). Estimated prevalence of autism spectrum conditions in Cambridgeshire is over 1%. *Evidence Based Mental Health*, *13*(1), 32 LP – 32. https://doi.org/10.1136/ebmh.13.1.32

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, *74*(1), 59–109. https://doi.org/10.3102/00346543074001059

Fukkink, R. G., Trienekens, N., & Kramer, L. J. C. (2011). Video Feedback in Education and Training: Putting Learning in the Picture. *Educational Psychology Review*, *23*(1), 45–63. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9144-5

Garner, J. K., & Kaplan, A. (2021). A complex dynamic systems approach to the design and evaluation of teacher professional development. *Professional Development in Education*, *47*(2–3), 289–314. https://doi.org/10.1080/19415257.2021.1879231

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. (2017). *It's not rocket science: Developing pupils' science talent in out-of-school science education for primary schools* [University of Groningen]. https://www.rug.nl/research/portal/publications/its-not-rocket-science(bb92fe9e-5c34-48a2-ac72-50ba4e03b837).html

Geveke, C. H., Steenbeek, H. W., Doornenbal, J. M., & Van Geert, P. L. C. (2017). Attractor States in Teaching and Learning Processes: A Study of Out-of-School Science Education. *Frontiers in Psychology*, *8*(March), 1–18. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00299

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

Geveke, C., Steenbeek, H., & Van der Steen, S. (2020). Zo ontwikkel je succesvolle interacties met leerlingen met ASS: Project om leerkrachten te ondersteunen en bewuster te maken. *Kind & Adolescent Praktijk*, *19*, 6–12. https://doi.org/https://doi.org/10.1007/s12454-020-0153-3

Goei, S. L., & Kleijnen, R. (2009). *Omgang met zorgleerlingen met gedragsproblemen. Literatuurstudie uitvoerd voor de Onderwijsraad.* https://doi.org/10.13140/RG.2.1.3661.0083

Goens, P., Pronk, S., Boendermaker, L., Bakker, R., Ruitenberg, I., & Bertling, L. (2015). *Leren op de werkvloer: Organisatie en inhoud van leren op de werkvloer*. Uitgeverij Eburon.

Granott, N. (2005). Scaffolding dynamically toward change: Previous and new perspectives. *New Ideas in Psychology*, *23*(3), 140–151. https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2006.07.002

Haasen, M., Leenders, H., Diemel, K., Delsing, M., & Van den Bergh, L. (2022). *Jeugdhulpverlening in de school: Samen praten en vooral samen doen*. https://www.researchgate.net/publication/360208280

Hannigan, B., & Coffey, M. (2011). Where the wicked problems are: The case of mental health. *Health Policy*, *101*(3), 220–227. https://doi.org/10.1016/j.healthpol.2010.11.002

Harwell, S. H. (2003). *Teacher professional development: It's not an event, it's a process*.

Hendriks, L. (2025). *Pathways of Musical Creativity* [University of Groningen]. https://doi.org/10.33612/diss.1198588129

Hofstetter, W., & Bijstra, J. (2014). Passend onderwijs zijn we er klaar voor? *Kind & Adolescent Praktijk*, *13*(3), 132–139.

Hollenstein, T. (2007). State space grids: Analyzing dynamics across development. *International Journal of Behavioral Development*, *31*(4), 384–396. https://doi.org/10.1177/0165025407077765

Houben-Van Herten, M., Knoops, K., & Voorrips, L. (2014). *Bijna 3 procent van de kinderen heeft autisme of aanverwante stoornis*. Centraal Bureau Voor de Statistiek. https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2014/35/bijna-3-procent-van-de-kinderen-heeft-autisme-of-aanverwante-stoornis

Kiers, B. (2018). Onbekend maakt onbemind. *Zorgvisie*, *48*(5), 20–22. https://doi.org/10.1007/s41187-018-0061-4

Korenhof, M., De Kruif, R., & De Laat, M. (2014). Leren van Aruba : professionaliseren van leraren in netwerken. *Onderwijsinnovatie*, *juni*, 35–38.

Kroon, S. J. C., Alma, M. A., Bak, M., van der Krieke, L., & Bruggeman, R. (2023). Values and practice of collaboration in a mental health care system in the Netherlands: a qualitative study. *International Journal of Mental Health Systems*, *17*(1). https://doi.org/10.1186/s13033-023-00584-9

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

Loopers, J. (2022). Unravelling the dynamics of intrinsic motivation of students with and without special educational needs: A self-determination theory perspective. In *Not published*.

Markussen, E., Frøseth, M. W., & Sandberg, N. (2011). Reaching for the unreachable: Identifying factors predicting early school leaving and non-completion in Norwegian upper secondary education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *55*(3), 225–253. https://doi.org/10.1080/00313831.2011.576876

McCurdy, E. E., & Cole, C. L. (2014). Use of a peer support intervention for promoting academic engagement of students with autism in general education settings. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*(4), 883–893. https://doi.org/10.1007/s10803-013-1941-5

Meindertsma, H. B. (2014). *Predictions and explanations: Short-term processes of scientific understanding in young children* [University of Groningen]. http://www.rug.nl/research/portal/files/2332705/volledigedissertatie.pdf

Menninga, A. (2017). *Language and science in young learners: Intervening in the balance between challenging and adapting* [University of Groningen]. https://www.rug.nl/research/portal/publications/language-and-science-in-young-learners(46b34e85-9115-4efb-81f2-1e780174df98)/export.html

Menninga, A., van Dijk, M., Wetzels, A., Steenbeek, H., & van Geert, P. (2017). Language use in kindergarten science lessons: language production and academic language during a video feedback coaching intervention in kindergarten science lessons. *Educational Research and Evaluation*, *23*(1–2), 26–51. https://doi.org/10.1080/13803611.2017.1292920

Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S., & Cameron, C. E. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and self-regulatory skills in first grade. *School Psychology Review*, *41*(2), 141–159. https://www.researchgate.net/publication/281477299

Mylrea, M., Sen Gupta, T., & Glass, B. (2017). Developing Professional Identity in Undergraduate Pharmacy Students: A Role for Self-Determination Theory. *Pharmacy*, *5*(4), 16. https://doi.org/10.3390/pharmacy5020016

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

Onderwijsraad. (2014). *Samen voor een ononderbroken schoolloopbaan*. https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2014/11/03/samen-voor-een-ononderbroken-schoolloopbaan

Onderwijsraad. (2020). *Steeds inclusiever*. https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/adviezen/2020/06/23/steeds-inclusiever

Per Saldo. (2018). Duizenden kinderen met autisme gedwongen thuis. *ANP Pers Support*. https://www.perssupport.nl/persbericht/0b199c0d-9a93-40fa-b800-75d6352e6f44/duizenden-kinderen-met-autisme-gedwongen-thuis

Plomp, T., & Nieveen, N. (2013). *Educational design research / Part A: an introduction.* SLO.

Poortman, C. L., Brown, C., & Schildkamp, K. (2022). Professional learning networks: a conceptual model and research opportunities. *Educational Research*, *64*(1), 95–112. https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1985398

Rangvid, B. S. (2018). Student engagement in inclusive classrooms. *Education Economics*, *26*(3), 266–284. https://doi.org/10.1080/09645292.2018.1426733

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.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*(1), 68–78. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68

Seidel, T., Blomberg, G., & Renkl, A. (2013). Instructional strategies for using video in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, *34*, 56–65. https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.004

Serruys, M. (2005). *Aan de rand in het midden: Probleemgedrag bij mensen met een autismespectrumstoornis en een verstandelijke beperking: Over het verlies van evenwicht en het zoeken naar balans*. Garant.

Smeets, E., Ledoux, G., & Van Loon-Dikkers, L. (2019). *Passend onderwijs in de klas: Tweede meting in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Bijlagen.*

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

Smith, R., Ralston, N., Naegele, Z., & Waggoner, J. (2020). Team teaching and learning: A model of effective professional development for teachers. *The Professional Educator*, *43*(1), 80–90.

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

Steenbeek, H., Jansen, L., & van Geert, P. (2012). Scaffolding dynamics and the emergence of problematic learning trajectories. *Learning and Individual Differences*, *22*(1), 64–75. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.11.014

Steenbeek, H. W., Van Geert, P. L. C., & Van Dijk, M. W. G. (2011). The dynamics of children's science and technology talents: A conceptual framework for early science education. *Netherlands Journal of Psychology*, *66*(3), 96–109.

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.

Suter, E., Arndt, J., Arthur, N., Parboosingh, J., Taylor, E., & Deutschlander, S. (2009). Role understanding and effective communication as core competencies for collaborative practice. *Journal of Interprofessional Care*, *23*(1), 41–51. https://doi.org/10.1080/13561820802338579

Taboas, A., Doepke, K., & Zimmerman, C. (2023). Preferences for identity-first versus person-first language in a US sample of autism stakeholders. *Autism*, *27*(2), 565–570. https://doi.org/10.1177/13623613221130845

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

Van de Pol, J., Volman, M., & Beishuizen, J. (2010). Scaffolding in Teacher–Student Interaction: A Decade of Research. *Educational Psychological Review*, *22*(3), 271–296. https://doi.org/10.1007/s10648-010-9127-6

Van de Pol, J., Volman, M., Oort, F., & Beishuizen, J. (2014). Teacher scaffolding in small-group work: An intervention study. *The Journal of the Learning Sciences*, *23*(4), 600–650. https://doi.org/10.1080/10508406.2013.805300

Van de Pol, J., Volman, M., Oort, F., & Beishuizen, J. (2015). The effects of scaffolding in the classroom: Support contingency and student independent working time. *Instructional Science*, *43*(5), 615–641. https://doi.org/10.1007/s11251-015-9351-z

Van den Akker, J., Gravenmeijer, K., Mckenney, S., & Nieveen, N. (2006). *Educational design research*. Routledge.

Van der Steen, S., Geveke, C. H., Steenbakkers, A. T., & Steenbeek, H. W. (2020). Teaching students with autism spectrum disorders: What are the needs of educational professionals? *Teaching & Teacher Education*, *90*(103036). https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103036

Van Gennip, H., Marx, T., & Smeets, E. (2007). Gedragsproblemen in de basisschool en competenties van leraren. In *ITS, Radboud Universiteit Nijmegen / Kohnstamm Instituut / Hogeschool Leiden* (Issue June 2007).

Van Vondel, S. (2017). *Scientific understanding of students in the picture: The evaluation of Video Feedback Coaching for upper grade teachers during science and technology education* [Dissertation]. Rijksuniversiteit Groningen.

Van Zaalen, Y., Deckers, S. R. J. M., & Schuman, J. (2018). *Handboek interprofessioneel samenwerken in zorg en welzijn*. Coutinho.

Vanuit autisme bekeken. (2016). *Passend Onderwijs vanuit autisme bekeken: Samen bouwen aan een kansrijke toekomst* (Issue november).

Veenker, H., Steenbeek, H., Van Dijk, M., & Van Geert, P. (2017). *Talentgerichte ontwikkeling op de basisschool: Een dynamische visie op leren en onderwijzen*. Uitgeverij Coutinho.

Verheijden, E. (2016). *Wat werkt bij integrale jeugdhulp?* www.nji.nl

Wehby, J. H., Lane, K. L., & Falk, K. B. (2003). Academic instruction for students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, *11*(4), 194–197. https://doi.org/10.1177/10634266030110040101

Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Cambridge university press.

Wenger, E., Trayner, B., & de Laat, M. (2011). Promoting and assessing value creation in communities and networks: A conceptual framework. In *Ruud de Moor Centrum* (Vol. 18). https://www.asmhub.mn/uploads/files/11-04-wenger-trayner-delaat-value-creation.pdf

Wetzels, A. F. M. (2015). *Curious minds in the classroom: The influence of video feedback coaching for teachers in science and technology lessons* [University of Groningen]. http://www.rug.nl/research/portal/en/publications/curious-minds-in-the-classroom(5c6a3c87-2f8d-4f50-af9c-2b23e5d8d6b3).html

Wolthuis, F. (2021). *Professional development in practice Exploring how lesson study unfolds in schools through the lens of organizational routines*.

Zeinstra, L., Kupers, E., Loopers, J., & de Boer, A. (2023). Real-time teacher-student interactions: The dynamic interplay between need supportive teaching and student engagement over the course of one school year. *Teaching and Teacher Education*, *121*. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103906