

LECTORALE REDE

Leerkracht in Samenwerken

Professioneel samenwerken met de omgeving
aan ontwikkelingskansen van leerlingen

Jacqueline van Swet



Opleidingscentrum
Speciale Onderwijszorg



Met wie

Hoe

1. Waartoe + waarom

2. Wat

3. Praktijk ← → Opleiding Master SEN

Professionele identiteit

Figuur 1: 'De lectorale rede in vogelvlucht'

Floortje Michielsen

“Uit onderzoek blijkt dat muziek voor 90 tot 95% de belangrijkste vrijetijdsbesteding is van jongeren. Wat buiten school zo belangrijk en waardevol is, wil ik als docent juist aangrijpen om leerlingen te enthousiasmeren. Naar muziek luisteren kan altijd en overal. Zelf musiceren is, hoe beperkt je ook bent, voor iedereen mogelijk. Op een instrument of met de eigen stem. Muziek als vrijetijdsbesteding wordt door mij dan ook enorm gestimuleerd.”

Joanna Vlieg

“Het protocol Diagnostiek en Behandeling geeft aan dat het heen-en-weerschrift een belangrijk communicatiemiddel is bij afstemming tussen ouders en school. Onderzochte logboeken tonen aan dat leerkrachten hier niet in schrijven, ondanks dat ze aangeven de overdracht met behulp van het logboek als belangrijk te ervaren. Hieruit kan geconcludeerd worden dat wanneer er in de samenwerking sprake is van een gezamenlijke betrokkenheid en een gedragen verantwoordelijkheid, de afstemming als zinvol wordt ervaren.”

Imke Denissen

“De samenwerkende partners zijn voor mij een bron van inspiratie. Ik ben het contact met de scholen in de wijk aangegaan om gezamenlijk te kijken naar schooloverstijgende mogelijkheden. Een arrangement kan ook inhouden dat er hulp in de thuissituatie nodig is. Samen met alle betrokkenen kijken naar wat het kind in het gehele systeem (thuissituatie, onderwijs en sociaal netwerk) nodig heeft.”

Daphne Rietveld

"Elke professional kijkt dus door zijn eigen 'bril' endat scheidt veel mogelijkheden om van elkaar te leren. Om mijzelf uit te blijven dagen tot groei en ontwikkeling, start ik na de opleiding samen met enkele studiegenoten een intervisiegroep. Samenwerken geeft mij energie. Samenwerken is wat mij drijft. Samen kan ik meer dan alleen."

Wendy Heijmans

"Juist bij het implementeren van passend onderwijs is het effectief om als team te werken aan meer afstemming, openheid en leren van elkaar (Bouwhuis, 2010). Voorheen werkte ik vaak top-down, waardoor er weinig ruimte was voor de dialoog. Nu is er meer sprake van een gelijkwaardige relatie. Samen bouwen aan een gedeelde visie."

Angelique Arts

"Voorheen was ik gewend om ouders te adviseren en te informeren over hun kind, maar nu zie ik hen als waardevolle partners om mee samen te werken. Nu heb ik vaak een begeleidende rol. Ik deel mijn kennis met ouders en vertrouw erop dat zij hun kennis met mij willen delen. Door mijn praktijkgericht onderzoek heb ik geleerd om mijn kennis en mening met collega's te delen. In het werkveld durf ik vaker om feedback te vragen. Samen weten we meer dan alleen: 'onderwijs maak je samen' (Marzano, 2010)."

Maria Baltussen

"Ik merk dat ik opener en zelfverzekerder ben geworden. Ik laat me filmen, film zelf, er komen collega's bij mij in de klas kijken en ik ga met anderen in gesprek over mijn functioneren. Soms bekruipt me dan toch weer even dat onzekere gevoel..... kan ik het wel? Maar ik schuif die gedachte nu steeds sneller naar de achtergrond."

Leerkracht in Samenwerken

Professioneel samenwerken met de omgeving aan
ontwikkelingskansen van leerlingen

Lectorale rede, in verkorte vorm uitgesproken bij de aanvaarding
van de functie van lector '*Leerkracht in Samenwerken*' bij Fontys
Opleidingscentrum Speciale Onderwijszorg op vrijdag 5 september 2014

dr. Jacqueline van Swet



Uitgever: Fontys Hogescholen

Ontwerp: Grafische Producties Fontys

Foto's: Gerard Tanke (tenzij anders vermeld)

CC-BY-NC licentie: 2014

Het is toegestaan om deze uitgave te kopiëren, distribueren, vertonen en op te voeren, en om afgeleid materiaal te maken dat op dit werk is gebaseerd zolang dit geen commerciële doeleinden heeft en uitsluitend als de auteur vermeld wordt: Jacqueline van Swet / Fontys OSO.

Dit geldt met uitzondering van de tekst uit 'het Puttertje': ©2013 Tay, Ltd

Copyright Nederlandse vertaling © Sjaak de Jong, Paul van der Lecq, Arjaan van Nimwegen

Inhoudsopgave

Inleiding.....	7
1. Leerkracht in Samenwerken	
Het Waarom en Waartoe	13
1.2 Een holistische visie op leren en ontwikkelen	14
1.2.1 Holisme: de term	14
1.2.2 Holisme in onderwijs en jeugdzorg	16
1.2.3 Holistische modellen: transactioneel en systeemgericht	18
1.2.4 Een holistische visie en het lectoraat	20
1.3 Goed onderwijs vereist samenwerken.....	21
1.3.1 Waarom en waartoe leerkrachten dienen samen te werken	21
1.3.2 Een nadere kijk op de kracht van de leerkracht	22
Leren en ontwikkelen is dialogisch	22
De unieke relatie tussen leerkracht en leerling	23
Leerkrachten verbinden contexten	23
De school als oefenplaats voor samenwerken	24
1.4 Nabeschouwing.....	24
2. Leerkracht in Samenwerken	
Het Wat	27
2.1 Inleiding.....	27
2.2 Wat verstaan we onder samenwerken?	30
2.2.1 Definiëring van het begrip samenwerken.....	30
2.2.2 Samenwerken in de internationale context.....	33
De VS: samenwerken is één van de kernstandaarden	33
Het Verenigd Koninkrijk: de leerkracht als lid van het netwerk rondom leerlingen	34
Frankrijk: de leerkracht heeft een taak in de opvoeding.....	34
Nederland: leerkrachten benutten als vertrouwd aanspreekpunt voor het gezin.....	35

2.3	Nieuwe taken voor de leerkracht; implicaties voor de professionele identiteit.....	35
2.3.1	Een nieuwe invulling van leerkrachtprofessionaliteit	36
2.3.2	De betekenis van samenwerken voor de professionele identiteit...	38
2.3.3	Over grenzen gaan.....	40
2.4	Een nadere beschrijving van het samenwerken	43
2.4.1	De explicitering van de doelstelling van het samenwerken	43
2.4.2	Het besluitvormingsproces	45
2.4.3	Taal en cultuur	47
2.4.4	Vanzelfsprekende verbindingen	49
2.4.5	Erkennen van elkaars identiteit	51
2.4.6	Ouders, leerkracht en samenwerken	52
2.5	Nabeschouwing.....	54
3.	Leerkracht in Samenwerken	
	Praktijk en Opleiding	57
3.1	Inleiding.....	57
3.2	Nederland: Passend Onderwijs en de nieuwe Jeugdwet	58
3.3	Andere ontwikkelingen in de praktijk	59
3.4	Opleiden tot samenwerken.....	61
3.5	Nabeschouwing.....	65
4.	Onderzoek – rol en doel	67
4.1	Inleiding.....	67
4.2	Het onderzoek binnen het lectoraat	68
4.3	De workouts	72
4.4	Jaar 1: Exploreren van het thema middels survey en focusgroepen	74

4.5 De focus van dit lectoraat.....	76
4.6 Nabeschuwing.....	81
5. Samenvatting	83
Dankwoord.....	87
Literatuur.....	91



Ontwikkelingskansen voor álle leerlingen Bhutan, Bhumtang Zungnye School 2008

Inleiding

Samenwerken is belangrijk, zeker als het kinderen betreft die speciale aandacht nodig hebben. Maar hoe werk je als leerkracht op een goede manier samen? Die vraag willen we graag beantwoorden. Fontys OSO heeft daarom eind 2012 besloten om een lectoraat rondom 'samenwerken door leerkrachten' in te stellen. Het lectoraat richt zich op samenwerken met collega's en met de omgeving van de school teneinde een professionele bijdrage te leveren aan de ontwikkelingskansen van leerlingen.

De keuze voor dit lectoraatsthema is mede bepaald door de ontwikkelingen van Passend Onderwijs en de Transitie Jeugdzorg die een groot beroep doen op samenwerken. Ik ervaar het als een enorme eer en uitdaging dat ik de mogelijkheid krijg om mijn passie en geloof in samenwerken en in de rol van de leerkracht daarin, met onderzoek te onderbouwen. En dat ik eraan kan bijdragen dat het curriculum op dat thema verrijkt gaat worden. En vooral dat ik dat mag doen samen met zoveel anderen: collega's binnen en buiten Fontys waaronder bijvoorbeeld de gemeente Tilburg, studenten, betrokkenen die werkzaam zijn in de praktijk. Allemaal mensen die vanuit hun betrokkenheid bijdragen aan de ontwikkeling van kinderen.

Vandaag krijg ik de gelegenheid om mijn gedachten hierover met u te delen. In mijn rede geef ik een onderbouwing van mijn passie voor het thema 'Leerkracht in Samenwerken' die zich gedurende mijn professionele loopbaan ontwikkelde. Ik heb vanuit verschillende rollen en posities in een diversiteit aan organisaties gewerkt met kinderen en hun omgeving. Mijn werk betrof zelden het onderwijs op zich, maar cirkelend rondom dat onderwijs, merkte ik hoe belangrijk onderwijs is, en vooral hoe belangrijk leerkrachten zijn, in het leven van kinderen. Zij zijn allereerst belangrijk omdat zij hun leerlingen onderwijzen. Maar zij doen meer: al lesgevend leren zij hun leerlingen kennen, ontwikkelen zij een relatie met hen en zijn zij rolmodel.

Bovendien zijn zij belangrijk voor de ouders van hun leerlingen, met wie zij, in meer of mindere mate, een gedeelde verantwoordelijkheid hebben.

Steeds weer heb ik ervaren hoe belangrijk het is dat de betrokkenen rondom het kind samenwerken, op zijn minst van elkaars bestaan en intenties afweten en hun denken en handelen op elkaar afstemmen.

U zult dus begrijpen hoe mooi het voor mij is dat ik die ervaringen en die overtuiging nu mag inzetten voor dit lectoraat. En ondanks mijn passie voor dit onderwerp, ben ik mij er terdege van bewust dat samenwerken lastig is, geen vanzelfsprekendheid en niet dé oplossing voor alle problemen. Daarom is het een lectoraat waard. In deze rede probeer ik aan te geven wat we in het lectoraat verstaan onder samenwerken

en vanuit welke perspectieven we hiernaar kijken. Ik zal een aantal kwesties rondom het thema aan de orde stellen met daarbij de uitdagende toekomstige mogelijkheden die we zien bij het ontwikkelen van dit lectoraat, en die we overigens al hebben ervaren de afgelopen periode.

Allereerst een – ingekorte - passage uit het boek 'Het Puttertje' van Donna Tartt (2013). Het betreft passages van de pagina's 126-133 uit het 925 pagina's dikke boek. Tartt beschrijft hier een bespreking op de school van Theo, de hoofdpersoon van het boek. Theo is 13 jaar, en woont tijdelijk bij de familie van Andy, een rijk vriendje van hem. Een korte situatieschets: Theo was met zijn moeder op weg naar een moeilijk gesprek met meneer Beeman, de directeur van zijn school. Zijn vader was al sinds een paar maanden van het toneel verdwenen. Vooraf gingen zijn moeder en hij nog even naar een museum juist toen daar een aanslag werd gepleegd waarbij zijn moeder omkwam. Theo overleefde de aanslag en nam in de verwarring een wereldberoemd schilderij mee. Hij komt er maar niet toe om dat terug te brengen. De volgende passage geeft een mooi beeld van 'samenwerken' of misschien in dit geval meer van 'niet samenwerken'. In de loop van mijn rede zal ik hieraan nog een enkele passage toevoegen en de gebeurtenissen nader analyseren.

Ze – mevrouw Barbour, de moeder van het rijke vriendje - had er zo nonchalant over gedaan dat ik de bezoekers' – vergeten was tot ze drie dagen later tijdens de meetkundeles op school verschenen, een jonge en een oudere man, onopvallend gekleed, die beleefd op de openstaande deur klopten. 'Kunnen we Theodore Decker spreken?' zei de jongere man - die er Italiaans uitzag - tegen meneer Borowsky terwijl de andere vriendelijk het klaslokaal rondkeek. 'We willen alleen even met je praten, is dat goed?' zei de oudste toen we naar de gevreesde spreekkamer liepen waar ik dat gesprek met meneer Beeman en mijn moeder zou hebben op de dag dat ze stierf. 'Wees maar niet bang.' Hij was een donkere neger met een grijs sikje, een harde jongen zo te zien maar ook aardig, als een toffe agent in een televisieserie. 'We proberen allerlei puzzelstukjes van die dag aan elkaar te leggen en we hopen dat jij ons kunt helpen.' Ik was eerst bang geweest, maar toen hij 'wees maar niet bang' zei, geloofde ik hem, tot hij de deur van de spreekkamer openduwde. Daar zat mijn aartsvijand meneer Beeman, tweedpet en een en al gewichtigheid met zijn vest en zijn horlogeketting; Enrique, maatschappelijk werker; mevrouw Swanson, de schooldecaan (dezelfde die had gezegd dat het me goed zou doen om ijsblokjes tegen een boom te gooien); Dave de psychiater - door de gemeente

1 De bezoekers zijn de onderzoekers die aan de deur waren geweest voor Theo toen hij niet thuis was.

toegewezen - in zijn gebruikelijke Levi's en coltrui - plus uitgerekend mevrouw Barbour, met hoge hakken en een parelgrijs pakje aan dat eruitzag of het meer had gekost dan alle anderen in de kamer in een maand verdienden. De paniek moet op mijn gezicht te lezen zijn geweest. Ik was misschien niet zo gealarmeerd geweest als ik wat beter had begrepen wat me op dat moment niet duidelijk was: dat ik minderjarig was en dat een ouder of verzorger aanwezig moest zijn bij een officieel gesprek- vandaar dat iedereen die me maar in de verte zou kunnen steunen was opgetrommeld. Maar het enige wat ik begreep, toen ik al die gezichten zag en een bandrecorder midden op de tafel, was dat de officiële partijen bijeengekomen waren om over mijn lot te beslissen en naar hun goeddunken over me te beschikken. Ik ging stijfjes zitten en onderging de vragen, bedoeld om me op te warmen (Had ik hobby's? Deed ik aan sport?), tot het iedereen duidelijk werd dat inleidend gebabbel me niet erg losmaakte.

Hoewel Tartt in haar boek hier nauwelijks op terug komt, concludeer ik, als lezer, en als lector 'Leerkracht in Samenwerken' dat dit één van de kantelmomenten is geweest in Theo's ontwikkeling. Dit blijkt bijvoorbeeld als Theo jaren later terugblijkt op deze periode: "maar ik dacht terug aan mijn van vrees doordrenkte isolement die dagen: mijn continue angst voor de kinderbescherming en mijn continue angst om te worden weggestuurd."

Er wordt in deze passage samengewerkt, maar deze samenwerking lijkt weinig leerkracht, weinig kracht van leren, te bevatten. En dat gaat het lectoraat onderzoeken: de kracht die er kan zijn in het samenwerken. Bij dit gesprek zijn verschillende leerkrachten, of wellicht beter gezegd onderwijsprofessionals aanwezig: directeur Beeman en de wiskundeleraar Borowsky. Voor het lectoraat is het interessant om te bekijken welke rollen en posities zij daar innemen: Hoe kan de leerkracht zijn positie benutten zodat de leerling, in dit geval Theo, zich optimaal ontwikkelt? En wordt er samengewerkt met de omgeving? In deze passage wordt de regie van het gesprek aan de rechercheurs overgelaten. Kan je hier van professioneel samenwerken spreken? En wordt er bijgedragen aan de ontwikkelingskansen van Theo?

Kinderen zijn met veel mensen in interactie, zoals hun ouders en andere familieleden, hun leerkrachten, sporttrainers of andere begeleiders bij hun 'vrijtjdsactiviteiten'. En dan zijn er, zeker als het gaat om kinderen die speciale aandacht behoeven, professionals zoals de jeugdarts, de huisarts, maatschappelijk werkers, logopedisten en andere therapeuten. Omdat kinderen veel tijd doorbrengen op school, hebben leerkrachten een bijzondere en belangrijke plaats in hun leven.

Dit lectoraat gaat onderzoeken hoe de leerkracht die bijzondere plaats kan benutten zodat de leerling zich optimaal kan ontwikkelen. Wat zijn de doelstellingen van een dergelijke samenwerking? Met wie zou hij² dan moeten samenwerken en hoe? Wat moeten we verstaan onder samenwerken: Bedoelen we daarmee meer en vaker overleggen? Is het vooral een attitude? Wat is de specifieke expertise van de leerkracht en waar is aanvulling nodig en welke dan? Waar zou de leerkracht de regie moeten nemen in de samenwerking met anderen? Waar kan/zal hij zijn rol als change agent op zich nemen? Wat betekenen deze inzichten voor het programma van de Master SEN?

In deze lectorale rede licht ik deze vragen toe en beargumenteer ik waarom dit – naar de mening van het lectoraat - belangrijke vragen zijn.

In figuur 1 'De lectorale rede in vogelvlucht' (binnenflap) wordt dit weergegeven.

De leerling en leerkracht vliegen samen als tandem met hun scherm³, vergelijkbaar met de piloot en leerling bij het schermvliegen. Hun relatie is uniek en belangrijk; zij trekken een aantal jaren met elkaar op en de leerkracht is gedurende die jaren een belangrijke persoon voor de leerling. Zoals ook de piloot belangrijk is.

Dit beeld biedt een mooie metafoor voor de leerkracht die samenwerkt met de omgeving ten behoeve van de ontwikkelingskansen van zijn leerling. Leerkracht en leerling gaan samen de lucht in, een spannende onderneming. Zij hebben een gezamenlijk doel: werken aan de ontwikkeling van de leerling, in dit beeld weergegeven als de zon. Daartoe is het belangrijk om holistisch te kijken, oog te hebben voor en kennis te hebben van de belangrijke factoren en actoren en de interacties daartussen, zoals dat ook bij schermvliegen belangrijk is.

Hoofdstuk 1 gaat nader in op dergelijke thema's: Waarom is samenwerken belangrijk en wat is het doel ervan? Wat voegt samenwerken toe aan de ontwikkeling van leerlingen? De visie op ontwikkelen en leren als holistisch en transactioneel wordt hier toegelicht. Er wordt breder gekeken dan het onderwijsperspectief; het gaat om de totale ontwikkeling van leerlingen. En daarbij zijn vanzelfsprekend ook anderen, buiten het onderwijs, betrokken.

Hoofdstuk 2 exploreert het begrip 'samenwerken' en gaat in op de leerkracht zelf, in deze metafoor de piloot. De piloot heeft de regie en hanteert de lijnen: de vanglijnen en de stuurlijnen vergelijkbaar met de lijntjes tussen de leerkracht en de partners met wie hij samenwerkt. Het scherm vormt de vleugel waarmee gevlogen wordt. Schermen

2 Er is gekozen voor de mannelijke vorm; overal waar 'hij', 'zijn' of 'hem' staat, dient gelezen te worden: hij en/of zij; zijn en/of haar; hem en/of haar.

3 Er is gekozen voor de term 'schermvliegen', internationaal worden de termen paragliding en parapente gebruikt. Zie http://www.knvl.nl/afdelingen/schermvliegen/dit_is_schermvliegen en http://issuu.com/knvl/docs/riser_boekje?e=0/8592428 (geraadpleegd op 14 juli 2014)

kunnen gemaakt zijn van verschillend materiaal en er zijn verschillende modellen. In dit hoofdstuk worden thema's besproken zoals: Wat verstaan we onder samenwerken, met wie wordt er samengewerkt en wat betekent dat samenwerken voor de leerkracht zelf? Een belangrijke factor waar in de wereld van het schermvliegen rekening mee gehouden wordt, is de afstemming tussen het scherm en je vliegkwaliteiten. Voor de leerkracht geldt hetzelfde: de keuze van samenwerkingspartners, de doelen, inhoud en werkwijze van het samenwerken dienen afgestemd te zijn op de leerkracht, diens expertise, de behoeften van de leerling etc. Er is geen vaste regel van wat goed of niet goed is, van wat werkt of niet. En bovendien zal er geoeftend en uitgeprobeerd moeten worden, net als in de schermvliegwereld.

Hoofdstuk drie brengt praktijk en opleiding bij elkaar, hetgeen essentieel is voor een hogeschool. Hoe ziet samenwerken in de Nederlandse context eruit? Wat vragen nieuwe ontwikkelingen zoals Passend Onderwijs en de nieuwe Jeugdwet op dit gebied? Wat zijn de internationale ontwikkelingen? En er wordt ingegaan op wat het vraagt van opleidingen als leerkrachten meer dan voorheen moeten gaan samenwerken, ook buiten hun eigen school. In deze metafoor zijn dat de plaatselijke weersomstandigheden, de thermiek, eventueel naderend onweer, turbulentie of toenemende wind. Maar ook kennis van de verkeersregels en van de veiligheidsaspecten. De piloot zal daar voortdurend rekening mee moeten houden en in communicatie en contact met de 'grond' blijven. De opleiding kan gezien worden als een traject waar de piloot zich als het ware instort: hij zet de stappen de berg af en neemt het risico om de lucht in te gaan: dat vereist moed. Schermvliegen is spannend, je moet een drempel over, de startfase is lastig, je moet tegen de wind in starten anders opent het scherm zich niet, je komt onverwachte en spannende situaties tegen. Adviezen die aan piloten worden gegeven, zouden prima passen in een Handboek voor de Master SEN: Bereid je goed voor; heb durf en zelfvertrouwen, maar neem geen onverantwoorde risico's; schuif kritiek op je manier van vliegen niet achteloos opzij (Ruijter 1997).

In hoofdstuk vier worden de plannen van het lectoraat beschreven: de gemaakte keuzes, de werkwijze, de inbedding binnen Fontys OSO, de wijze waarop studenten, werkveld en collega's worden betrokken bij het lectoraat.

Deze publicatie geeft de richting waarin het lectoraat zich zal bewegen en is de basis voor de lectorale rede die op 5 september is uitgesproken. Zij beoogt een bron van inspiratie en een fundament te zijn voor diegenen die actief zullen participeren in het lectoraat, zoals kenniskringleden, studenten en deelnemers aan de workouts. Er wordt aandacht besteed aan de historische en internationale context. In mijn visie is dat belangrijk om een goed inzicht te hebben in de ontwikkelingen rondom Passend Onderwijs, de nieuwe Jeugdwet en de Transitie Jeugdzorg in Nederland die immers aansluiten op internationale ontwikkelingen.



Oog voor perspectief. Anish Kapoor The Bean Chicago 2012

1. Leerkracht in Samenwerken

Het Waaron en Waartoe

De volgende passages uit Het Puttertje spelen in de eerste dagen dat Theo, na de aanslag, weer naar school gaat, dus voor het gesprek met de rechercheurs. Het valt hem zwaar om die stap naar school te zetten.

Het vreemde was: op de laatste dag dat ik in dit gebouw was geweest, leefde ze nog. Ik dacht dat telkens weer en elke keer was het weer nieuw: de laatste keer dat ik dit kluisje opende, de laatste keer dat ik dit stomme rotboek Inzichten in biologie vasthield, de laatste keer dat ik Lindy Maisel lipgloss zag aanbrengen met dat plastic staafje. Het leek haast niet te geloven dat die momenten me niet konden terugvoeren naar een wereld waarin zij niet dood was..... (p.111)

Van volwassenen kreeg ik daarentegen onplezierig veel aandacht. Ze raadden me aan een dagboek bij te houden, met vrienden te praten, een 'herdenkingscollage' te maken.... Ik stond voor mijn gevoel buitensporig vaak in lege klaslokalen en kantoortjes (naar de grond starend en onzinnig knikkend met mijn hoofd), met bezorgde leerkrachten die me gevraagd hadden om even na te blijven of die me apart namen om te praten. (p. 114)

'Wat je moet onthouden', zei Dave, de psychiater, 'is dat er hoe dan ook voor je gezorgd zal worden.'... 'Omdat er zoveel mensen voor je bezig zijn, die alleen maar het beste voor je willen.' Ik was vreemden die praatten over wat het beste voor mij was, gaan wantrouwen,(p. 118)

In deze passages komt een aantal thema's uit dit hoofdstuk naar voren. Samenwerken zou, als het goed werkt, leerkrácht, met de nadruk op kracht, moeten opleveren. Energie voor alle betrokkenen en vooral natuurlijk voor de betreffende leerling. Bij samenwerken zouden alle betrokkenen vanuit hun specifieke deskundigheid bijdragen aan de ontwikkelingskansen van leerlingen. De leerkrachten rondom Theo werken echter niet samen: ieder doet zijn eigen ding, zonder afstemming, en het levert weinig energie. Theo ervaart de aandacht en de tips van de leerkrachten als 'onplezierig veel aandacht' en hij vertrouwt hen niet. De relatie tussen Theo en zijn leerkrachten komt niet over als zeer belangrijk en/of speciaal.

Dit hoofdstuk beschrijft mijn visie op het leren en ontwikkelen van leerlingen en het belang van samenwerken daarbij. Het gaat in op de vraag waarom een leerkracht zou samenwerken met anderen in plaats van zich te beperken tot goed lesgeven. Allereerst wordt de holistische visie die het lectoraat hanteert, onderbouwd en wordt aangegeven dat leerkrachten dan niet ontkomen aan samenwerken. Daarmee is echter niet gezegd dat samenwerken gemakkelijk is en dat het in de praktijk gebeurt zoals we idealiter zouden wensen. Daarvoor zijn verschillende oorzaken, zoals onvoldoende helderheid en afstemming over de doelen van het samenwerken en verschil in inzichten over wat samenwerken is of hoe dat vorm zou moeten krijgen. Dit hoofdstuk levert meer vragen op dan dat het antwoorden geeft. Dat is precies de bedoeling. Het zijn de vragen waar dit lectoraat de komende jaren, samen met studenten, werkveld en collega's aan gaat werken.

1.2 Een holistische visie op leren en ontwikkelen

Het lectoraat gaat uit van een holistische visie op leren en ontwikkelen. Hieronder wordt toegelicht wat in het algemeen onder holisme wordt verstaan, hoe holistisch denken in het onderwijs en de jeugdzorg een plaats heeft gekregen en hoe holistisch denken vrijwel vanzelfsprekend leidt tot samenwerken tussen professionals. De betekenis van de term holisme in de literatuur is echter niet eenduidig en bovenal wordt zij nogal eens gebruikt zonder specificering van wat ermee bedoeld wordt. Met die kanttekeningen is het interessant om een korte en zeker niet volledige, schets te geven van holistisch denken in relatie tot het lectoraat, van auteurs die de term 'holisme' gebruiken en toelichten, en vervolgens aan te geven wat deze wijze van denken betekent voor het lectoraat en haar werkwijze. De visie die je hanteert beïnvloedt immers hoe je naar de werkelijkheid kijkt, welke wetenschapsopvatting je hanteert en welke visie ten aanzien van kennisontwikkeling. Belangrijk genoeg dus om expliciet over te zijn.

1.2.1 *Holisme: de term*

Het woord 'holisme' en het bijvoeglijk naamwoord 'holistisch' zijn gebaseerd op het Griekse woord 'ολος (holos) dat geheel betekent. De term werd tussen 1924 en 1933 geïntroduceerd en nader ontwikkeld door Jan Christiaan Smuts, Zuid-Afrikaans filosoof en staatsman. Met holisme werd met name de opvatting bedoeld dat aan het organisme als geheel kwaliteiten worden toegekend en dat levensverschijnselen niet op dezelfde manier kunnen worden verklaard als de verschijnselen in de levenloze natuur. Kort gezegd: "Het geheel is meer dan de som van zijn delen" (Kuypers 1973).

Holistisch denken heeft in verschillende disciplines ingang gevonden. Het Handboek Ontwikkelingspsychologie (Verhofstadt-Denève, Van Geert & Vyt 1995) stelt bijvoorbeeld in het hoofdstuk over de onderliggende denk- en werkmodellen twee belangrijke visies op het functioneren van mens en wereld tegenover elkaar: het atomistisch-mechanistische wereldbeeld versus het holistisch-organismische wereldbeeld in combinatie met het contextualisme. Het volgende citaat geeft de kern van deze tweede visie, waar we het hier over hebben, duidelijk weer:

Gedragingen, psychische functies en het gehele universum worden in deze visie holistisch (als samenhangend geheel) in plaats van elementaristisch-atomistisch bekeken. Ontwikkeling bestaat uit kwalitatieve veranderingen in organisatieniveaus met een discontinu ontwikkelingsverloop. De betekenis van een specifiek gedrag wordt bepaald door de positie en functie van dit gedrag in het geheel en niet door voorspelbare oorzaak-gevolgrelaties. (p. 11)

Het contextualisme, dat met name door Vygotski (1896-1934) werd ontwikkeld, wordt door Verhofstadt et al. (1995) beschreven als een bredere vorm van het holistisch-organismische wereldbeeld, omdat daar de context de betekenis van specifiek gedrag bepaalt. Met context wordt de omgeving in de meest algemene zin van het woord bedoeld: de persoon zelf, zijn of haar verleden en toekomst, de omringende cultuur, de historische omstandigheden en ook de biologische evolutie van de menselijke soort.

Niet alleen in ontwikkelingspsychologische theorieën, maar ook bij het verklaren van stoornissen speelt deze tweedeling in fundamentele mensbeelden en zienswijzen een belangrijke rol. Zo benadrukt Vandereycken (2000) dat beide denkwijzen in de psychopathologie van toepassing zijn, al naar gelang het perspectief dat men hanteert, en dat elke theorie-richting haar sterke en zwakke kanten heeft. Hij onderscheidt vervolgens drie denkmodellen: het lineair-causale model, ook wel het ziektemodel genoemd; het circulair interactie-of systeemmodel dat bijvoorbeeld binnen de gezinssysteemvisie wordt gehanteerd; en als derde het holistische model, dat hij als volgt beschrijft:

Het holistisch model, dat een bepaald fenomeen slechts als een deelaspect beschouwt, kunstmatig geïsoleerd van een geheel waarmee het onlosmakelijk verbonden is en waaraan het elke betekenis ontleent... (p. 45)

In het domein van de orthopedagogiek waarschuwt Ter Horst (1977) voor het aanbrengen van onderscheidingen waardoor het zicht op de eenheid en de samenhang verloren gaat. Hij gebruikt (Ter Horst 1980) het begrip 'holisme',

bijvoorbeeld in zijn toelichting op het begrip Problematische Opvoedingssituatie (POS):

de POS is een holon; een geheel waarin verschillende, te onderscheiden factoren hun functie ontleen aan de samenhang. Als de systeemtheorie ons iets heeft geleerd is het wel dit. Wie meent bepaalde holon-elementen te kunnen veranderen, zonder de andere mede te veranderen, is veel te snel van het holistische naar het analytische denken overgegaan. Het nuttige onderscheidende denken is dan doorgeslagen en gevaarlijk scheidend denken geworden. (p. 109)

1.2.2 Holisme in onderwijs en jeugdzorg

Binnen het onderwijs en de jeugdzorg baseert een aantal stromingen zich op deze holistische gedachte zonder altijd expliciet het woord holistisch of holon te gebruiken. De Zwitserse pedagoog Pestalozzi (1746-1827) bijvoorbeeld wordt beschouwd als een holistisch denker, een woord dat in zijn tijd nog niet werd gebruikt. Hij benadrukte dat het gehele kind moet worden onderwezen in een harmonieuze vorming van hoofd, hart en handen (Bruehlmeijer 2011; Smith 2012). Ook pedagogen zoals Paolo Freire, Friedrich Fröbel, Rudolf Steiner en Maria Montessori worden beschouwd als holistische pedagogen.

Booth & Ainscow gebruiken het begrip ‘holistic approach’ als kenmerk van inclusief onderwijs waarbij voor hen essentieel is dat de inclusiviteit zichtbaar en voelbaar is in de hele school, gericht op alle medewerkers, de ouders en de gemeenschap, en waarbij de leerling te allen tijde centraal staat (Booth & Ainscow 2002; National Curriculum Council 2002).

Ron Miller, door velen gezien als de oprichter van het holistisch denken in educatie, benoemt op zijn website holistische educatie als een poging om de complexiteit en ‘wholeness’ van het menselijk leven te omvatten waarbij de talenten van kinderen gevoed moeten worden en er weer aandacht is voor het innerlijk leven (<http://www.pathsoflearning.net/>).

Anderen leggen andere accenten en gaan soms nog verder. Zo is voor Ter Horst (1977; 1980; 2006) God een essentieel onderdeel van het holon. En de Iraanse onderzoekers Mahmoudi, Jafari et al. (2012) benoemen de onderlinge verbondenheid tussen ervaring en werkelijkheid en verbinding met de kosmos als het belangrijkste kenmerk van holistische educatie. De holistische visie op onderwijs kan voor hen een alternatief bieden voor de, naar hun mening, bovenmatige aandacht binnen het onderwijs voor standaarden en testen in onze huidige materialistische en consumptiecultuur.

Ook internationaal wordt er dikwijls uitgegaan van een holistische visie, zoals in de International Classification of Functioning (ICF) en de versie voor kinderen (ICF Children

& Youth Version (ICF-CY). Het menselijk functioneren en eventuele problemen worden daar beschouwd als de uitkomst van een wisselwerking tussen iemands gezondheidsproblemen en de context waarin die problemen zich voordoen (WHO 2001; WHO 2008). Ook beleidsrapporten gebruiken het woord 'holistisch' soms expliciet. In Ierland spreekt men in het kader van 'early education' van 'educare', een combinatie van 'education' en 'care'. Daarmee geeft men aan dat beide belangrijk zijn en dat juist hun combinatie belangrijk is voor een holistische ontwikkeling (Hayes 2007).

Niet alleen holistische denkers zoals Ter Horst (1977; 1980) wijzen op het gevaar van reductionistisch denken en handelen. Datzelfde doen auteurs die zich richten op de complexiteitstheorie (Grietens 2008; Lightburn & Warren-Adams 2011; Cooper 2012), een theorie die een interessant perspectief kan bieden voor het lectoraat. Systemen waar kinderen deel van uitmaken, zijn immers complexe systemen met een groot aantal factoren die onderling op elkaar inwerken, zonder lineaire oorzaak-gevolgverbanden tussen deze factoren. Zo pleit Riksen-Walraven (2014) in haar afscheidsrede als hoogleraar ontwikkelingspsychologie in verband met de toenemende complexiteit in haar vakgebied – hetgeen zij als fascinerend en ontzagwekkend beschrijft - ervoor dat disciplines hun eigen expertise blijven houden en vanuit die expertise bijdragen aan kennisontwikkeling waarbij zij tegelijkertijd onderling optimaal samenwerken.

Binnen de jeugdzorg wordt erop gewezen dat er bij hun cliënten meestal sprake is van problematiek op een aantal gebieden tegelijk die bovendien onderling samenhangen (Scholte & Ploeg 2002). Er is geen reden om aan te nemen dat dat binnen het onderwijs anders zou zijn (Lightburn & Warren-Adams 2011). Cooper bijvoorbeeld (2012) concludeert, op basis van een analyse van onder meer schrijnende voorbeelden van kindermisbruik en –verwaarlozing in Groot-Brittannië, dat geen enkele organisatie en zeker geen enkel individu het geheel in de gaten kan houden of algehele verantwoordelijkheid kan nemen. Interprofessioneel samenwerken acht men om dit soort redenen belangrijk en tegelijkertijd een zeer complexe bezigheid op zich (Engeström 1987).

Als het lukt om complexiteit te begrijpen én te benutten in plaats van te ontkennen, als wordt geaccepteerd dat het erbij hoort om risico's te nemen, als complexiteit wordt gezien als openingen voor leren, dan kan complexiteit zelfs positief zijn. Een dergelijke attitude kan professionals ondersteunen om oude praktijken los te laten, risico te nemen en zich niet te laten verleiden tot simplistische oplossingen voor complexe problemen in complexe organisaties (Watson & Forbes 2012).

1.2.3 Holistische modellen: transactioneel en systeemgericht

De ontwikkelingspsycholoog Urie Bronfenbrenner deed, gedurende vele jaren en samen met vele mede-onderzoekers, onderzoek naar de invloeden vanuit de omgeving op de ontwikkeling van kinderen en hij kan zeker een holistisch denker worden genoemd. Bronfenbrenner ontwikkelde het ecologische systeemmodel waarin hij onderscheid maakte tussen macrosystemen, mesosystemen en microsystemen (Bronfenbrenner 1979). Later, in de 80-er jaren (Bronfenbrenner 2005) breidde hij dit model uit tot het 'bio-ecologische model' waarin meer nadruk ligt op de dynamische relatie tussen het individu en diens ecologie. Het individu heeft in dit bio-ecologische model een actieve rol en beïnvloedt de eigen ontwikkeling. De interacties tussen het individu en diens omgeving worden in dit model beschreven als wederkerig, complex en gedurende het leven in toenemende mate complex. Onderstaande definitie van Bronfenbrenner (2005) verwoordt het belang van de interacties tussen de verschillende contexten waarin een individu zich begeeft en benadrukt tevens het proces en de veranderende context:

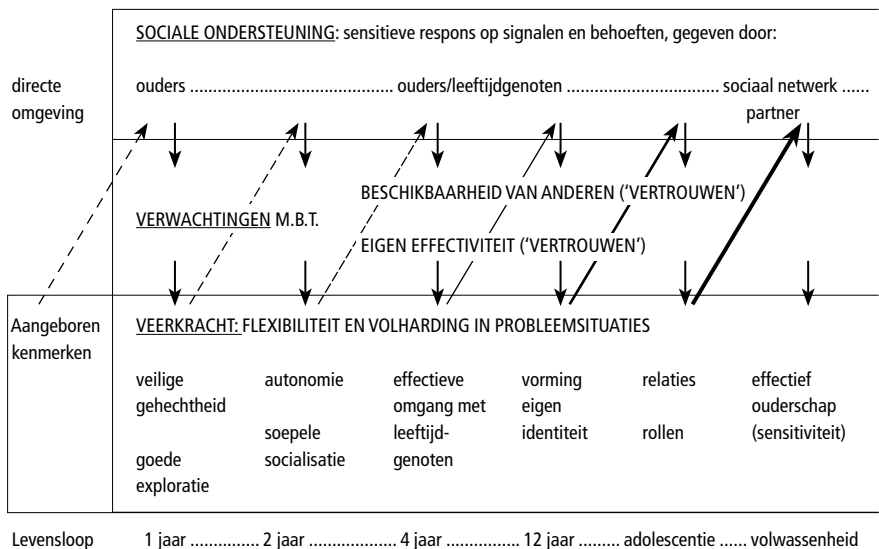
Definition 1. The ecology of human development is the scientific study of the progressive, mutual accommodation, *throughout the life course*, between an active, growing human being and the changing properties of the immediate settings in which the developing person lives, as this process is affected by the relations between these settings, and by the larger contexts in which the settings are embedded. (p. 107 cursief van de auteur).

Het transactionele ontwikkelingsmodel dat al in 1975 werd beschreven door Sameroff en Chandler (1975) is nauw verwant aan Bronfenbrenners ecologische model en heeft, ook in Nederland, veel navolging gehad. Dit model beschrijft het functioneren van kinderen als een product van de combinatie van een individu en diens ervaringen (Sameroff & Mackenzie 2005). Prins en Braet (2008) geven in hun handboek, gericht op psychopathologie bij kinderen, een helder overzicht van de verschillende transactionele modellen en presenteren het transactiemodel van Cichetti, Toth en Maughan (2000) als een uiterst compleet model dat tevens rekening houdt met de transacties tussen de verschillende contexten.

Ook in Nederland zijn modellen ontwikkeld die voortbouwen op deze (bio) ecologische benadering, zoals bijvoorbeeld het levensloopmodel dat door Riksen-Walraven (1989) werd ontwikkeld waarbij zij zich specifiek richtte op de ontwikkeling van veerkracht⁴. Riksen-Walraven benoemt in haar model (zie figuur 2) de sociale

⁴ Riksen-Walraven heeft dit model later aangepast (zie bijvoorbeeld haar afscheidsrede 2014). Hier is gekozen voor het model uit 1989 omdat dat meer specifiek gericht is op de opvoedingssituatie.

ondersteuning en het sensitief reageren door ouders, leeftijdgenoten en sociaal netwerk als essentieel voor de ontwikkeling van een kind. De aangeboren kenmerken van een kind hebben invloed op de omgeving en op de sociale ondersteuning die geboden wordt. Iedere leeftijdsfase is gekenmerkt door specifieke ontwikkelingsopgaven en er is sprake van wederzijdse beïnvloeding tussen het kind en de personen die hem of haar sociaal ondersteunen. Kinderen ontwikkelen dus in de loop van hun leven, in interactie met hun ouders en andere belangrijke personen, hun veerkracht. Zij ontwikkelen verwachtingen ten aanzien van de beschikbaarheid van anderen (het vertrouwen in anderen) en ten aanzien van de eigen effectiviteit (het vertrouwen in zichzelf). Zowel het kind zelf als diens omgeving veranderen in de loop der jaren en hun onderlinge interactie verandert eveneens. Interessant aan dit model en aan vergelijkbare transactionele modellen, is dat de school of de leerkracht niet of nauwelijks wordt genoemd. Wel bijvoorbeeld de rol van klas- en leeftijdgenoten bij het proces van socialiseren. Maar niet de leerkracht en diens specifieke toegevoegde waarde. Terwijl juist die leerkracht het kind dagelijks een aantal uren meemaakt en gedurende die uren meer of minder sensitief reageert op signalen en behoeften van het kind. En bovendien: de leerkracht maakt het kind gedurende een behoorlijk aantal jaren mee en leert de leerling kennen in de verschillende ontwikkelingsfasen.



Figuur 2: levensloopmodel (Riksen-Walraven, 1989; p. 17)

Scholte en Van der Ploeg (2002) benoemen in hun meervoudig risicomodel de school wel expliciet als zij drie belangrijke domeinen buiten het gezin noemen: school, vrije tijd en de vriendengroep. Zij bepleiten, op grond van uitgebreid effectonderzoek, een integrale aanpak en hulp op een aantal fronten tegelijk: hulp bij materiële gezinsproblemen, bij psychische of maatschappelijke problemen van de ouders, bij opvoedingsproblemen, problemen op school, in de vrije tijd en met het sociale netwerk (Scholte 2008).

Al deze modellen gaan uit van systeemgericht denken. Zij concentreren zich niet op afzonderlijke onderdelen, maar brengen deze in verband met het grotere geheel. Er wordt holistisch gedacht en niet in ketens van oorzaak-gevolg-relaties. Er wordt uitgegaan van een samenspel van deelsystemen met onderlinge relaties. In het onderwijs hebben dit transactioneel kader en het systeemgericht denken ingang gevonden in bijvoorbeeld handelingsgericht werken (Pameijer, Beukering et al. 2009) of in het model van de ecologie van de leerling (Meersbergen & Jeninga 2012).

1.2.4 Een holistische visie en het lectoraat

Het lectoraat baseert zich op visies zoals bovenstaande waaruit logischerwijze de opdracht aan professionals voortvloeit om met elkaar samen te werken. Mijn uitgangspunt is dat de ontwikkeling van kinderen een samenhangend geheel is, beïnvloed door verschillende factoren en actoren in onderlinge samenhang. Een analytische benadering van dit geheel dient weloverwogen plaats te vinden, met oog voor het gevaar van te sterk reductionisme. Afzonderlijke beroepsgroepen of wetenschappelijke disciplines kunnen nooit een voldoende verklaring of beschrijving geven van een kind en van de ontwikkeling of het leerproces dat een kind gedurende zijn schoolloopbaan doormaakt (Bladergroen 1978). Dit vraagt van professionals om zich bescheiden op te stellen en zich te realiseren dat zij vanuit hun eigen vakgebied slechts over een deel van de werkelijkheid iets kunnen zeggen (Wackerhausen 2009; Hean, Craddock & Hammick 2012), om goed naar elkaar te luisteren en elkaars gegevens naar waarde te schatten (Ter Horst 1980). Het betekent ook dat hulp altijd op een aantal fronten tegelijk dient te worden geboden en dat leerkrachten dat nooit alleen kunnen (Scholte 2008).

Het is voor leerkrachten onmogelijk om alle aspecten van de ontwikkeling en ontwikkelingsgebieden te overzien en te beïnvloeden. Samenwerken is daarom essentieel, hetgeen des te meer geldt voor leerlingen met speciale ondersteuningsbehoeften (Gijzen & Pameijer 2009; Kemmis 2010; Jacobs 2010; Schuman 2010; Watkins 2012; Sharma, Loreman & Forlin 2012; Miettinen 2013). Voor het lectoraat leidt dit tot vragen als: Wat is de specifieke bijdrage en expertise van de leerkracht? Waarvoor hebben leerkrachten anderen nodig ten behoeve van

de ontwikkelingskansen van hun leerlingen? Wat is het doel van de bijdrage van verschillende betrokkenen? Welke bijdrage kan de leerkracht hebben aan het behouden van de samenhang in de beïnvloedende factoren en actoren ten aanzien van de leerling?

1.3 Goed onderwijs vereist samenwerken

1.3.1 *Waarom en waartoe leerkrachten dienen samen te werken*

Het centrale thema van het lectoraat is enerzijds de leerkracht die samenwerkt en anderzijds samenwerken om leerkracht te bewerkstelligen. Het lectoraat richt zich op de leerkracht en dus op de onderwijssituatie en het samenwerken in die onderwijscontext. Het uiteindelijke doel van dat samenwerken is niet het samenwerken op zich, hoe stimulerend en plezierig dat ook kan zijn. Uiteindelijk gaat het om het bevorderen van de ontwikkelingskansen van de leerlingen en meer specifiek van alle leerlingen, ook zij die speciale aandacht nodig hebben. In 1.2 werd het uitgangspunt benoemd dat kinderen zich holistisch ontwikkelen, dat geen enkele afzonderlijke discipline het geheel van die ontwikkeling kan overzien en begrijpen en dat daarom professionals die met kinderen werken, altijd zullen moeten samenwerken. Hoewel het accent daar lag op de holistische visie op de ontwikkeling van kinderen, werd al een aantal keren verwezen naar het handelen van de leerkracht en de noodzaak tot samenwerken door die leerkracht. In deze paragraaf ligt het accent niet op deze achterliggende visie achter samenwerken, maar op het samenwerken zelf. Waarom zou het belangrijk zijn dat juist leerkrachten samenwerken en wat kan hun specifieke bijdrage zijn aan de ontwikkeling van de leerlingen. In recent onderzoek komt steeds weer naar voren dat het de leerkracht is die ervoor zorgt dat leerlingen leren en dat de leerkracht de belangrijkste factor is in het leerproces (Hattie 2003; Marzano 2003; Kroeger & Lash 2011; Ministerie van Onderwijs 2011; Onderwijsraad 2013). Deze visie sluit aan bij mijn visie dat de leerkracht ertoe doet en dat diens kracht optimaal benut zou moeten worden. Bovendien zijn leerkrachten niet alleen belangrijk voor het leren, maar voor de totale ontwikkeling van het kind (Biesta 2011; Janssen 2011). Zij kunnen hun invloed optimaal benutten als zij zich realiseren dat zij 'in the front line' liggen en samenwerken met anderen die op hun beurt en op hun terrein eveneens een belangrijke positie hebben in het netwerk rondom de leerling (Kemmis 2010). Hoe het samenwerken vorm kan krijgen en met wie zou moeten worden samengewerkt, kan per situatie verschillen. Daarop wordt hieronder niet ingegaan, maar dit zijn wel thema's waar het lectoraat onderzoek naar gaat doen.

1.3.2 Een nadere kijk op de kracht van de leerkracht

Hieronder worden vier argumenten gegeven waarom juist de kracht van de leerkracht benut zou moeten worden bij het samenwerken teneinde de ontwikkelingskansen van leerlingen te bevorderen. Het eerste argument betreft het dialogische karakter van leren en ontwikkelen en de wisselwerking die er altijd is tussen het gedrag van het kind en de respons van de omgeving. Het tweede argument vloeit voort uit de speciale relatie tussen leerkracht en leerling en het belang om die relatie optimaal te benutten. Het derde argument betreft de bijdrage die leerkrachten kunnen hebben als 'linking pin' tussen de verschillende omgevingen waarin een kind zich beweegt. Een vierde argument betreft het belang van samenwerken als het gaat om de voorbereiding op goed burgerschap.

Leren en ontwikkelen is dialogisch

Samenwerken is allereerst belangrijk omdat leren en ontwikkelen een dialogisch proces is. Zoals in 1.2.3 bij de bespreking van het transactioneel ontwikkelingsmodel is beschreven, is er altijd sprake van tweerichtingsverkeer: de omgeving bepaalt het gedrag van een kind en omgekeerd bepaalt het gedrag van een kind de reactie van de omgeving. Een goede interactie tussen kind en omgeving (Pameijer & Beukering 2004), dialogisch werken, afstemmen tussen school, thuis en hulpverlenende instellingen, samen werken aan handelingsplannen en veranderingsplannen (Kok 1973; Ter Horst 1980; Van Lieshout 2002; Pameijer & Beukering 2004; Claasen, De Bruïne, Schuman, Siemons & Velthooven. 2009; Mortier, Hunt, Desimpel & Van Hove 2012; Ruijsenaars, Van den Bergh & Van Drenth 2012; Berg, Christiaanse, Dankers & Groot-Ketelaars 2013; Van Meersbergen & De Vries 2013) bevorderen de ontwikkeling van kinderen.

Opvallend is dat in de literatuur vanuit jeugdzorg of orthopedagogiek slechts zelden expliciet aandacht wordt besteed aan de betekenis van de school en/of de leerkracht (Ruijsenaars, Van den Bergh & Van Drenth 2012). In die zeldzame gevallen dat er aandacht aan wordt besteed, lijkt de leerkracht dikwijls vooral gezien te worden als leverancier van gegevens, als uitvoerder van plannen (Bosch & Seys 1998), of zelfs als belemmerende factor ten aanzien van de ontwikkeling van de leerling die daarom specifieke begeleiding behoeft (Van Doorn & Verheij 2008). Er is weinig aandacht voor de leerkracht als mede-ontwikkelaar van plannen en als belangrijke partner in de dialoog. Verheij en Van Doorn (2008) pleiten voor wat zij noemen geïntegreerde, interprofessionele behandelingsplanning die wordt ontwikkeld in multidisciplinaire samenwerking tussen onderwijs en zorg met behoud van ieders eigen deskundigheid. Deze samenwerking tussen onderwijs en jeugdzorg met specifiek aandacht voor de rol die de leerkracht daarbinnen kan hebben, biedt een interessant onderzoeksthema voor het lectoraat.

De unieke relatie tussen leerkracht en leerling

In de tweede plaats zal er, als er wordt samengewerkt, optimaal gebruik worden gemaakt van de unieke relatie tussen leerkracht en leerling (Van Manen 1994; Claasen 2013). Deze relatie is uniek omdat de school een vanzelfsprekende en constante factor is in het leven van kinderen en vanwege de bijzondere band die er tussen leerkracht en leerling bestaat (Vaessen 2013; Berding & Pols 2014). Kinderen brengen acht jaar door op de basisschool en vervolgens een aantal jaren in het voortgezet onderwijs. Leerkrachten zijn al die jaren vanzelfsprekende personen in hun leven en, al lesgevend, zijn zij tegelijkertijd opvoeders.

Ter Horst (1977) benadrukte met zijn destijds en nog steeds bekende boekje 'Het herstel van het gewone leven' al het belang om aan te sluiten bij het leven van alledag waarbij zoveel mogelijk de dagelijkse opvoeders, en niet de specialistische therapeuten, dat dagelijkse opvoeden weer vlot dienen te krijgen. De samenwerkingsrelaties tussen bijvoorbeeld onderwijs en jeugdzorg kunnen zeer krachtig zijn door het werk uit te voeren op die plekken waar de kinderen zijn. En dat is in veel gevallen de school (Schaafsma, 2014).

Een vergelijkbaar beroep op leerkrachten kan worden gedaan ten behoeve van diagnostiek als leerkrachten worden betrokken bij die diagnostiek. Niet in de rol van 'leveranciers van data', maar als zij, vanuit hun specifieke blik, vakmanschap en vooral hun unieke relatie met de leerling een bijdrage leveren aan de formulering van de vraagstelling, hypothesevorming en het hele diagnostische proces. Zij kunnen er dan bijvoorbeeld aan bijdragen dat de stem van de leerling optimaal gehoord wordt in het diagnostisch proces. Diagnostiek wordt dan verricht door een samenwerkend netwerk van de daarvoor opgeleide diagnosticus, de betrokken leerkrachten, ouders, andere professionals en de leerling zelf (Pameijer & Beukering 2004; Van Swet 2009; Van Swet, Brown & Wichers-Bots 2011). Gijzen en Pameijer (2009) spreken daarbij van een 'transactionele diagnose' en Förster en Verstegen van HandelingsGerichte ProcesDiagnostiek (Termaat 2010).

Leerkrachten verbinden contexten

In de derde plaats is samenwerken belangrijk omdat leerkrachten daarmee de verbinding kunnen leggen tussen de verschillende contexten waarin een kind zich begeeft. Dit kan bijdragen aan het generaliseren van leerervaringen uit de ene situatie naar de andere (Bolhuis 2009; Van den Berg, Christiaanse, Dankers & Groot-Ketelaars 2013; Klasen & Crombag 2013). Ook als het gaat om bijvoorbeeld de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen kunnen leerkrachten een belangrijke verbindende functie vervullen. Zo fungeren zij in (echt)scheidingsituaties dikwijls als verbindende schakel tussen de werelden van vader en moeder (Van Swet & Wichers-Bots 2006; Van Swet 2012). Of zij kunnen een verbindende rol vervullen doordat zij

bruggen slaan tussen de Nederlandse cultuur en de cultuur van afkomst van leerlingen (De Haan, De Winter, Koeman, Hofland & Verseveld 2013). Leerkrachten fungeren daarmee op verschillende manieren als 'intermediate link' en dragen bij aan een mesosysteem met sterke en wederzijdse verbindingen, hetgeen de ontwikkelingskansen van kinderen bevordert (Bronfenbrenner 1979).

De school als oefenplaats voor samenwerken

Ten vierde kan de school haar leerlingen het beste voorbereiden op de onderwijsdoelen als zij daarin transparant is en zelf de doelen voorleeft. Dat geldt zeker voor doelen zoals het aanleren van de competenties betreffende actief burgerschap, hetgeen sinds 2006 een verplichting is voor scholen. Scholen zouden een 'oefenplaats' dienen te zijn en een leer- en werkomgeving bieden waarin burgerschap en integratie zichtbaar zijn, waar leerkrachten rolmodel zijn en waar leerlingen mogelijkheden krijgen om de competenties te oefenen (Inspectie van het Onderwijs 2006).

Deze visie sluit aan bij de huidige discussie omtrent de doelen, ook wel doeldomeinen genoemd, van het onderwijs zoals bijvoorbeeld in het rapport van de Onderwijsraad (2013) wordt aangegeven. In die discussie wordt dikwijls gerefereerd aan de drie, elkaar deels overlappende, dimensies die Biesta (2012) onderscheidt als doelen van het onderwijs: kwalificatie, socialisatie en persoonsvorming. In het kort komt het erop neer dat leerlingen kennis en vaardigheden dienen te verwerven, dat zij worden ingeleid in de – bestaande – sociale structuren en dat zij zich moeten ontwikkelen tot individuen die zelf keuzes kunnen en durven maken, met een eigen identiteit en eigen normen en waarden. Dat is een breed scala en die doelen kunnen slechts bereikt worden als er wordt samengewerkt met anderen, als ieders kennis en ervaring wordt benut en als er een gecombineerde, integrale aanpak wordt geboden gericht op het gehele kind in zijn context (Gijzen & Pameijer 2009; De Winter 2011).

1.4 Nabeschuiving

Het lectoraat richt zich op samenwerken door leerkrachten teneinde de ontwikkelingskansen van leerlingen te bevorderen. Het gaat daarbij uit van een holistische visie op leren en ontwikkelen, met aandacht voor hoofd, hart én handen, zoals Pestalozzi al in de 18^e eeuw benadrukte. Om optimaal bij te kunnen dragen aan ontwikkelingskansen van leerlingen, behoren leerkrachten met alle facetten van de ontwikkeling rekening te houden. Dat vraagt een brede blik, veel expertise, inzicht in zowel de eigen mogelijke bijdrage aan die ontwikkeling als de bijdrage die anderen daaraan zouden kunnen hebben. Zo is het interessant om nader te onderzoeken

welke expertise de leerkracht specifiek heeft, welke bijdrage hij kan hebben aan de ontwikkeling van de leerlingen en welke bijdragen andere betrokkenen kunnen hebben.

Het lectoraat richt zich op de leerkracht die, vanuit zijn unieke relatie met zijn leerlingen en zijn unieke positie in het leven van de leerlingen, een belangrijke positie kan innemen in het netwerk rondom zijn leerlingen en deze inzet ten behoeve van de ontwikkeling van zijn leerling(en). Dit betreft bijvoorbeeld samenwerken met professionals uit een andere discipline of samenwerken met collega-leerkrachten buiten of binnen de school. Wij richten ons met deze focus dus op een specifiek aspect van het werk van de leerkracht, namelijk de professionele samenwerking met de personen in de omgeving van de leerling die allen een bijdrage leveren aan de ontwikkeling van die leerling. Dat samenwerken betreft alle leerlingen en dat kunnen leerlingen zijn met speciale onderwijsbehoeften of leerlingen die extra uitdaging nodig hebben.

Ik gebruik ten behoeve van de leesbaarheid het woord leerkracht, hoewel de term onderwijsprofessional wellicht beter de lading zou dekken. Leerkrachten kunnen een diversiteit aan rollen en taken hebben binnen het onderwijs: zoals groepsleerkracht, vakleerkracht, docent, mentor, intern begeleider, ambulant begeleider, directeur, zorgcoach, zorgcoördinator, lid van een zorgadviesteam (ZAT).

Deze focus op samenwerken met de omgeving betekent dat het lectoraat zich niet richt op een aantal andere – overigens uiterst belangrijke – elementen van het leraarschap. De focus ligt niet op het dagelijkse werk in de klas, niet op het klassenmanagement, niet op vakdidactiek, niet op motivatie of op leerresultaten. Deze onderwerpen kunnen vanzelfsprekend wel aan bod komen in relatie tot samenwerken. De verkennende eerste fase van het lectoraat (zie hoofdstuk 4) heeft ertoe geleid dat we ons niet alleen richten op samenwerken tussen de leerkracht en professionals buiten de school of professionals vanuit een andere discipline. Het lectoraatsonderzoek richt zich op samenwerken tussen de leerkracht en anderen in brede zin: met duo-partners, bij co-teaching of samenwerken met ib'ers, met professionals buiten de school, en ook met ouders. Ouders zijn immers de eerste en zeer belangrijke betrokkenen bij het bevorderen van ontwikkelingskansen van leerlingen (zie ook 2.3.2.6).



Kies je positie. Gerard Tanke. Foto: Bert Heeren

2. Leerkracht in Samenwerken

Het Wat

2.1 Inleiding

In het voorgaande is het belang van samenwerken en de bijdrage van samenwerken aan de ontwikkeling van leerlingen besproken. Het betrof de (leer)kracht van dat samenwerken. Nu wordt de blik gericht op het samenwerken zelf: wat verstaan we eronder, wat betekent het voor de leerkracht zelf en wat zijn essentiële kenmerken van dat samenwerken. Dus niet de kracht van het samenwerken, maar de leerkracht die gaat samenwerken.

Ook dit hoofdstuk leid ik in met een passage uit Het Puttertje. Het betreft dezelfde bespreking met de chercheurs die al eerder geciteerd werd.

Ik – Theo - voelde dat iedereen naar me keek. Toen zei meneer Beeman, even uit de hoogte als wanneer hij voor de klas stond bij Mens en Maatschappij: ‘Als je het niet meer weet, hoef je echt niets te verzinnen.’

De zwarte man met zijn notitieblok in de hoek wierp meneer Beeman een waarschuwende blik toe.

‘Er lijkt me eigenlijk sprake van enig geheugenverlies,’ wierp mevrouw Swanson er zachtjes tussen, en ze speelde met de bril die aan een kettinkje om haar hals hing. Ze was grootmoeder, ze droeg losse witte blouses en er hing een lange, grijze vlecht op haar rug. Leerlingen die voor begeleiding naar haar toe werden gestuurd, noemden haar ‘de swami’. Ze had me tijdens onze gesprekken op school niet alleen het advies over die ijsblokjes gegeven, maar ook ademen in drie fasen geleerd, om mijn emoties los te maken, en ze had me een mandala laten tekenen die mijn gewonde hart voorstelde. ‘Hij is aan zijn hoofd geraakt. Ja toch, Theo?’

.....

Enrique, de maatschappelijk werker, wilde daar iets op zeggen, maar zweeg na een blik van de oudere, zwarte agent (zijn naam schiet me net te binnen: Morris).

.....

‘Weet je nog of je de tweede explosie hebt gehoord?’

'Sorry dat ik het vraag,' zei meneer Beeman, 'maar is dit echt nodig?'

Ray, mijn ondervrager, draaide zich om. 'Neem me niet kwalijk?'

'Ik zie niet zo goed wat voor nut het heeft om hem dit aan te doen.' Behoedzaam neutraal zei Morris: 'We doen onderzoek naar een plaats delict. Onze taak is uit te zoeken wat daar gebeurd is.'

'Ja, maar u hebt vast wel andere middelen als het om zulke routinekwesties gaat. Ik zou denken dat ze daar toch allerlei soorten bewakingscamera's hadden.'

'O zeker,' zei Ray nogal scherp. 'Alleen dringen camera's niet door stof en rook heen. Of ze staan door de ontploffing naar het plafond gericht. Goed,' zei hij, en met een zucht schoof hij achteruit op zijn stoel. 'Je had het over rook. Heb je die geroken of gezien?'

Ik knikte.

'Wat? Gezien of geroken?'

'Allebei.'

'Van welke kant kwam de rook, denk je?'

Ik wilde weer zeggen dat ik het niet wist, maar meneer Beeman was nog niet klaar. 'Sorry, maar ik begrijp niet wat het nut van bewakingscamera's is als ze het niet doen in noodgevallen,' zei hij tegen niemand in het bijzonder. 'Met de huidige technologie en al die kunstwerken...'

Ray draaide zijn hoofd om of hij weer een nijldige opmerking wilde maken, maar Morris, die in de hoek stond, stak zijn hand op en begon te praten.

'Die jongen is een belangrijke getuige. Het bewakingsstelsel is niet berekend op zulke rampen. Het spijt me, maar als u commentaar wilt blijven leveren, moeten we u vragen om te vertrekken, meneer.'

'Ik ben hier in het belang van die jongen. Ik heb het recht om vragen te stellen.'

'Alleen als ze rechtstreeks betrekking hebben op het welzijn van het kind.'

'Vreemd, maar ik had de indruk dat dat het geval was.'

Op die opmerking draaide Ray, in de stoel voor me, zich om. 'Meneer, als u de gang van zaken blijft belemmeren,' zei hij, 'dan moet u echt vertrekken.'

'Ik wil u zeker niet belemmeren,' zei meneer Beeman in de gespannen stilte die volgde. 'Dat is het laatste wat ik zou willen. Gaat u alstublieft door,' zei hij en hij wuifde geërgerd. 'Verre van mij om u te onderbreken.'

En de ondervraging sleepte zich voort.

.....

En toen was het opeens afgelopen. 'Theo,' zei Ray, hij stond op en legde een vlezige hand op mijn schouder, 'bedankt, jongen, dat je je best hebt gedaan voor ons.'

'Dat is wel goed,' zei ik, beduusd door het plotse einde.

'Ik weet hoe moeilijk dit voor je geweest moet zijn. Echt, niemand wil zulke dingen nog eens oproepen. Maar de kwestie is...' hij vormde een vierkantje met zijn handen, '...dat we bezig zijn een puzzel te leggen om erachter te komen wat daar gebeurd is, en misschien heb jij wel een van de puzzelstukjes die verder niemand heeft. Je hebt ons echt goed geholpen door ons te willen aanhoren.'

.....

Deze passage bevat een aantal thema's die voor dit hoofdstuk, waar de leerkracht en het proces van samenwerken centraal staat, relevant zijn. Allereerst de vraag of hier wordt samengewerkt. En zo ja is hier sprake van samenwerken waarbij de deelnemers over de grenzen van hun eigen discipline gaan? Bijvoorbeeld als Ray, aan het eind van de bespreking een vriendelijker toon aanslaat dan tijdens de ondervraging. Waarom doet hij dat zo? Hoort dit bij zijn rolopvatting als onderzoeker? Of neemt hij een andere rol aan waarmee hij zich de vrijheid veroorlooft tot een min of meer empathische opmerking naar Theo? Ook de rolopvatting en de posities die de andere deelnemers innemen, zijn interessant. Meneer Beeman komt vrij duidelijk over: hij positioneert zichzelf als degene die het welzijn van Theo moet bewaken. De opmerking van Mevrouw Swanson dat Theo mogelijk last heeft van geheugenverlies, is lastiger te duiden. Het lijkt erop dat zij Theo daarmee een soort ontsnappingsmogelijkheid biedt aan alle vragen die hem gesteld worden. Een aanpak die wellicht meer past bij een schoolcounselor, de titel die mevrouw Swanson in de Engelstalige versie van het boek heeft, dan bij de term schooldecaan in de Nederlandse vertaling. Een ander thema dat naar voren komt is de afstemming over de doelstelling van de bespreking. In de literatuur wordt het belang daarvan benadrukt. In dit gesprek lijkt er geen afstemming te zijn en de gespreksdeelnemers lijken dat ter plekke, verbaal en non-verbaal, alsnog min of meer te doen. Ray, één van de onderzoekers, geeft aan het eind in heldere woorden het doel van het gesprek aan. Voor Theo zou het waarschijnlijk prettiger zijn geweest om dat eerder te weten. Ook wordt duidelijk hoe posities en macht een rol kunnen spelen in dit soort gesprekken. Zo laat Enrique, de maatschappelijk werker, zich non-verbaal de mond snoeren voordat hij zelfs maar iets heeft kunnen zeggen. En Mevrouw Swanson praat zo zachtjes en aarzelend dat haar inbreng niet wordt opgepakt.

Dit hoofdstuk gaat over de professionele identiteit van leerkrachten in relatie tot de huidige maatschappelijke ontwikkelingen en het beroep dat wordt gedaan op leerkrachten om samen te werken. Er wordt besproken wat onder samenwerken wordt verstaan en welke vormen van samenwerken kunnen worden onderscheiden. Of er tegenwoordig meer wordt samengewerkt en waarom dan. Welke factoren hierbij van belang zijn en welke competenties van leerkrachten worden verwacht.

2.2 Wat verstaan we onder samenwerken

Nadat in hoofdstuk 1 'de waaromvraag' centraal stond, richten we ons nu op het Wat. Allereerst wordt het begrip 'samenwerken' onderzocht onder meer op basis van de verschillende terminologieën die gehanteerd worden. Er wordt aangegeven welke keuzes daarin zijn gemaakt en waarom. Vervolgens wordt een kort – en beslist niet volledig – uitstapje gemaakt naar wat er van leerkrachten gevraagd wordt op het gebied van samenwerken in de internationale context. Er blijkt veel overeenkomst te zijn en tegelijkertijd het nodige verschil.

2.2.1 Definiëring van het begrip samenwerken

In deze paragraaf wordt besproken wat ik onder samenwerken versta, hoe dat samenwerken tussen professionals vanuit verschillende achtergronden gaat en welke factoren daarbij een rol spelen.

Voor de definiëring van het begrip 'samenwerken' wordt aangesloten bij de omschrijving in het competentieprofiel Inclusief Bekwaam (Claasen, De Bruïne, Schuman, Siemons & Van Velthooven 2009) dat binnen de Master SEN bij Fontys OSO leidend is. Inclusief Bekwaam bouwt voort op het eerder door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren (SBL) ontwikkelde basisprofiel en het generieke competentieprofiel speciale onderwijszorg (De Bruïne, Claasen, Siemons & Jansma 2004). Het betreft competentie 6: Competent in samenwerking met de omgeving:

Een leraar die competent is in het samenwerken met de omgeving geeft ouders/verzorgers van leerlingen een stem (voicing). Zij beschouwt hen als medeverantwoordelijke partners, erkent beslissingen die zij (willen) nemen en werkt effectief met hen samen. Zij levert een zodanige bijdrage aan de samenwerking met mensen en instellingen in de omgeving van de school, dat er sprake is van een goede aansluiting tussen buitenschoolse en binnenschoolse activiteiten voor alle leerlingen. (p. 47)

Bovenstaande omschrijving sluit aan bij de omschrijving van de competentie 'competent in het samenwerken met de omgeving van de school' zoals die door de Stichting Beroepskwaliteit Leraren en ander onderwijspersoneel (SBL) is omschreven en per augustus 2006 is opgenomen in de Wet op de Beroepen in het Onderwijs (wet BIO) (Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs 2010).

Deze bekwaamheidseisen regelen de minimale beroepsvereisten en fungeren als intreevoorwaarde voor leerkrachten. De letterlijke tekst van deze competentie is: "Hij kan op een professionele manier communiceren met ouders en andere

betrokkenen bij de vorming en opleiding van zijn leerlingen.” (Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs 2010).

De Onderwijscoöperatie heeft in april 2012 aan de minister van OCW voorgesteld om de bekwaamheidseisen te herijken waarbij het samenwerken nader wordt uitgewerkt en wordt aangevuld met kunnen werken in een team en daartoe beschikken over de vereiste communicatieve en samenwerkingsvaardigheden. Leerkrachten zouden moeten kunnen samenwerken met de volgende partners: ouders, professionals in de sfeer van jeugdwerk, maatschappelijk werk, justitie, gezondheidszorg, buitenschoolse opvang, stagebegeleiders, sport, kunst en cultuur (Onderwijscoöperatie 2012).

Binnen onderwijs, welzijn en zorg wordt een veelheid aan termen gebruikt (zie kader) waarbij verschillende combinaties van termen worden gebruikt om het ‘samenwerken’ aan te duiden. Er worden combinaties gevormd met de toevoegingen ‘multi’, ‘inter’ en ‘trans’ en er worden termen gebruikt zoals ‘team’ of ‘teamwork’, ‘collaboration’, ‘practice’, ‘partnership’ of ‘joint working’. In het Nederlands worden termen gebruikt als ‘ketenzorg’ of ‘integraal werken’.

Terminologie gebruikt voor samenwerken
Transprofessional, transdisciplinary, trans-sectoral (Robinson, Anning et al. 2005; Forbes 2012)
Multi-professionalism, inter-professionalism, trans-professionalism, inter-agency or multi-agency teams (Powell & Pickard 2005; Quinney & HaffordLetchfield 2012)
Multi professional / agency collaboration (Keay & Lloyd 2011)
Interprofessional teamwork (Barr & Low 2013)
Partnership of (joined-up practice) ‘joint working’ (Eccles 2012),
Collaborative of interprofessional practice (WHO 2010; Barr & Low 2013)
Interdisciplinair werken of multidisciplinair werken (Schuman 2012a; 2012b)
Interdisciplinair samenwerken in het onderwijs (Swart 2009)
Netwerken, ketenzorg (Minkman, Ahaus et al. 2010), ketensamenwerking (Swart 2009), onderwijsketenzorg (Kleijnen 2011)
Integraal werken (Hoogeboom & Derksen 2013).

Dergelijke specifieke bewoordingen kunnen bijdragen om in samenwerkingsrelaties duidelijkheid te krijgen over de aard van het samenwerken en om expliciete keuzes

te maken voor welke vorm van samenwerken in een specifieke situatie wordt gekozen. Zo koos Schuman, eerder lector 'Interdisciplinair werken in de context van onderwijs en zorg' bij Fontys OSO voor de term interdisciplinair samenwerken. Bij interdisciplinair samenwerken hebben de verschillende disciplines een gezamenlijk doel, hanteren zij een gemeenschappelijke taal die voor alle betrokkenen toegankelijk en begrijpelijk is, en zien zij de kwaliteiten en perspectieven van de ander als complementair en waardevol. De betrokken professionals leveren daarbij als het ware een deel van hun autonomie (en soms status) in. Dit in tegenstelling tot multidisciplinair samenwerken waarbij elke discipline vanuit het eigen perspectief, met een eigen vaktaal en een eigen logica probeert de eigen doelstellingen te realiseren. Professionals behouden daarbij, meer dan bij interdisciplinair samenwerken, hun autonomie (Schuman 2012a; 2012b).

Ik kies er voor om de algemene term 'samenwerken' te gebruiken en sluit daarmee niet alleen aan bij de formuleringen in het competentieprofiel Inclusief Bekwaam en de bekwaamheidseisen onderwijspersoneel, zoals hierboven besproken, maar ook bij de term die het Centre for the Advancement of Interprofessional Education (CAIPE) gebruikt. Het CAIPE omschrijft collaborative practice als: "working in partnership between professions and/or between organisations with individuals, families, groups and communities." (Barr & Low 2013, p.3).

Het kan interessant zijn om te onderzoeken of de verschillen die met deze specifieke termen voor samenwerken worden aangegeven, herkend worden bij leerkrachten en andere professionals en of het zinvol is om in bepaalde situaties juist wel of niet specifiekere terminologie te gebruiken.

De ondertitel van het lectoraat spreekt van 'professioneel' samenwerken om aan te geven dat het lectoraat zich richt op het samenwerken door de leerkracht als vakman, het samenwerken zoals dat eigen is aan het beroep van de leerkracht (www.vandale.nl). Het lectoraat beoogt om met haar onderzoek een bijdrage te leveren aan een nadere invulling van dat professioneel samenwerken. Het lectoraat richt zich niet op al het samenwerken door leerkrachten, maar op dat samenwerken dat als doelstelling heeft de bevordering van de ontwikkelingskansen van de leerlingen voor wie de betreffende leerkracht de zorg en verantwoordelijkheid heeft.

Samenwerken kan dus met een diversiteit aan partners plaats vinden en kan verschillende vormen aannemen. Het kan plaatsvinden in teams en in meer incidentele contacten (Tsakitzidis & Royen 2009). Engeströms (2010) concept van 'knots' en 'negotiated knotworking' is hierbij wellicht interessant. Hij bedoelt met 'knotworking' samenwerken op een flexibele manier, zonder tevoren vastgestelde regels of centrale leiding, waarbij knopen zich als het ware vormen, weer losmaken en op een nieuwe manier vormen, zonder vooropgezette deadline of eindpunt. Men

stapt als het ware over van een vorm van coördinatie die sterk gericht was op ieders rollen, naar samenwerken dat vooral gericht is op de taak die verricht moet worden. Deze manier van samenwerken doet een groot beroep op zelf-reflectie waardoor er diepgaande leerprocessen plaatsvinden. Men gaat vragen stellen bij de eigen werkwijze, bij de relaties met anderen buiten het eigen team en met de cliënt. Engeström noemt dit 'expansive learning' (Engeström 1987; Engeström 2010).

2.2.2 Samenwerken in de internationale context

De ontwikkelingen in Nederland zijn niet uniek en sluiten in veel opzichten aan bij internationale ontwikkelingen. Het lectoraat laat zich daarom niet alleen leiden door opvattingen over samenwerken in Nederland, maar ook door buitenlandse ontwikkelingen en opvattingen. Hieronder wordt een korte beschrijving gegeven van de situatie in de Verenigde Staten (VS), het Verenigd Koninkrijk (VK) en Frankrijk. Het zou interessant zijn om in de komende jaren hier nog meer perspectieven vanuit andere landen naast te leggen, deze te benutten als een kritische lens om onze eigen context te bekijken en daarvan te leren.

De VS: samenwerken is één van de kernstandaarden

De Amerikaanse 'National Board' publiceerde in 1989 vijf 'Core Propositions for Teaching' in het document: *What Teachers Should Know and Be Able to Do* (NBPTS 2002). Deze kernstandaarden worden nog steeds als zeer belangrijk beschouwd, vergelijkbaar met de eed van Hippocrates die artsen afleggen. De vijfde standaard, met de titel "Teachers are members of learning communities", heeft betrekking op samenwerken:

Accomplished teachers contribute to the effectiveness of the school by working collaboratively with other professionals on instructional policy, curriculum development and staff development. p.4

In deze Amerikaanse standaarden en zeker in standaard 5 wordt veel aandacht besteed aan het benutten van de omgeving als bron voor het leerproces, als een laboratorium voor leren onder het motto: "teachers need not teach alone" (p. 20). Voorbeelden die worden gegeven zijn het bijwonen van de zittingen van de gemeenteraad, onderzoeken van de lokale architectuur, gebruik maken van de kennis en posities van ouders, benutten van de diversiteit in de omgeving en van de diversiteit in de achtergrond van de leerlingen.

Het Verenigd Koninkrijk: de leerkracht als lid van het netwerk rondom leerlingen
De Teacher Training Agency (TTA 2005) legt iets andere accenten en beschrijft de leerkracht als lid van het netwerk rondom de leerlingen waarbij de deelnemers aan dat netwerk een gezamenlijke verantwoordelijkheid hebben:

The care and education of pupils are often the collective responsibility of a network of professionals and other support staff, who need to work together effectively to ensure that children's needs are met. Teachers need, therefore, to have a good understanding of how other adults, both within the classroom and beyond, can contribute to teaching and learning, and how teachers can use this contribution as a resource. This understanding assumes awareness of other colleagues' roles, and how a teacher's responsibilities relate to and complement those of others. This will include an ability to recognise the limits of their own expertise and authority, and an awareness of when and how to seek help from a colleague. (p.13).

Frankrijk: de leerkracht heeft een taak in de opvoeding

In Frankrijk is samenwerken één van de tien competenties voor leerkrachten die als volgt wordt beschreven:

Travailler en équipe et coopérer avec les parents et les partenaires de l'école. Le professeur participe à la vie de l'école ou de l'établissement. Il contribue également à la vie de l'institution scolaire à l'échelle de la circonscription du premier degré, du département, de l'Académie ou même à celle du territoire national en participant à la formation initiale et continue des professeurs. Il travaille avec les équipes éducatives de l'école et de ses classes ainsi qu'avec des enseignants de sa ou de ses disciplines. Le conseil des maîtres à l'école, le conseil pédagogique au collège ou au lycée constituent des instruments privilégiés du travail en équipe. Enfin, le professeur aide l'élève à construire son projet d'orientation et coopère avec les parents d'élèves.

In de inleiding tot deze tien competenties wordt aangegeven dat de leerkracht altijd ethisch en verantwoordelijk dient te functioneren, zoals in de volgende formulering wordt weergegeven: "L'éthique et la responsabilité du professeur fondent son exemplarité et son autorité dans la classe et dans l'établissement." (Les 10 compétences 2007)

De accenten die in Frankrijk gelegd worden, verschillen daarmee van die in andere landen, zoals de verwijzing naar de verantwoordelijkheid van de leerkracht op departementaal en nationaal niveau en de nadruk op de voorbeeldfunctie en

autoriteit van de leerkracht binnen de klas en daarbuiten. In Frankrijk heeft de staat een belangrijke taak ten aanzien van de opvoeding en men hecht veel belang aan het gezamenlijk vormgeven aan opvoedingsondersteuning door gemeentes, door alle burgers en ook door leerkrachten. Van Crombrugge (2013) analyseert in een artikel over ouderparticipatie de verschillen in gezinsbeleid in Europese landen. Frankrijk behoort tot de landen waar men er in sterke mate van uitgaat dat opvoeding een kwestie is van 'coéducation' waarbij ouders – inclusief grootouders en andere leden van de plaatselijke gemeenschap - samenwerken met alle andere maatschappelijke actoren, zoals leerkrachten. Men spreekt van 'pluriparentalité' hetgeen aangeeft dat men die verschillende opvoeders als 'ouders' ziet die moeten samenwerken om de kinderen op te voeden. Ouders hebben daarbij de eerste verantwoordelijkheid en de professionals komen op de tweede plaats. Dit in tegenstelling tot bijvoorbeeld Engeland waar men ouders en leerlingen in eerste instantie ziet als gebruikers van onderwijs en waar de ouder-kindrelatie een persoonlijke aangelegenheid is waarmee de overheid zich zo min mogelijk moet bemoeien.

Nederland: leerkrachten benutten als vertrouwd aanspreekpunt voor het gezin

Deze accentverschillen in de aard van de bemoeienis van de staat en de verantwoordelijkheid die ouders hebben ten aanzien van de opvoeding van hun kinderen, is in Nederland op dit moment een actueel aandachtsgebied. Wij lijken te manoeuvreren tussen een overheid die enerzijds afstand wil bewaren en anderzijds sneller wil ingrijpen als dat nodig wordt geacht. In het rapport 'Ontzorgen en normaliseren' van de Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2012) wordt als uitweg in dit dilemma aangegeven dat de overheid in Nederland met name een voorwaardenscheppende rol heeft. In dit rapport worden expliciet de leerkrachten als belangrijke professionals gezien in de omgeving van gezinnen, met name omdat zij de gezinnen kennen en een vertrouwd aanspreekpunt zijn. Er wordt geadviseerd om professionals zoals leerkrachten ruimte te geven om hun taakopvatting te verbreden. Een interessant thema voor het lectoraat om te onderzoeken.

2.3 Nieuwe taken voor de leerkracht; implicaties voor de professionele identiteit

Hieronder worden de huidige inzichten ten aanzien van de professionaliteit van leerkrachten besproken, wordt aangegeven wat dat betekent voor de leerkracht en diens professionaliteit en wordt nader ingegaan op de leerkracht die zich beweegt over de grenzen van zijn eigen beroep.

2.3.1 Een nieuwe invulling van leerkrachtprofessionaliteit

Leerkrachten konden hun werk vroeger in hun klas met de deur dicht doen. De tijden zijn veranderd; op alle terreinen wordt een groter beroep gedaan op samenwerken, en dat geldt ook voor het onderwijs. Het onderwijs wordt in toenemende mate gekenmerkt door complexiteit en door een dynamische en onvoorspelbare omgeving waarbij scholen worden gezien als een partner in het oplossen van maatschappelijke vraagstukken. Het werk buiten het leslokaal wordt voor leerkrachten steeds belangrijker (NBPTS 2002; TTA 2005; Jacobs, Meij, Tenwolde & Zomer 2008; Onderwijsraad 2013) en scholen krijgen weer meer een pedagogische opdracht (Berding & Pols 2014). Van leerkrachten wordt verwacht dat zij in staat zijn om samen te werken met andere professies en organisaties (Keay & Lloyd 2011) en om hun individuele oordeel aan te vullen met oordelen en meningen die voortvloeien uit de samenwerking met belangrijke stakeholders (Jacobs 2013). Dit alles vraagt om een andere invulling van het werk van leerkrachten. Het vereist samenwerken en mogelijk een meer activistische professionele attitude (Sachs 2000; Sachs 2003). Hargreaves (2000) beschrijft dit als de overgang naar het tijdperk van de postprofessionele of postmoderne leerkracht waarvan de resultaten op het moment van zijn schrijven nog onzeker zijn en in grote mate afhangen van de acties van leerkrachten zelf. Zoals hij hieronder aangeeft, vraagt het inzet en moed van leerkrachten samen met anderen van buiten het onderwijs:

A widespread, postmodern professionalism that is open, inclusive and democratic will come about only through a conscious social movement (Touraine, 1995) of committed people - teachers and others - who work together for its realization. (p.167)

Nog steeds, net als in het tijdperk van 'de collegiale professional' uit de 80-er jaren van de vorige eeuw, moeten leerkrachten samenwerken en elkaar ondersteunen. Maar de huidige tijd vraagt daarnaast dat leerkrachten bereid zijn om samen te werken met professionals en ook niet-professionals buiten de school. Zo zouden leerkrachten meer gebruik dienen te maken van volwassenen voor bepaalde taken; mensen zonder papieren en diploma's die kunnen ondersteunen bij taken en zelfs taken kunnen overnemen. Dat soort ontwikkelingen vraagt dat leerkrachten een open houding hebben, bereid zijn om te leren van die anderen en zich kwetsbaar op durven stellen. En zij dienen daarbij tegelijkertijd een evenwicht te vinden tussen deze open houding en hun strijd voor het behoud van hun professionele waarden en hun autonomie (Hargreaves 2000).

Het rapport 'Leraar zijn' van de Onderwijsraad (2013) beschrijft de leerkracht in Nederland als een postmoderne leerkracht, zoals in het volgende citaat duidelijk wordt:

De huidige onderwijspraktijk van leraren stopt niet bij de deur van het klaslokaal.... In de gesprekken die de raad met leraren voerde, werd duidelijk dat leraren hier ook regelmatig voor dilemma's komen te staan. Deze keuzemomenten ontstaan in de wisselwerking tussen de individuele leraren en hun omgeving (collega's, leidinggevendenden, vakgroep, zorgteam). (p.27).

Deze leerkracht als postmoderne professional sluit aan bij de nieuwe, nog niet tot in details uitgewerkte en geconcretiseerde verwachtingen die met de invoering van de Wet Passend Onderwijs, de nieuwe Jeugdwet en de Transitie Jeugdzorg⁵ aan leerkrachten worden gesteld. Scholen hebben in het kader van de Wet Passend Onderwijs de opdracht zorg te dragen voor onderwijs op maat. In de notities en handreikingen zoals de Handreiking Ondersteuningsplan SWV VO-VSO Passend Onderwijs (Hoogeboom & Derksen 2013) wordt steevast genoemd dat samenwerking en een integrale en interdisciplinaire benadering daarvoor noodzakelijk is⁶. Er treden daarmee andere mechanismen in werking en machtsverhoudingen veranderen. Er worden regiekeuzes gemaakt die invloed hebben op de rol en de taak van leerkrachten en op de verwachtingen die aan hen worden gesteld. Hierdoor kan er voor de scholen een spanningsveld ontstaan tussen bijvoorbeeld de financiële ruimte enerzijds en de noodzaak om de leerlingen optimale ontwikkelingskansen te bieden anderzijds.

Deze veranderende invulling van het leraarschap sluit aan bij meer algemene ontwikkelingen in onderwijs en zorg waarin de besluitvorming over te leveren zorg en begeleiding niet meer vanzelfsprekend bij professionals ligt, maar steeds meer bij de persoon zelf, diens ouders en familie (Spinder, Joanknecht, Van Hout & Pagée 2007; Veugelers & Schuitema 2010; De Winter 2011). Voorbeelden daarvan zijn methodes als Person-Centered Planning (Sax 2002; Keyes & Owens-Johnson 2003), Family Group Conferences (Rooijen 2013), Leercirkels (Van Beek 2007; Van Swet 2007) en Eigen Kracht-conferenties (Eigen Kracht Centrale z.j ; Spinder, Joanknecht, Van Hout & Pagée 2007). De professional is daarbij niet langer de persoon die weet hoe het zit en hoe het moet, maar meer iemand die kennis ter beschikking stelt en mensen activeert hun eigen oplossing te vinden (Spinder, Joanknecht, Van Hout &

5 Hier wordt expliciet de Nederlandse context benoemd. In andere Europese landen zijn vergelijkbare ontwikkelingen gaande.

6 Zie voor een nadere uitwerking hiervan 3.2

Pagée 2007). Dit heeft implicaties voor de relatie tussen de professional en de klant, en in ons geval tussen de leerkracht en de leerling en diens ouders/verzorgers, en tegelijkertijd voor de relaties tussen professionals onderling en voor het samenwerken waar leerkrachten bij betrokken zijn.

Er kan dus gesproken worden van een transitie naar een nieuwe vorm van professionaliteit van het leraarsberoep. Zo'n overgangperiode gaat dikwijls gepaard met identiteitsconflicten (Jacobs 2010). In dergelijke periodes wordt van leerkrachten gevraagd om hun vertrouwde professionele routines en praktijken ter discussie te stellen, hetgeen ertoe kan leiden dat zij zich bedreigd voelen in hun professionele identiteit en met weerstand reageren (Dall'Alba 2009).

2.3.2 De betekenis van samenwerken voor de professionele identiteit

In de literatuur over samenwerken tussen leerkrachten en andere professionals wordt erop gewezen dat samenwerken, met name gezien de dilemma's en onzekerheid die dit met zich meebrengt, dikwijls een aanslag doet op de professionele identiteit van betrokkenen (Robinson, Anning & Frost 2005; Rose 2011; Rose & Norwich 2013). Er worden voorbeelden gegeven van leerkrachten die ertoe neigen om de rol van psychotherapeut aan te nemen (Van Lieshout 2002) of juist leerkrachten die erover klagen dat er van hen verwacht wordt dat zij maatschappelijk werkers worden in plaats van leerkrachten (Cooper 2012). Hoewel men in het algemeen van mening is dat leerkrachten een unieke kans hebben om bij te dragen aan een aanpak van de sociale problemen van hun leerlingen, wordt het dikwijls lastig gevonden om hierbij de goede keuzes te maken. Zie bijvoorbeeld het rapport van de Amerikaanse National Board for Professional Standards (NBPTS 2002)

There is a balance here. Schools and teachers cannot alleviate all the social problems that they encounter. Yet teachers confront the human condition daily in all its variety, splendour and misery. They must be humane, caring and responsive to students and their problems, while they maintain a focus on their distinctive professional responsibilities. (p. 20)

Quinney en Hafford Letchfield (2012) wijden in hun boek over Interprofessional Social Work een apart hoofdstuk aan het onderwijs. Daarin wijzen ook zij op de overlap en de grensgebieden die er zijn tussen maatschappelijk werkers en leerkrachten en doen zij een poging om hierin helderheid te geven. Zij geven aan dat maatschappelijk werkers zich zouden moeten richten op de holistische behoeften van kinderen en hun gezinnen, en dat leerkrachten zich moeten richten op de

leerprocessen en leeropbrengsten en tegelijkertijd rekening houden met de bredere behoeften van de kinderen en de sociale en gezinsfactoren die het leren kunnen belemmeren.

Naast deze overlap tussen de aangrenzende aandachtsgebieden van diverse professionals die samenwerken ingewikkeld kan maken, kan er eveneens sprake van zijn dat leerkrachten om andere redenen weerstand vertonen tegen veranderingen in hun professionele taken en rollen. Bolhuis (2009) geeft, vanuit het perspectief van leren, hiervan een interessante analyse. Zij spreekt van leren in een botsing van culturen – of subculturen – dat plaatsvindt vanuit de confrontatie tussen de eigen, vanzelfsprekend geachte opvattingen en handelwijzen en de opvattingen en handelwijzen van anderen die deze voor net zo vanzelfsprekend houden vanuit hun sociaal-culturele omgeving. Mensen reageren verschillend op een dergelijke botsing, afhankelijk van factoren zoals het belang dat beide partijen hebben om elkaar te leren verstaan, de machtsverhoudingen tussen beide partijen, de steun die men heeft in de eigen sociale omgeving. In dat geval zijn er drie reacties mogelijk: afwenden/afweren, gedeeltelijk strategisch aanpassen en als derde de integratieve verandering waarbij men zich uit overtuiging aanpast.

Het is interessant en leerzaam om deze reacties op confrontaties tussen leerkrachten en andere professionals nader te exploreren en te onderzoeken wat maakt dat het samenwerken al of niet op gang komt en hoe dan, zoals bijvoorbeeld gebeurt in de bundel van Forbes en Watson (2012). Daarin wijst Cooper (2012) op een mechanisme dat in de literatuur weinig aandacht krijgt, maar dat wellicht voor leerkrachten die gaan samenwerken wel belangrijk is: namelijk de angst dat men het eigen beroep moet loslaten, terwijl het destijds een diepgewortelde roeping is geweest om, in dit voorbeeld, leerkracht te worden. En Humes (2012) wijst juist op het gevaar van een soort verheerlijking van samenwerken, waarbij hij verwijst naar de term die O'Flynn (2009) hieraan geeft: 'the cult of collaboration'. Humes benadrukt dat weerstand reëel kan zijn, bijvoorbeeld als het gebaseerd is op concrete werkervaring waarbij het management top-down veranderingen wilde invoeren, zoals de roep om meer samenwerken, zonder dat dit goed onderbouwd was en waar dit vervolgens niet tot het gewenste effect leidde (Humes 2012).

Leerkrachten van wie verwacht wordt dat zij intensiever gaan samenwerken met andere professionals moeten daarbij in feite twee ingrijpende veranderingsprocessen doormaken die deels overlappen en deels van elkaar verschillen: de overstap naar een nieuwe vorm van professionaliteit, en een overstap waarbij zij over de grenzen van hun eigen professie gaan opereren.

Een uitstapje naar het begrip 'habitus' dat door Bourdieu is uitgewerkt (1990) kan inzicht geven in de mechanismen die hier waarschijnlijk – mede – een rol spelen. Het begrip 'habitus' verduidelijkt waarom bij leerkrachten een dergelijke verandering soms moeizaam verloopt en waarom zij vasthouden aan bekende en vertrouwde werkwijzen. Bourdieu beschrijft de 'habitus' als iemands 'embodied history' (l'histoire incorporée). Ieder van ons heeft de persoon die hij gisteren was, in zich. Het heden is immers onbetekenend wanneer we het vergelijken met de veel langere periode van het verleden. En omdat dat verleden zo sterk geworteld is in ons, zijn we er ons niet zo van bewust. Zo ontwikkelen professionals, op basis van hun geschiedenis, hun opleiding en praktijkervaringen, zogenaamde 'dispositions durables'. Ervan uitgaande dat tot voor kort leerkrachten voornamelijk geacht werden om hun werk te doen binnen hun eigen klaslokaal, werd hun 'habitus' bepaald door dat – onbewuste – kader dat zij als vanzelfsprekendheid beschouwen.

The *habitus* – embodied history, internalized as a second nature and so forgotten as history – is the active presence of the whole past of which it is the product. As such, it is what gives practices their relative autonomy with respect to external determinations of the immediate present. (p. 56 cursief van Bourdieu).

2.3.3 Over grenzen gaan

Van de postmoderne leerkracht wordt verwacht dat deze bereid is om, waar wenselijk, over de grenzen van het eigen beroep – en de eigen klas – heen te gaan, samen te werken met andere disciplines en professionals buiten de eigen school en zich te bewegen tussen verschillende praktijken. Hoe en wat er daarbij precies van hem wordt verwacht en welke doelen bereikt zouden moeten worden, is nog weinig uitgekristalliseerd. In verschillende onderzoeken komt naar voren dat leerkrachten die gaan samenwerken met professionals van andere disciplines en organisaties, met allerlei dilemma's en conflicten worden geconfronteerd en dat het in de eerste plaats belangrijk is om die conflictgebieden te erkennen (Robinson, Anning et al. 2005; Engeström 2010; Humes 2012; Onderwijsraad 2013; Rose & Norwich 2013). Het betreft dilemma's over hun rol, hun identiteit, over macht, controle en territorium (Edwards 2011; Rose 2011; Forbes 2012; Rose & Norwich 2013). Theorieën zoals die betreffende Communities of Practice (CoP) (Wenger 1998; Wenger 2000; Wenger, McDermott & Snyder 2002) en de Activity Theory (Engeström 1987; Engeström 2010) kunnen inzicht geven in de mechanismen die hier gaande zijn. In deze theorieën worden begrippen uitgewerkt zoals het bestaan van grenzen, het over grenzen heen gaan (boundary crossing), de 'boundary objects' en de specifieke positie en taken van personen die daadwerkelijk over die grenzen heen gaan (de brokers of boundary crossers).

Met 'boundary crossing' wordt bedoeld dat professionals een ander gebied betreden dat zij niet goed kennen, waarvoor zij in feite niet vanuit hun opleiding gekwalificeerd zijn en waarbij zij voor de uitdaging staan om te onderhandelen en elementen uit verschillende contexten te combineren teneinde een 'hybride' situatie te bereiken. Een belangrijk kenmerk van 'boundary crossing' is dat er sprake is van twee-richtingverkeer waarbij beide praktijken beïnvloed worden, in beide praktijken veranderingen plaats vinden en waar alle betrokkenen leren (Akkerman & Bakker 2011; Forbes 2012; Schuiling 2012; Snoek 2013).

'Boundary objecten' hebben een belangrijke brugfunctie bij dit overgaan van grenzen (Akkerman & Bakker 2011). Het kunnen instrumenten zijn, praktijken, werkwijzen of ook wel personen. Voorbeelden van 'boundary objecten' in de onderwijspraktijk zijn bijvoorbeeld handelingsplannen, modellen zoals de piramide/driehoek die in de aanpak van School Wide Positive Behavior Support (PBS) wordt gebruikt, videobeelden zoals die worden gebruikt in School Video Interactie Begeleiding (SVIB) of de strategie van Handelingsgericht werken (HGW).

Als we deze begrippen vertalen naar het lectoraatsthema kan gezegd worden dat er samenwerkingssituaties zijn waar de leerkracht daadwerkelijk een ander terrein betreedt. Bijvoorbeeld de leerkracht die op locatie als stagebegeleider gaat werken in een bedrijf waar zijn leerlingen stage lopen. Er zijn echter ook andere varianten mogelijk, bijvoorbeeld een leerkracht die lid wordt van een zorgadviesteam (ZAT) en wiens werk gaat bestaan uit veelvuldig overleg met professionals vanuit de jeugdhulpverlening.

Met name op de raakvlakken tussen praktijken en bij het oversteken van grenzen wordt men geconfronteerd met andere perspectieven, met andere gebruiken en met ander jargon (Engeström 1987; Wenger 1998; Wenger, McDermott et al. 2002; Bolhuis 2006; Akkerman & Bakker 2011). De grenzen tussen de verschillende praktijken, in Wenger's woorden de CoP's en in Engeströms termen activiteitssystemen, zijn in feite de randen van het eigen vakgebied, de gebieden waar de praktijken elkaar raken en dikwijls ook deels overlappen. Zo is er een grens tussen de praktijk van de school en die van de jeugdzorg. Of tussen de school en de gezondheidszorg en tussen school en vrije tijd. Dergelijke verschillende praktijken zijn elkaar niet altijd even goed gezind en met name tussen elkaar aanpalende praktijken of beroepsgroepen is er nogal eens sprake van onderlinge competitie en rivaliteit (Wackerhausen 2009). En dat belemmert het oversteken van de grenzen (Wenger, McDermott et al. 2002).

De postmoderne leerkracht die de rol van 'boundary crosser' op zich neemt gaat als het ware op ontdekkingsreis. Sommigen doen dat met plezier: zij maken graag verbindingen, genieten van het spel van 'import en export', zij bevinden zich liever aan de randen van hun praktijk dan in de kern ervan (Wenger 2000) en genieten ervan om in twee verschillende beroepen werkzaam te zijn (Schuiling 2012).

Zij verstaan als het ware de kunst om de ander die werkzaam is in een andere praktijk en/of een andere discipline, te 'verleiden' tot samenwerken en tot het oversteken van de grens (Snoek 2013).

Er zijn echter ook factoren die het voor leerkrachten lastig maken om over dergelijke grenzen heen te stappen en er zijn leerkrachten die dit niet graag doen. Zo hebben veel beginnende leerkrachten hun handen vol aan de dagelijkse praktijk binnen hun eigen klas, aan het klassenmanagement, het handhaven van de orde in de klas en het overbrengen van hun eigen vakinhoud. Van de meer ervaren leerkrachten vraagt het een bereidheid om bestaande tradities en praktijken los te laten (Dall'Alba 2009; Wackerhausen 2009). Wackerhausen noemt dat het dikwijls pijnlijke proces van 'becoming a stranger to oneself' (2009 p. 466), hetgeen kan leiden tot gevoelens van onzekerheid, tot de – dikwijls onplezierige – ervaring om je eigen identiteit te verliezen en ook tot professionele bescheidenheid. Het gaat echter om meer dan alleen bereidheid en voor een groot deel om onbewuste processen (Eccles 2012) waarbij de 'habitus' (Bourdieu 1990) van de betreffende professional bepalend is: hoe geeft hij betekenis aan de wereld, hoe formuleert hij problemen, verklaringen, wat voor methodieken gebruikt hij daarbij?

Naast deze persoonlijke verschillen in bereidheid tot grensoverschrijding, kan er sprake zijn van strakke grenzen, van exclusieve praktijken, met hechte relaties tussen de leden die domineren boven andere belangen (Wenger, McDermott et al. 2002). Het overschrijden van grenzen wordt dan, in Wengers termen (2000) een delicate taak. Het is dan niet vanzelfsprekend dat de kennis die 'boundary crossers' meenemen legitiem is, dat deze begrepen wordt door de anderen, dat er naar geluisterd wordt, dat de taal begrepen wordt. Een ander gevaar bestaat voor die professionals die veel aan de grenzen en over de grenzen van hun eigen praktijk werken, zoals in de Nederlandse context wellicht voor intern begeleiders geldt, namelijk het gevaar dat deze 'boundary crossing' praktijk haar eigen grenzen creëert en niet langer als een brug functioneert.

Niet alleen de bereidheid tot 'boundary crossing' verschilt, er worden ook verschillende vormen van 'boundary crossers' onderscheiden. Zo beschrijft Wenger (2000) 'boundary spanners' die één specifieke grens gedurende de loop der tijd onder hun hoede hebben, 'roamers' die overal waar zij zijn verbindingen leggen en zich niet beperken tot een enkele grens, de 'outposts' die nieuwe gebieden verkennen en vervolgens hierover rapporteren in hun eigen praktijk brengen en de 'pairs' die grenzen overschrijden omdat zij een persoonlijke relatie hebben met iemand uit een andere praktijk. Van al deze vormen kunnen voorbeelden in de onderwijspraktijk worden gevonden. 'Boundary spanners' zijn wellicht de stagebegeleiders die de grens tussen school en werkplek beheren. 'Roamers', 'outposts' en 'pairs' zijn vormen die minder aan een bepaalde functionaris toebehoren, maar mogelijk meer

persoonsgebonden zijn. Het is dan de kunst om oog te hebben voor dergelijke processen en deze te benutten waar wenselijk en helpend. Voor het lectoraat is het interessant om nader onderzoek te doen naar processen die spelen bij dit 'boundary crossen' en te onderzoeken of er inderdaad types leerkracht-boundary crossers onderscheiden kunnen worden en wat de betekenis daarvan kan zijn ten behoeve van de ontwikkelingskansen van leerlingen.

2.4 Een nadere beschrijving van het samenwerken

Tot nu toe is nog weinig gezegd over hoe het samenwerken er in de praktijk uitziet en welke aspecten daaraan wat mij betreft van belang zijn. Hieronder worden zes aspecten beschreven die in de literatuur als belangrijk worden beschouwd en die in het onderzoek van het lectoraat zullen worden betrokken. Het betreft: de mate waarin en de wijze waarop de doelstelling van het samenwerken wordt geëxpliciteerd, de besluitvorming die plaatsvindt binnen het samenwerken, de cultuur- en taalverschillen die een rol spelen bij het samenwerken, de leerkracht als verbindende persoon in de verschillende contexten waarin de leerling zich beweegt, het her- en erkennen van elkaars identiteit in het samenwerken en tenslotte het samenwerken met ouders. Zoals al eerder is aangegeven is een dergelijke analytische benadering een reductie van de werkelijkheid die immers een geheel vormt. Leerkrachten die optimaal willen samenwerken en die daarbij hun positie optimaal willen benutten, kunnen gebruik maken van dit soort inzichten, zodat zij beter begrijpen wat er gebeurt en hun eigen acties meer onderbouwd kunnen plannen en uitvoeren.

2.4.1 De explicitering van de doelstelling van het samenwerken

Bij het samenwerken formuleren de partners al of niet expliciet gezamenlijk de doelstelling van het samenwerken. Zo was in de definiëring van inter- en multidisciplinair samenwerken die Schuman gebruikte in zijn lectoraat, het al of niet hebben van een gezamenlijke doelstelling de onderscheidende factor tussen beide vormen van samenwerking (Schuman 2012a en 2012b). Algemeen geeft men aan dat een gezamenlijk geformuleerde doelstelling in sterke mate bijdraagt aan de kwaliteit van het samenwerken (Bronstein 2003; Scholte 2008; Edwards 2011; Rose 2011; Rose & Norwich 2013). Als professionals collectief eigenaarschap hebben over de doelen, voelen zij zich gezamenlijk verantwoordelijk voor het hele proces om de doelen te bereiken en neemt ieder van hen de verantwoordelijkheid voor zijn of haar aandeel in het succes of mislukken (Swart 2009). Belangrijker dan praten over 'wat' zij samen beogen te doen, is het gesprek over het 'waarom', het 'waartoe', en over

de doelen voor de lange termijn voor een bepaald kind (Engeström 2007; Edwards 2011). En juist dat blijkt vaak lastig. Beslissingen die worden genomen zijn vaak niet duidelijk, de beoogde resultaten zijn niet helder geformuleerd en zelfs over het object waar de activiteit op is gericht bestaat nogal eens onduidelijkheid (Watson & Forbes 2012).

Leerkrachten zijn betrokken in veel samenwerkingsactiviteiten met sterk uiteenlopende doelen: samenwerken om te komen tot een goed functionerend team, samenwerken om de betrokkenheid tussen school en buurt te bevorderen, samenwerken om het functioneren van het samenwerkingsverband te bevorderen, etc. Het doel van het samenwerken waar het lectoraat zich op richt, is het bevorderen van de ontwikkelingskansen van de leerlingen voor wie de betreffende leerkracht de zorg en verantwoordelijkheid heeft. Vaessen (2013) geeft daaraan een heldere onderbouwing:

Ouders, jongere, school en hulpverlening vormen ook een systeem. Men werkt een bepaalde tijd samen met maar één doel en dat is de ontwikkeling van de jongere zo haalbaar als mogelijk omhoog te krikken. Alle acties in dit systeem dienen hiervoor ten dienste te staan. (p. 118)

Deze samenvatting geeft richting, hoewel er nog voldoende grijze gebieden over zijn waarin het discutabel is of een dergelijke samenwerkingsactiviteit al of niet zou passen binnen het lectoraat. Bovendien is in de praktijk de doelstelling van het samenwerken lang niet altijd vantevoren bij alle deelnemers bekend en geven de deelnemers er niet altijd eenzelfde invulling aan.

Ook de Onderwijsraad wijst in haar rapport 'Leraar zijn' (2013) op dit probleem dat leerkrachten in hun beroepspraktijk steeds de balans moeten zoeken tussen wat ze zelf goed en waardevol vinden en wat de omgeving van hen vraagt. Hoewel de Onderwijsraad hier waarschijnlijk meer doelt op het dagelijks handelen in de klas, geldt datzelfde in het samenwerken met anderen. Ook daar dienen leerkrachten zich te verhouden tot de opvattingen van collega's, schoolleiding, jeugdzorg, maatschappelijk werk, ouders en andere betrokkenen over hoe te handelen.

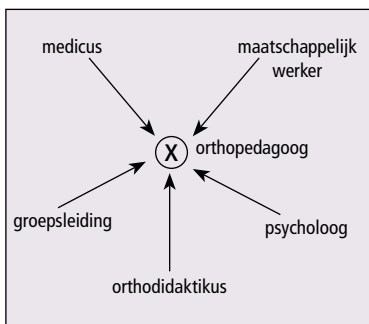
In verschillende onderwijsvernieuwingenprojecten wordt eveneens de conclusie getrokken dat het belangrijk is om over doelstellingen af te stemmen. Brede scholen die vanuit hun visie en doelstelling met veel organisaties samenwerken, benadrukken dat een gedeelde visie op de pedagogische opdracht een belangrijke eerste stap is om interprofessioneel te kunnen samenwerken (Doornenbal 2012). Ook bij het werken vanuit 'één kind één plan' wordt veel aandacht besteed aan het formuleren van doelen. Bij één kind één plan wordt een gecombineerde (of integrale) aanpak vastgesteld

waarbij onderwijs en zorg zich samen richten op het kind in zijn context bestaande uit de drie basale gebieden: gezin, school en vrije tijd. Om dat te bereiken moeten de theoretische kaders en opvattingen van professionals uit onderwijs en jeugdzorg geïntegreerd worden tot een gezamenlijk kader (Gijzen & Pameijer 2009). In de praktijk blijken de tradities, missies en werkwijzen van beide sectoren echter dikwijls zo sterk te verschillen, dat ieder aan verschillende doelen werkt (Vaessen 2013) en dat het heel lastig is om overeenstemming over de doelen te bereiken (Scholte 2008).

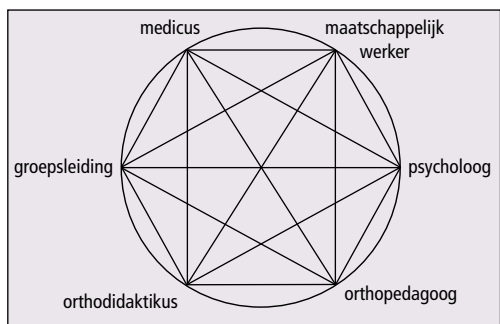
2.4.2 *Het besluitvormingsproces*

Een tweede aspect als het gaat over samenwerken in en rondom onderwijs is de wijze waarop besluiten worden genomen. Wie hakt de knoop door, wie zijn betrokken bij het nemen van de beslissingen, wie worden gehoord en in welke fase van het proces, wie bepaalt hoe het proces zal gaan? Over meer algemene besluitvormingsprocessen in het onderwijs en in welke mate en op welke wijze leerkrachten daarbij betrokken zijn, bestaat de nodige literatuur. Over hoe dat precies toegaat en over de mechanismen die spelen in gezamenlijke besluitvorming ten behoeve van beslissingen gericht op het optimaliseren van de ontwikkelingskansen van leerlingen, is echter minder onderzoek voorhanden.

Zo besteedde de hoogleraar orthopedagogiek Ter Horst in de zeventiger jaren van de vorige eeuw al aandacht aan de besluitvormingsprocessen binnen orthopedagogische settings. Hij beschreef twee modellen die zich vooral richten op de positie van de orthopedagoog en diegenen met wie de orthopedagoog samenwerkt: het centripetale en het diagonale model (Ter Horst 1977). Overigens valt ook hier (vgl 1.2) op dat de leerkracht in geen van beide modellen wordt genoemd.



Figuur 3. Centripetaal model
(Ter Horst, 1980; p.114)



Figuur 4. Diagonaal model
(Ter Horst, 1980; p.115)

In deze modellen wordt de vraag zichtbaar naar wie eindverantwoordelijk is, hetgeen een belangrijke vraag is in het kader van het lectoraatsthema. Zo is in het centripetale model één persoon eindverantwoordelijk, in dit geval de orthopedagoog. In het diagonale model is er meer sprake van wederzijdse beïnvloeding zonder dat er één vaste persoon eindverantwoordelijk is (Ter Horst 1980).

Het diagonale model sluit aan bij begrippen als participatief leiderschap, gedeeld leiderschap, gespreid leiderschap, distributed leadership (Harris, Leithwood, Dat, Sammons & Hopkins 2007; Gronn 2009), distributed agency (Miettinen 2013), gezamenlijke sturing of horizontale zelfsturing (Van Wijngaarden 2006).

Het is interessant om te onderzoeken in hoeverre er bij een dergelijk diagonaal model sprake is van 'regieverlegenheid'. Een interessante uitspraak gezien de discussie in de Nederlandse context over wie de regie dient te nemen ten aanzien van kinderen en jongeren die problemen hebben. Heijmans spreekt in het boek 'Finnish lessons' van Sahlberg (2011) van 'regieverlegenheid' als hij het heeft over de paradox van sturing en autonomie hetgeen hij als volgt samenvat: "de 'richting' dient van boven te komen, de 'ruimte' van onderop" (p. 223). Ook hier is het de vraag hoe zich dit verhoudt tot samenwerken en met name het samenwerken waar ook de leerkracht een rol heeft. Hoeveel richting is nodig en wenselijk? Hoeveel ruimte hebben de deelnemers nodig? En wat voor besluitvormingsmodel past bij welke situatie? Wat is de specifieke rol van de leerkracht? Is er één regisseur, of wellicht een aantal? Wie neemt regie en waarin?

Ook de Onderwijsraad (2013) stipt dit thema aan, als zij of de raad spreekt over leiderschap en gespreid leiderschap. Leiderschap wordt in het rapport van de Onderwijsraad beschreven als een rol en een proces dat ontstaat in samenwerking tussen mensen en wordt niet per se gezien als een eigenschap van een formele leider. In verschillende situaties en op verschillende momenten kunnen mensen het initiatief nemen en een bepaalde leiderschapstaak op zich nemen.

Een participatief proces van de besluitvorming is naar de mening van Somech (2010) echter niet alleen van belang om motivatie of welbevinden te bevorderen maar ook omdat beslissingen die in een participatief proces zijn genomen, kwalitatief beter zijn. In dat geval wordt namelijk de specifieke kennis van de leerkracht benut en bovendien is het uiteindelijk de leerkracht die de beslissingen moet uitvoeren. Ook Mol Lous, lector Passend Onderwijs/Inclusive Education (2011), wijst erop dat de leerkracht voldoende eigenaarschap moet houden, omdat anders het gevaar zou ontstaan dat hij zich onvoldoende uitgedaagd voelt om actief mee te denken en zich te zeer afhankelijk opstelt van externe experts, waardoor mogelijk laagdrempelige en creatieve oplossingen over het hoofd worden gezien.

Ook als het gaat om participatie van en samenwerken tussen school en zorg, zijn er hoopvolle voorbeelden waarbij de stem van de school in verschillende fasen van diagnostiek en hulpverlening wordt benut (Pagter, Stallen & Matthys 2008; Verheij & Van Doorn 2008; Termaat 2010).

Om meer en vooral concreter inzicht te krijgen in de mate van participatie van betrokkenen bij besluitvorming, wordt dikwijls gebruik gemaakt van modellen die gebaseerd zijn op de zogenaamde participatieladder die door Arnstein (1969) is geïntroduceerd. Bij de meeste modellen worden verschillende niveaus van participatie in de besluitvorming onderscheiden, waarbij er specifiek wordt benadrukt dat al deze niveaus adequaat kunnen zijn in verschillende situaties. Een bruikbaar model is dat van Wilcox (1994) dat vijf niveaus beschrijft waarbij er in toenemende mate sprake is van invloed door de deelnemers. Deze niveaus zijn: informatie, consultatie, samen beslissen, samen handelen en ondersteuning (bijvoorbeeld door financiële ondersteuning, advisering). Met behulp van een dergelijk model kan aangegeven worden, en onderling besproken, op welk niveau de betrokkenen, zoals de leerkracht, de ouders, de leerling zelf, meedoen in de besluitvorming.

Wilcox voegt in zijn model tevens fasen toe in het proces van participatie. Het is immers nodig dat de participanten tijd hebben om te ontdekken wat het samenwerken zal inhouden, om onderling vertrouwen te ontwikkelen en uit te vinden wat er van hen verwacht wordt. De fasen die hij onderscheidt zijn: de beginfase, de voorbereidingsfase, de participatiefase en de 'continuation' fase die gezien kan worden als de fase van de borging. In elk van deze fases participeren de betrokkenen op een andere manier.

Er wordt gepleit voor meer helderheid en afstemming over de taken en verantwoordelijkheden van diegenen die betrokken zijn in de samenwerking (Veugelers & Schuitema 2010). Het lectoraat gaat naar dat soort zaken onderzoek doen. Het is interessant om te onderzoeken op welke wijze de kennis en kracht van de leerkracht optimaal kan worden benut, in hoeverre de besluitvormingsprocessen daaraan kunnen bijdragen, welke rol en positie de leerkracht inneemt in dit proces en met welk resultaat. Ook is het interessant om te onderzoeken of en hoe leerkrachten met verschillende rollen en taken betrokken zijn bij de besluitvorming binnen het samenwerken.

2.4.3 Taal en cultuur

In vele onderzoeken en door veel auteurs wordt gewezen op het belang van taal in samenwerken (Ter Horst 1980; Robinson, Anning et al. 2005; Pameijer 2006; Van Wijngaarden 2006; Dall'Alba 2009; Gijzen & Pameijer 2009). Taal kan verbinden en scheiden (Berding 2011).

Ook tussen professionals kunnen cultuur- en taalverschillen barrières vormen in de communicatie en de grenzen tussen professionals versterken (Wenger, McDermott et al. 2002). Verschil in denkkaders werkt dikwijls inspirerend, maar als de verschillen te groot worden, ontstaat het risico van spraakverwarring (Bood & Coenders 2004). Professionals zijn zich lang niet altijd bewust van het feit dat zij een eigen jargon hebben en specifieke uitdrukkingen gebruiken. Door zich hiervan bewust te zijn bij het samenwerken en door expliciet aandacht te besteden aan de verschillen in taal en cultuur kan zich geleidelijk aan een gedeeld begrip en een gedeelde taal ontwikkelen. Het gaat dan om zaken als het expliciteren van informatie, regels en protocollen, om het uitwisselen over gangbare werkwijzen, de visie op het werk en het jargon (Van Wijngaarden 2006).

In verschillende disciplines zijn daarom modellen en hulpmiddelen ontwikkeld met als specifiek doel om begrippen, diagnoses en ziektebeelden eenduidig te beschrijven en daarmee de onderlinge communicatie tussen de professionals te bevorderen. Voorbeelden daarvan zijn de Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (kortweg DSM) (American Psychiatric Association 2000), de International Classification of Functioning, Disability and Health (ICF) en de International Classification of Functioning, Disability and Health Children & Youth (ICF-CY) die als doelstelling hebben om een wereldwijd gemeenschappelijke en universele taal te bieden voor professionals vanuit verschillende disciplines (WHO 2008).

Edwards (2011) wijst erop dat de taal en de communicatieprocessen aan de grenzen van professies benut kunnen worden voor reflectie. Onder het motto 'Boundary talk is rarely neutral' (p. 36), wijst zij erop dat het woordgebruik en de wijze van argumenteren door professionals aan die grenzen een hulpmiddel kan zijn om inzicht te krijgen in wat men verstaat onder bepaalde praktijken en, in een proces van 'reflective communication', kan helpen om 'tacit' kennis (impliciete kennis) te expliciteren (Engeström 2010; Edwards 2011). Ook kan een analyse van hoe men over elkaar praat, helpen om de beelden die men over elkaar heeft te verduidelijken. Een voorbeeld daarvan geeft Watson (2012) in een onderzoek waarin zij beelden van verschillende professionals over elkaar beschrijft. In haar onderzoek zijn er bijvoorbeeld uitspraken waarin het beeld naar voren komt dat leerkrachten slechts geïnteresseerd zouden zijn in het gedrag van de leerling en dat 'support workers' daarentegen interesse zouden hebben in het hele kind. Door dergelijk onderlinge taalgebruik te onderkennen, te erkennen en bespreekbaar te maken, kunnen deze woorden en begrippen worden gebruikt als 'boundary objects', en daarmee een brugfunctie vervullen in de samenwerking tussen professionals uit verschillende disciplines en contexten (Ilana Löwy in Miettinen 2013).

Hoffman (2013) heeft met zijn TOPOI-model een analyse- en interventiemodel ontwikkeld om misverstanden in communicatie op te sporen en aan te pakken. In dit model staan vijf gebieden centraal: Taal, Ordening, Personen, Organisatie en Inzet. Samen dus: TOPOI. Bij alle gebieden gaat het om aspecten waarvan men verwacht dat de ander hier als vanzelfsprekend van op de hoogte is, hetgeen in werkelijkheid dikwijls niet zo is. Een belangrijk uitgangspunt in dit model is dat mensen deel uitmaken van verschillende collectieven en aan elk van die collectieven een deel van hun identiteit ontlent. In het kader van het lectoraatsthema betekent dit dat mensen deel uitmaken van hun professionele cultuur, van een organisatiecultuur en daarnaast ook van bijvoorbeeld een etnische en nationale cultuur. Elk van die culturen beïnvloedt hun communicatie in brede zin: hun verbale en non-verbale taal en hun zienswijzen en beelden over elkaar en verwachtingen in hun ontmoetingen met elkaar. Bovendien zijn er verschillen in communicatie tussen mensen door politieke, sociaal-economische en interpersoonlijke verschillen. Specifiek gericht op de professionele cultuur is bijvoorbeeld de O van Organisatie in het model een interessant aspect. Veel misverstanden en conflicten in de communicatie hangen volgens Hoffman samen met organisatorische factoren. Ook het aspect 'ordering' geeft interessante perspectieven zoals de tijd die beschikbaar is voor overleg, de bevoegdheden en verantwoordelijkheden van de gesprekspartner, de verwachtingen die binnen de organisatie heersen ten aanzien van de taakopvatting van de medewerkers.

Dit TOPOI-model is goed bruikbaar om communicatie te analyseren tussen verschillende professionals en daarbij tegelijkertijd verschillen in culturele achtergronden te betrekken.

2.4.4 Vanzelfsprekende verbindingen

Niet altijd is er sprake van min of meer georganiseerde samenwerking met expliciete doelstellingen. Samenwerken 'gebeurt' vaak ook gewoon, omdat de situatie ernaar is, zoals in de samenwerking tussen ouders en leerkracht. Bijvoorbeeld als ouders hun kind naar school brengen omdat het kind zelf de weg nog niet kan vinden en onbegeleid naar school gaan te gevaarlijk zou zijn. Maar ook met anderen zijn er vergelijkbare contactmomenten: met de stagebegeleider, met de plaatselijke bibliotheek, met de politie etc. Dergelijke contacten kunnen worden onderzocht met de vraag wat de positie van de leerkracht hierin kan zijn en wat de bijdrage van deze contacten kan zijn aan de ontwikkelingskansen van leerlingen. Vervolgens kan bekeken worden hoe deze min of meer vanzelfsprekende contactmomenten optimaal benut kunnen worden.

In dat kader is Bronfenbrenners (1979; 2005) concept 'mesosysteem' en zijn onderzoek hiernaar interessant. Daarbij dient te worden aangetekend dat Bronfenbrenner vooral onderzoek deed naar de ontwikkeling van kinderen binnen gezinnen en dat onderwijs en de leerkracht in zijn werk slechts een beperkte positie innemen. Een mesosysteem is in Bronfenbrenners theorie het geheel van instellingen ('settings') en de relaties tussen die instellingen waar een kind aan deelneemt: het gezin, de school, de buurt, de vriendengroep, de familie. Zo veronderstelt Bronfenbrenner (1979) dat naarmate er meer verbindingen zijn tussen de instellingen waarin een kind zich beweegt, en zeker als dit wederzijdse, sterke en affectieve verbindingen zijn, diens ontwikkeling zich gunstiger zal voltrekken.

Hij onderscheidt daarbij een aantal verbindingen (interconnecties) die gemakkelijk vertaald kunnen worden naar de positie van de leerkracht in het mesosysteem van diens leerlingen:

1. 'Multisetting participation', waarbij sprake is van een zogenaamde ecologische transitie en eenzelfde persoon in meer dan één setting participeert. Hierbinnen bestaan er 'primary links' (zoals een kind dat voor het eerst naar school gaat en dus verkeert in de setting van het gezin en van school) en 'supplementary links' (zoals de leerkracht die op huisbezoek gaat). Een 'linking dyad' is een persoon, zoals een broer of zus, of wellicht een klasgenootje, die in beide settings een dyade vormt met het betreffende kind.
2. Een 'indirect linkage', waarbij de connectie wordt gemaakt door een derde partij, een 'intermediate link'. Zo kan een schoolmaatschappelijk werker de 'intermediate link' zijn tussen de setting van school en van het gezin.
3. 'Intersetting communications': dit zijn de boodschappen die van de ene setting naar de andere worden overgebracht, waarbij de communicatie een- of tweerichtingverkeer kan zijn. Dit zijn berichtjes die over en weer gaan, mails, berichten via de website, telefoongesprekken etc.
4. 'Intersetting knowledge': dit is de informatie of ervaring over de andere setting die in de ene setting bestaat (zoals hetgeen de basisschool leest over de jeugdzorg in de krant, of andersom, of wat ouders horen van andere ouders over de school, of wat de leerkracht leest of hoort over de gezinssituatie van diens leerlingen).

Voor het lectoraat is het interessant om Bronfenbrenners model te vertalen naar de onderwijssituatie en bijvoorbeeld te onderzoeken hoe de verschillende samenwerkingspartners hun eigen positie hierin zien, of en hoe zij zichzelf zien als 'intermediate link'. Daarbij kan tevens onderzocht worden hoe leerlingen hier tegen aan kijken en of en hoe zij denken dat er optimaal gebruik kan worden gemaakt van de kracht van deze 'intermediate links'.

2.4.5 Erkennen van elkaars identiteit

Een specifiek punt van aandacht in samenwerken tussen professionals met verschillende disciplines en achtergronden, is het vinden van een balans in aandacht en erkenning voor overeenkomsten én verschillen. Dat is met name van belang in de grensgebieden tussen verschillende professies die zowel verbindend als scheidend kunnen werken. Grensgebieden kunnen dus dialoog bevorderen, maar ook aanleiding geven tot sterk (onder)scheid (Akkerman & Bakker 2011). Het benutten van ieders deskundigheid, die van de professionals en van andere betrokkenen, in een dialogisch proces, vereist wat Sachs (2001; 2003) 'democratische professionaliteit' noemt.

In de literatuur over professionele identiteit wordt aanbevolen om de 'meervoudige identiteit' (multimembership) van professionals te benutten. Zo geeft Wenger in zijn werk over Communities of Practice (CoP) aan dat participanten in CoP's waar men de vrijheid voelt om een meervoudige identiteit te hebben, meer gebruik zullen maken van al hun capaciteiten (Wenger 2000). De Positioning Theory (Slocum-Bradley 2009; Hirvonen 2013) is hierbij interessant omdat zij wijst op het gevaar van een te strakke en vanzelfsprekende koppeling tussen identiteiten en rechten en plichten. Het is namelijk altijd het individu die zelf kiest om in een bepaalde context te handelen en die dat doet op basis van zijn identiteit en taakopvatting. Het is dus altijd een persoon die zichzelf en anderen positioneert en bepaalde rechten en plichten toedicht (Slocum-Bradley 2009).

Dat lijkt wellicht vanzelfsprekend, maar professionals hebben nogal eens de neiging om aan zichzelf en anderen vrij starre rollen toe te schrijven (Woodhouse & Pengelly 1992, in Cooper 2012). Zij zijn zich niet altijd voldoende bewust van dat keuzeprocessen en van de mogelijkheid om al of niet bepaalde aspecten van de eigen identiteit of die van anderen te willen zien en te benutten. Doornenbal (2012) relateert dit aan het tonen van respect voor elkaar, het vermijden van wij-zij beelden en voorkomen vast te raken in je professionele identiteit.

Het gaat daarbij om het vinden van een goede balans. Aan de ene kant elkaars verschillen erkennen (Watson 2012) en elkaars specialistische bijdrage benutten (Rose 2011). Men moet echter niet alleen elkaars expertise goed kennen, maar ook de eigen professionele identiteit, weten wat de eigen specialistische bijdrage is, welke kennis hieraan ten grondslag ligt en dit met zelfvertrouwen kunnen communiceren (Robinson, Anning et al. 2005; Edwards 2011; Crow 2012). Het betekent tegelijkertijd dat men daarin niet te star is, openstaat voor de eigen innerlijke dialoog (Akkerman & Bakker 2011), bereid is om over de grenzen van de eigen professie heen te stappen, open te staan voor de specifieke inbreng en expertise van de ander en als het nodig is te erkennen dat er gebieden van conflict zijn (Humes 2012).

2.4.6 Ouders, leerkracht en samenwerken

Over participatie van ouders bij het leerproces van hun kinderen bestaan verschillende opvattingen en er zijn uiteenlopende motieven om ouders bij school te betrekken. In mijn visie zijn ouders uiterst belangrijke partners voor leerkrachten, maar wel van een andere aard dan de collega's en andere professionals met wie zij samenwerken. Het ontwikkelen van een nieuwe wijze van samenwerken met ouders is volgens Hargreaves (2000) één van de grootste uitdagingen voor de postmoderne professional (zie 2.3.1). Het vraagt om nieuwe competenties en tevens om optimale onderlinge collegialiteit tussen leerkrachten. Leerkrachten waren altijd al gewend om ouders te benutten als ondersteuner van het leerproces of zij gingen met hen om als 'learners', hetgeen een relatie betekent waarin de leerkracht de professionele meerdere zijn. De huidige tijd vraagt echter om wederkerige en open relaties tussen leerkracht en ouders waarin zij beiden leren.

Hieronder wordt ingegaan op een aantal perspectieven van waaruit leerkrachten met ouders kunnen samenwerken en die elk specifieke competenties vragen van de leerkracht.

In de eerste plaats wordt er met ouders samengewerkt omdat hun betrokkenheid op de ontwikkeling van hun kind en op het leerproces, een bevorderende factor is voor de ontwikkeling en het leren (Berg, Christiaanse et al. 2013; Vaessen 2013; Kleijwegt 2014). Er zijn echter ook voorbeelden waar ouders en hun manier van betrokken zijn op hun kind eerder een belemmerende dan een bevorderende factor is. Het is dus belangrijk dat de leerkracht zich hiervan bewust is en zich inzet om een optimale betrokkenheid van ouders te bewerkstelligen.

Daarnaast wordt er met ouders samengewerkt omdat zij, los van hun eigen kind, een bijdrage kunnen leveren aan de school. Deze vorm van ouderbetrokkenheid wordt bijvoorbeeld benoemd in standaard vijf van de Amerikaanse National Board (2.3.1) waarin wordt aangegeven dat leerkrachten de kennis en posities van ouders dienen te benutten. Ook in Finland wordt deze samenwerkingsvorm bevorderd en worden ouders betrokken bij het onderwijs als vertegenwoordigers van hun beroep (Miettinen 2013). In de derde plaats wordt er met ouders samengewerkt in het kader van gedeelde opvoedingsverantwoordelijkheid tussen onderwijs, jeugdzorg, gezondheidszorg en eventuele andere instanties die zich met jeugd en gezin bezig houden. Deze vormen van samenwerken worden gezien als een belangrijke preventieve factor (Armstrong, Armstrong & Spandagou 2010; De Winter 2011).

Tenslotte zijn er voorbeelden van complexe gezins- en opvoedsituaties waar het van belang is dat leerkrachten weloverwogen, reflexief en systematisch hun omgang met ouders hanteren. Voorbeelden zijn complexe (echt)scheidingssituaties (Van Swet & Wichers-Bots 2006; Van Swet 2012) of leerlingen met een chronische ziekte (Van Swet 1990).

In al deze situaties dienen leerkrachten te zorgen voor optimale communicatie en een goede relatie tussen ouders en school. En leerkrachten dienen bij te dragen aan optimale afstemming tussen en communicatie met alle betrokkenen: ouders, professionals uit andere sectoren, collega's van de school, de leerling zelf. Hoe die bijdrage eruit ziet en in hoeverre de leerkracht hierin een regiefunctie heeft, is een interessant thema voor het onderzoek in het lectoraat.

Leerkrachten dienen daarbij vanzelfsprekend rekening te houden met en waar nodig af te stemmen op culturele achtergronden van de ouders met wie zij te maken hebben. Er bestaan immers aanzienlijke verschillen in culturele en historische opvattingen over de rol van ouders ten aanzien van de ontwikkeling van hun kinderen (zie ook 2.3.1). Zo beschrijft Kleijwegt (2014) op basis van contacten met leerlingen en hun ouders van een tweede klas vmbo school hoe verschillend de ouderbetrokkenheid kan zijn voor leerlingen met zowel gelijke als uiteenlopende culturele achtergronden. Deze verschillen zijn er overigens ook tussen ouders uit eenzelfde land en cultuur. Ook van oorsprong Nederlandse ouders verschillen onderling sterk, en dat komt in sterke mate naar voren in gevoelige zaken zoals de omgang met hun kinderen en gedachten over opvoeding.

Om inzicht te krijgen in de wijze waarop en de mate waarin ouders, leerkrachten en andere professionals samenwerken, kunnen ook hier de modellen gebaseerd op Arnsteins participatieladders van pas komen (zie 2.4.2) (Arnstein 1969; Wilcox 1994). Een aandachtspunt is daarbij dat de fasen van samenwerken tussen leerkracht en ouder en die tussen leerkracht en andere professional niet altijd gelijk opgaan. Het is bijvoorbeeld mogelijk dat een leerkracht met een andere professional een al langdurende samenwerkrelatie heeft die gekenmerkt wordt als de participatiefase, terwijl de relatie met de ouder nog in de beginfase is, bijvoorbeeld als de leerling pas sinds kort bij de leerkracht in de klas zit. Of andersom: een participatiefase met de ouders en de beginfase met de professional.

In het samenwerken tussen leerkracht en ouders speelt ook positionering, zoals in 2.4.5 beschreven, een rol. Ook tussen leerkracht en ouders is vaak sprake van impliciete regels die bepalen wat ieder wel en niet zegt, wie het woord mag doen en wie geacht wordt te zwijgen (Kroeger & Lash 2011) en is het belangrijk om zoveel mogelijk te streven naar een gedeelde machtsrelatie (Mortier, Hunt et al. 2012). Voor het lectoraat is het in eerste instantie vooral van belang om te onderzoeken hoe de 'driehoeksrelatie' tussen leerkracht, professional buiten de school en ouder vorm krijgt. Het accent ligt daarbij op hoe de verschillende participanten dit samenwerken ervaren en hoe dit optimaal vorm en inhoud kan krijgen. In feite is er wellicht sprake van een 'vierhoeksrelatie' omdat de leerling een even belangrijke positie, in feite wellicht de belangrijkste positie, inneemt (Humes 2012). Wat is de taak en de rol van de school, wat die van ouders? Wie neemt het initiatief en voert de regie?

2.5 Nabeschuwing

Het lectoraat gaat onderzoek doen naar de leerkracht in het samenwerken ten behoeve van leerlingen en daarbij specifiek het samenwerken ter bevordering van de ontwikkelingskansen van die leerlingen. In de huidige tijd wordt meer dan voorheen en op een andere wijze dan vroeger een beroep gedaan op leerkrachten om te werken op of buiten de grenzen van de eigen professie. Dit vraagt om een herbezinning op hun professionele identiteit en om aanpassing van hun positie, taakopvatting en taakinvulling. Het lectoraat streeft ernaar om inzicht te verkrijgen in de dilemma's die leerkrachten daarbij tegenkomen, in de onzekerheden, in de kansen die zij zien, in bruikbare werkwijzen etc. Hoewel mijn opvatting is dat samenwerken belangrijk is en kan bijdragen aan de ontwikkelingskansen van leerlingen, neemt dat niet weg dat ik me realiseer dat niet alle problemen opgelost zouden zijn als we maar zouden samenwerken (Eccles 2012). Ik ben van mening dat we ervoor moeten waken dat er een 'cult of collaboration' gaat ontstaan (O'Flynn 2009). Dat vraagt dus kritische reflectie, open staan voor kritiek van anderen en gedegen onderzoek.

Er wordt aangesloten bij termen en begrippen die in Nederland gangbaar zijn, zoals de omschrijving van samenwerken in Inclusief Bekwaam (Claasen, De Bruïne et al. 2009), het beroepscompetentieprofiel (De Bruïne, Claasen et al. 2004) en van de bekwaamheidseisen in de wet Wet op de Beroepen in het Onderwijs (Wet BIO). Ik heb gekozen voor de algemene term 'samenwerken' teneinde te voorkomen dat op voorhand bepaalde vormen van samenwerken uitgesloten worden van het lectoraatsonderzoek. Omdat veel van de huidige ontwikkelingen mondiaal plaats vinden, zoals de ontwikkeling naar meer samenwerken door leerkrachten en naar meer verbindingen tussen onderwijs en jeugdzorg, vind ik het belangrijk om van die andere perspectieven te leren en ons hierdoor te laten inspireren.

In dit hoofdstuk is een aantal aandachtsgebieden beschreven en is een groot aantal mogelijke onderzoeksthema's en -vragen aan bod gekomen. Voor het lectoraat zijn in principe al deze aspecten belangrijke en interessante onderzoeksthema's en het zal daarin keuzes maken (zie hoofdstuk 4).

In het algemeen kan nu al gezegd worden dat het lectoraat ernaar streeft om inzicht te verkrijgen in wat leerkrachten ertoe aanzet om samen te werken en welke doelen zij daarbij willen bereiken. Voor het lectoraat is het interessant om de verschillende vormen van samenwerken en de specifieke kenmerken die bij elk der vormen past, te herkennen en te onderkennen. Het streeft ernaar om inzicht te krijgen in wat er precies gebeurt als er wordt samengewerkt, welke kansen en risico's samenwerken biedt, om dieper te kijken dan de mechanismen die aan de oppervlakte zichtbaar zijn (Humes 2012).

Het zal daartoe onderzoek doen hoe professionals uit verschillende disciplines en organisaties, bijvoorbeeld uit onderwijs en jeugdzorg, met elkaar samenwerken. Hoe kunnen zij samenwerken zodat de begeleiding en/of behandeling op school en in de zorg op elkaar afgestemd zijn. Wat is de positie van de leerkracht, zowel de meer ervaren als de meer beginnende leerkracht, in het netwerk van professionals en hoe kan de leerkracht zich in dat netwerk positioneren? Hoe gaan leerkrachten en andere professionals om met grensgebieden tussen professies en tussen organisaties? Hoe zien de partners in de samenwerking zichzelf en hoe zien zij elkaar? Welke inkleuring van hun professionele identiteit hanteren zij, in hoeverre is daarin verandering mogelijk, welke rechten en plichten koppelt men aan de eigen identiteit en die van anderen, hoe gaat men om met meningsverschillen hierover? Hoe kunnen leerlingen optimaal begeleid worden bij de transities die zij doormaken? Daarbij kan gedacht worden aan transities tussen verschillende onderwijsvormen en de transitie van school naar werk. Welke rol spelen taal en cultuurverschillen hierbij?



Samen aan de slag. Marokko Oued Laou 2014

3. Leerkracht in Samenwerken Praktijk en Opleiding

3.1 Inleiding

Dit hoofdstuk brengt praktijk en opleiding bij elkaar. Zo hoort het bij een hogeschool en zo geven wij de Master SEN vorm. En dat is waar het lectoraat haar bijdrage aan gaat leveren. Deze foto van vissers symboliseert dat mooi. Samen de voorbereidingen treffen voor de visvangst. Praktijk, kennis en een onderzoekende houding komen bij elkaar.

In het voorgaande heb ik onderbouwd waarom samenwerken belangrijk is, wat dat samenwerken inhoudt en welke vragen we hebben als het gaat om samenwerken door leerkrachten teneinde de ontwikkelingskansen van leerlingen te bevorderen. In dit hoofdstuk worden de recente ontwikkelingen ten aanzien van het lectoraatsthema binnen het onderwijs en tussen onderwijs en instanties daarbuiten, zoals de jeugdzorg, geschetst. Dat is immers de context waarin de Master SEN is gesitueerd. Er is met name aandacht voor de eisen die Passend Onderwijs, de nieuwe Jeugdwet en de Transitie Jeugdzorg stellen aan gemeenten bij hun taak om samen met schoolbesturen de verantwoordelijkheid te nemen voor gepaste ondersteuning en hulp aan jeugdigen en hun ouders/gezinnen⁷. Tevens komt een aantal andere ontwikkelingen in de praktijk van het onderwijs aan bod die gerelateerd zijn aan het lectoraatsthema.

Tenslotte wordt besproken wat deze inzichten kunnen betekenen voor lerarenopleidingen en in het bijzonder voor de Master SEN. Onze ambitie om bij te dragen aan de vernieuwing van de Master SEN is een spannende uitdaging die we graag aangaan! Niet alleen vanwege de uitdaging, maar vooral omdat ik erin geloof dat dat past bij de verantwoordelijkheid van het hoger onderwijs. Wij leiden nieuwe generaties professionals op en wat mij betreft tot professionals met een samenwerkende attitude.

⁷ Zie bijvoorbeeld PO-Raad, VO-raad en VNG (2012). De verbinding Passend onderwijs en zorg voor jeugd. Gevonden op 18 februari 2013 via http://www.poraad.nl/sites/www.poraad.nl/files/2012_handreiking-vpo_web.pdf

3.2 Nederland: Passend Onderwijs en de nieuwe Jeugdwet

In Nederland zijn op dit moment twee stelselwijzigingen gaande die veel invloed hebben en zullen hebben op de taak, rol en verantwoordelijkheid van leerkrachten. Het betreft de wet Passend Onderwijs (www.passendonderwijs.nl) en de nieuwe Jeugdwet (Jeugdwet 2014). In beide wijzigingen neemt samenwerken een belangrijke plaats in en met name samenwerken tussen de drie voor kinderen belangrijke werelden: thuisituatie, school en vrije tijd (Berger, Van Leeuwen & Blaauw 2013; Hoogeboom & Derksen 2013; Wet Passend Onderwijs p.15). Algemeen worden dit als zeer ambitieuze wijzigingen beschouwd onder meer omdat er verbindingen tot stand moeten komen tussen sectoren en instanties die tot nu toe weinig samenwerken.

De Wet Passend Onderwijs heeft als doel zo passend mogelijk onderwijs te realiseren voor leerlingen met een specifieke onderwijsbehoefte. Daartoe wil zij drie bewegingen op gang brengen die alle drie vereisen dat professionals, leerlingen en hun gezinnen meer gaan samenwerken (PO-raad, VO-raad et al. 2013). Allereerst betreft dit een beweging van curatieve naar meer preventieve ondersteuning vanuit de verwachting dat er dan minder leerlingen zullen uitstromen naar bovenschoolse voorzieningen en er meer geld beschikbaar komt voor onderwijssteuning op scholen. Hiertoe zal met name de expertise van het (voortgezet) speciaal onderwijs en jeugdzorg worden ingezet in – reguliere – scholen. Ten tweede zullen indicaties voortaan worden gebaseerd op handelingsgerichte diagnostiek en niet langer op basis van louter classificatie en slagboomdiagnostiek. Bij Passend Onderwijs gaat het steeds om de vraag wat dit kind in deze situatie nodig heeft, hoe dat georganiseerd kan worden en wie daarbij nodig zijn. Daarbij dienen de professionals die bij de leerling betrokken worden, weloverwogen te worden gekozen – en dat kunnen professionals vanuit een verschillende discipline zijn. Ten derde dient er voortaan intersectoraal en integraal gedacht en gewerkt te worden, uitgaande van een totaal en integraal zorg- en ondersteuningssysteem rond de school en het gezin. Met name dienen de transities die leerlingen doormaken, goed te worden begeleid en dient de continuïteit in de onderwijsloopbaan van leerlingen te worden geborgd (PO-raad, VO-raad et al. 2013). Ook hier dus samenwerken tussen professionals vanuit verschillende werkvelden.

In het kader van de Transitie Jeugdzorg, gebaseerd op de nieuwe Jeugdwet, worden gemeenten en schoolbesturen samen verantwoordelijk voor een sluitend en geïntegreerd aanbod aan ondersteuning en hulp voor jeugdigen en hun ouders/ gezinnen (Dossier Transitie jeugdzorg, z.j.). Deze transitie zal ertoe leiden dat

leerkrachten meer gaan samenwerken met professionals buiten de school. Zo zal Jeugdhulp leerkrachten ondersteunen in hun omgang met leerlingen en ouders. Er worden multidisciplinaire teams ingesteld met als voorzitter de intern begeleider of zorgcoördinator van de school, en als leden onder meer de jeugdverpleegkundige/jeugdarts, de schoolmaatschappelijk werker, de verantwoordelijke leerkracht of mentor en de ouders. Ook anderen kunnen deelnemen in dit team, zoals de buitenschoolse opvang, buurtwerkers, orthopedagogen-generalist, de jeugd-GGZ, experts uit het speciaal onderwijs of de leerplichtambtenaar (Spoorboekje 2014).

3.3 Andere ontwikkelingen in de praktijk

In het verlengde van en gerelateerd aan deze wijzigingen staat samenwerken bij meer ontwikkelingen in het onderwijs centraal. Een aantal van deze ontwikkelingen die in het bijzonder van belang zijn voor het lectoraatsthema, wordt hier kort besproken.

Zoals het 'integraal werken' in onderwijs, zorg en welzijn (Scholte 2008) dat Driessens en Regenmortel (2006) in de context van de zorg, als volgt omschrijven: Bij integrale hulpverlening is

het uitgangspunt .. dat men een brede kijk nastreeft, oog heeft voor de samenhang tussen problematieken, maar ook voor de verschillende betekenis-kaders en gevoelens van de persoon, voor de context, voor krachten, voor het hele unieke levensverhaal en de structurele dimensie van sociale problemen. (p 280)

Deze omschrijving kan zonder problemen gelden voor 'integraal werken' in het algemeen en sluit aan bij wat hiervoor is gezegd over holistisch kijken en over samenwerken tussen professionals.

Zowel het onderwijs als de zorg kent benaderingen waarin specifiek aandacht is voor samenwerken en voor het formuleren van gemeenschappelijke doelstellingen daarbij (zie 3.3.2). Bijvoorbeeld de 1-zorgroute waar nauw wordt samengewerkt tussen onderwijs, zorg en ouders (Van Meersbergen & Jeninga 2012; Van Meersbergen & De Vries 2013) en de één kind – één plan benadering (Hoogeboom & Derksen 2013), die in het kader van de nieuwe Jeugdwet ook wel de één gezin, één plan, één regisseur aanpak wordt genoemd (Van Rijn & Teeven 2013). En de ontwikkelingen naar integrale kindcentra, die een integraal programma van opvoeding, educatie en opvang willen bieden, vanuit één visie, met één team, onder gezamenlijke leiding en waar aandacht is voor het 'hele kind' (Oostdam, Tavecchio, Huijbregts, Nohr & Ex 2014).

In het kader van handelingsgericht werken (HGW) en handelingsgericht arrangeren (HGA) is samenwerken met externe partners een essentieel element (Pameijer & Beukering 2004; Pameijer 2006; Pameijer & Beukering 2006; Pameijer, Beukering et al. 2009). Bij de benadering van School Wide Positive Behavior Support (PBS en SWPBS) zijn partnerschap met ouders en samenwerking in de keten centrale uitgangspunten (Blonk, Das, Haasen, Hoetmer & Wichers- Bots 2014). Vergelijkbare accenten leggen de Brede Scholen of ontwikkelingen als de Vreedzame School (Doornenbal, Oenen et al. 2012).

Deze ontwikkelingen in Nederland zijn niet uniek en lopen op hoofdlijnen parallel aan internationale ontwikkelingen. Zo wordt in literatuur over inclusief onderwijs de noodzaak dat leerkrachten samenwerken genoemd (Sharma, Loreman et al. 2012). De European Agency for Development in Special Needs Education (EADSNE) beschrijft in haar profiel van inclusieve leraren dat 'Samenwerken met anderen' zoals 'samenwerken met ouders en families en met verschillende andere leerkrachten' behoort tot de kernwaarden voor het werken binnen inclusief onderwijs (EADSNE 2012). En in het 'National Framework for Inclusion' van de 'Scottish Teacher Education Committee' staat expliciet benoemd dat leerkrachten kennis moeten verwerven over de implicaties van het werken met en middels andere volwassenen (Scottish Teacher Education Committee 2009).

In de derde versie van de Index for Inclusion legt Booth (www.indexforinclusion.org) een nog sterker accent op de relatie tussen school en de wereld buiten school dan in de eerste twee versies. Zo bericht hij op zijn website: Inclusion

is concerned with bringing coherence to activities to support educational development so that they all encourage the learning and participation of everyone: children and their families, staff and governors and other community members.

In Finland, dat wordt gezien als een land dat haar onderwijs zeer succesvol weet vorm te geven, zijn scholen georganiseerd als multiprofessionele gemeenschappen die zelf problemen kunnen analyseren en zelf oplossingen kunnen vinden. Iedere Finse school heeft een multiprofessioneel 'peer-evaluation' orgaan dat bestaat uit onder meer de directeur, schoolpsycholoog, verpleegkundige, SE (=Special Education) leraar, klassenleerkracht en sociaal werker (Sahlberg 2011; Miettinen 2013). Dergelijke ontwikkelingen vragen een andersoortige samenwerking tussen cliënt en professional en tegelijkertijd een heroriëntatie van de professional op diens eigen positie en rol in de hulpverlening en/of begeleiding (zie ook 2.3.1). Zoals Hargreaves (2000) leerkrachten oproept tot actie en Kemmis (2010) hen vraagt om 'in the

frontline' te opereren, zouden scholen dienen na te denken over hun rol en mogelijkheden tot bijsturen in geval van maatschappelijke tendensen waar zij vanuit hun professie invloed op kunnen hebben. Een actueel voorbeeld is de toenemende kritiek op de huidige samenleving die afwijkend gedrag minder lijkt te accepteren en de roep om de almaar verdergaande professionalisering en specialisering van de jeugdhulpverlening te stoppen (Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling 2012). Leerkrachten zouden daarbij als een katalysator kunnen werken, hetgeen echter onderlinge samenwerking en kritische reflectie vereist.

Voorbeelden waar expliciet die nieuwe positie van de professional benut wordt, zijn Eigen Kracht-conferenties waar de cliënt, ondersteund door een Eigen Kracht-coördinator, de regie houdt, het concept van Person Centered Planning (PCP) (Sax 2002) of de sociaal netwerkmethodiek waar systematisch het sociaal netwerk in kaart wordt gebracht met specifieke aandacht voor de bijdrage die dat netwerk kan hebben voor de cliënt (Scheffers 2010). In beleidsstukken en in wetten zoals in de 'Wet maatschappelijke ondersteuning' (WMO) die in 2007 ingevoerd is of in de nieuwe Jeugdwet, wordt dit begrip 'eigen kracht' veelvuldig gebruikt en omarmd. Deze ontwikkeling wordt, ook vanuit de Eigen-Kracht centrale, kritisch gevolgd, omdat het gevaar bestaat dat bezuinigingsprikkel en ideële motieven door elkaar lopen. Het risico daarbij is dat het begrip 'eigen kracht' als een alibi gebruikt wordt om minder professionals in te hoeven schakelen.

3.4 Opleiden tot samenwerken

Zoals aangegeven in 2.3.1 is er vanaf de 80-er jaren van de vorige eeuw aandacht voor samenwerken door leerkrachten. Voor die tijd bestond er een cultuur waar leerkrachten met name een eigen, individuele verantwoordelijkheid hadden binnen het domein van hun klas (Hargreaves 2000). Daarin komt verandering en in veel opleidingen wordt tegenwoordig aandacht besteed aan het opleiden van professionals tot 'interprofessioneel' of 'interdisciplinair' werken. Lerarenopleidingen lijken zich daarin echter wat langzamer te ontwikkelen dan bijvoorbeeld opleidingen in de gezondheidszorg en sociaal werk (Crow 2012; Schuman 2012a).

Eén van de opdrachten aan het lectoraat is om de verbinding te leggen met de Master SEN en om bij te dragen aan de inhoudelijke vernieuwing ervan. Opleidingen aanpassen en hervormen is echter een ingewikkelde exercitie, zeker als het doel is om samenwerken een grotere plaats in het curriculum te geven (Tsakitzidis & Royen 2009). Hiervoor kan een aantal redenen worden aangegeven. Allereerst omdat in curricula over het algemeen sterk gedacht wordt in afzonderlijke

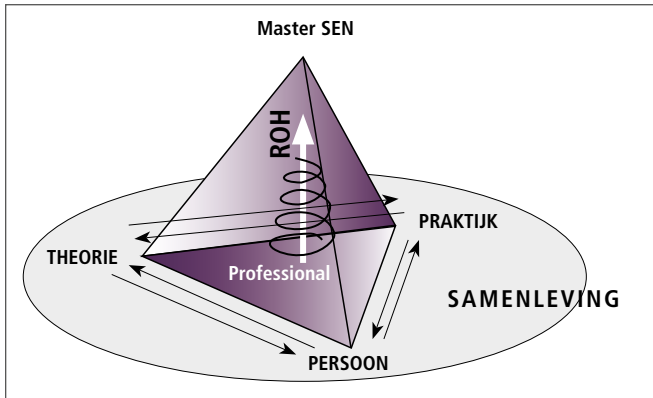
academische disciplines (Feng 2012). Er is nog weinig ervaring met curricula die specifiek opleiden voor samenwerken tussen disciplines.

Ten tweede omdat het van studenten (en dat geldt ook voor de docenten) vraagt om hun eigen, dikwijls onbewuste, denkkaders ten aanzien van samenwerken ter discussie te stellen, hierop kritisch te reflecteren en bereid en in staat te zijn om te veranderen. Het vraagt in feite om transformatief leren (Mezirow 1981; Mezirow 1991; Mezirow 2000), hetgeen inhoudt dat je je eigen bestaande perspectief verandert onder meer door het ontwikkelen van - nieuw - inzicht in bestaande structuren en in de eigen positie daarin. Een dergelijk proces vraagt de nodige inzet (van student en docent) en gaat vaak gepaard met onzekerheid en weerstand (Lawlis, Anson & Greenfield 2014). Je stijl van en opvattingen over samenwerken hebben dikwijls een lange geschiedenis, behoren tot je 'habitus' en zijn daarom moeilijk te veranderen (Bourdieu 1990). Dat vraagt om een combinatie van afleren en aanleren en juist aan dat afleren van gewortelde attitudes, vaardigheden en kennis wordt in opleidingen dikwijls te weinig aandacht geschonken Bolhuis (2009).

Ten derde omdat het hier niet in eerste instantie gaat om het overbrengen van informatie of het aanleren van technieken, maar om persoonlijke attitudes, om het hanteren van zichzelf als persoon in samenwerkingsprocessen en het ontwikkelen van communicatievaardigheden. Daarbij past een programma waarin studenten het samenwerken al doende leren, in een gezamenlijk leerproces (Bolhuis 2009; Keay & Lloyd 2011; Oostdam, Tavecchio et al. 2014), waarin zij met, van en over elkaar leren (Kitto, Goldman, Schmitt & Olson 2014), daadwerkelijk ervaren wat samenwerken is en geconfronteerd worden met andere perspectieven en met ander jargon (Engeström 1987; Wenger 1998; Wenger, McDermott et al. 2002; Bolhuis 2006; Akkerman & Bakker 2011).

Als we er echter van uitgaan dat leerkrachten zouden moeten samenwerken, en als het inderdaad zo is dat het aan- en afleren van samenwerkingscompetenties ingewikkeld is, dan vloeit daar wat mij betreft logischerwijze uit voort dat we hieraan in het curriculum systematisch aandacht besteden (Tsakitzidis & Royen 2009), zoals ook Fontys lector Eveline Wouters aangeeft in het interview met de SIA (Stichting Innovatie Alliantie 2013). Het hoger onderwijs heeft daarin een verantwoordelijkheid: zij leidt immers nieuwe generaties professionals op tot professionals met een samenwerkende attitude die zichzelf beschouwen als leden van een interprofessionele leergemeenschap (MacMillan & Reeves 2014). Om dat te bereiken zou er aandacht dienen te zijn voor zowel vaardigheden, attitudes als kennis, overeenkomstig de inzichten van Kools (2011) over optimale vormen van professionaliseren voor leerkrachten. Kools onderscheidt vier elkaar aanvullende vormen van leren die in opleidingen alle vier een plaats dienen te krijgen: leren door te doen en door het

opdoen van ervaring, leren door toepassen en experimenteren, leren door reflecteren op het eigen gedrag en dat van anderen en leren door het opdoen van kennis. Het is daarbij voor het lectoraat interessant om te onderzoeken of een dergelijk ideaal realistisch is en om te leren van ervaringen bij andere opleidingen. De CAIPE (CAIPE = Centre for the Advancement of Interprofessional Education; www.caipe.org.uk) die in 1987 in Groot-Brittannië werd opgericht om interprofessionele educatie (IPE) te bevorderen is daarvoor een belangrijke bron van informatie. CAIPE richt zich met name op de beroepen in de gezondheidszorg en sociaal werk, maar ook op andere gebieden zoals sport, vrijetijdsbesteding, onderwijs, politie (Barr & Low 2013; Interprofessional Education Collaborative Expert Panel 2011). Zo ontwikkelden Hean, Craddock e.a. (2012) een gids voor interprofessioneel opleiden die een resultaat is van een aantal seminars met als titel 'Evolving Theory in Interprofessional Education' waarin zij een aantal interessante en ook voor de lerarenopleidingen bruikbare aanbevelingen doen. CAIPE benadrukt het belang van een brede theoretische basis waarbij theorieën uit verschillende disciplines worden gebruikt zoals sociologie, psychologie, onderwijs, organisatiekunde en management. Voor hen zijn bijvoorbeeld theorieën betreffende 'habitus' van Bourdieu (1990), van het leren van volwassenen, van sociaal constructivisme en die van sociaal kapitaal bruikbaar gebleken. Uitgaande van sociaal constructivisme en het belang van sociaal kapitaal wordt het vervolgens vanzelfsprekend om in de opleiding daadwerkelijk samen te werken, niet alleen tussen staf en studenten samen, maar ook buiten de eigen opleiding met andere professionals. Deelnemers ervaren dan aan den lijve wat samenwerken inhoudt, hoe bijvoorbeeld vertrouwen tot stand komt, hoe men leert om gebruik te maken van elkaars bronnen en dus van het sociaal kapitaal in de groep, hoe men omgaat met normen en regels, wat 'geven en nemen' in samenwerken betekent. Zij bevelen aan om met studenten (en opleiders) van verschillende beroepen samen te werken aan een casus en op die manier daadwerkelijk interprofessioneel te leren. Zij stellen daarbij met nadruk dat een dergelijke manier van leren niet alleen eisen stelt aan het curriculum, maar ook aan de opleiders die rolmodel voor samenwerken dienen te zijn. Daarnaast bevelen Cooper, Braye & Geyer (2004) aan om de opleiding onderzoeksmatig vorm te geven waarbij zij met name onderzoeksbenaderingen zoals die van actie-onderzoek bruikbaar vinden om professionals die werkzaam zullen zijn in complexe contexten voor te bereiden op samenwerken. Bovenstaande ideeën voor een curriculum gericht op samenwerken, sluiten goed aan op het opleidingsconcept dat de Master SEN hanteert: de triade.



Figuur 5: Triade (Van Swet & Van Huijgevoort 2012; p.22)
ROH = Reflectief Onderzoekende Houding

In deze triade staat de professional centraal, zoals de leerkracht centraal staat in het lectoraatsthema. Reflectie op de eigen rol, taak, identiteit, op de positie in en verantwoordelijkheid naar de maatschappij en op de moreel-ethische dilemma's die dat met zich meebrengt, zijn centrale aandachtspunten in de Master SEN opleiding. Daarbij dient de professional steeds weer de verbinding te maken tussen de drie elementen: theorie, praktijk en persoon. Bij dat alles maakt hij gebruik van een reflectief-onderzoekende houding en doet hij praktijkgericht onderzoek in de eigen praktijk (Van Swet & Van Huijgevoort 2012). Op die manier ontwikkelt de student zich tijdens de opleiding al doende tot een 'reflective practitioner' (Schön 1983). Daadwerkelijk samenwerken tijdens de opleiding is essentieel binnen deze triade, met name bij het ontwikkelen van een reflectief-onderzoekende houding. Studenten leren tijdens de opleiding praktijkgericht onderzoek te doen waarin de reflectieve dialoog centraal staat. Zij dienen steeds weer de verbinding te leggen tussen theorie, praktijk en persoon en zij ervaren middels het bestuderen van theorie dat zij vanuit andere perspectieven naar hun eigen praktijk kunnen kijken en hierover met hun collega-studenten in gesprek te gaan. Ook dienen zij tijdens de hele studie samen te werken met critical friends en hierop te reflecteren. Uiteindelijk is het de bedoeling dat de studenten zich deze attitude zodanig eigen maken dat zij ook na de opleiding, als Master SEN, blijven werken vanuit een reflectief onderzoekende houding en vanuit een samenwerkende houding. Dat zij blijven werken aan het ontwikkelen, delen en gebruiken van kennis waarbij er een samenwerking blijft bestaan tussen de student/alumnus (en dus het werkveld) en de masteropleiding (Cornelissen 2011).

Aan deze werkwijze vanuit de triade zou de opleiding nog een dimensie kunnen toevoegen door gebruik te maken van de kansen die een hogeschool als Fontys biedt. Fontys huisvest immers een breed scala aan opleidingen voor professionals die leerkrachten in hun werk bij het samenwerken kunnen tegenkomen. Dat biedt kansen, zoals het gezamenlijk aanbieden van minoren waarin aan een geïntegreerde casus wordt gewerkt, het koppelen van studenten en stagiaires in het werkveld (in de scholen of zorginstellingen) of het gezamenlijk doen van praktijkgericht onderzoek.

Voor het lectoraat is het een uitdaging om naar dergelijke thema's onderzoek te doen: naar de - onbewuste - denkkaders die worden gehanteerd bij samenwerken, naar factoren die een samenwerkingsattitude kunnen bevorderen, naar factoren die een rol spelen als leerkrachten 'boundary crossers' worden, naar 'good practices' in het curriculum op het gebied van samenwerken, naar de kennis over samenwerken die studenten zouden dienen te verwerven tijdens hun opleiding.

Op die manier kan het lectoraat een bijdrage leveren aan een systematische en op onderzoek gebaseerde ontwikkeling van het curriculum (Cooper, Braye et al. 2004; Van den Akker, Kuiper & Nieveen 2012).

3.5 Nabeschuiving

Een belangrijke taak van het lectoraat is de bijdrage aan - waar nodig - vernieuwing en aanpassing van het curriculum van de Master SEN. Deze aanpassing is wenselijk gezien de veranderingen in de taken van de professionals die afstuderen aan de Master SEN en zoals die zijn beschreven in de hoofdstukken 1 en 2. In dit hoofdstuk zijn deze meer theoretische inzichten vertaald naar de huidige praktijk in het onderwijs en de beleidsontwikkelingen die daar gaande zijn. Het gaat dan om stelselwijzigingen zoals Passend Onderwijs en de Transitie Jeugdzorg die een beroep doen op meer samenwerken door alle professionals en dus ook door leerkrachten. In 3.4 is de verbinding gemaakt naar het curriculum, is een kort overzicht gegeven van bestaande literatuur op dit gebied en is aangegeven waar het lectoraat onderzoek naar zou kunnen doen, wat het lectoraat kan bijdragen aan aanpassing van het curriculum en met welke factoren rekening dient te worden gehouden. Mogelijk levert het lectoraat ook inzichten op die voor andere opleidingen dan de Master SEN bruikbaar zijn, zoals pabo's, lerarenopleidingen voortgezet onderwijs, opleidingen Pedagogiek of Social Studies. Dat is op dit moment nog niet te voorzien. We denken daar graag over mee!



Een nieuwsgierige onderzoekende houding. Frankrijk Bourgogne 2012

4. Onderzoek – rol en doel

4.1 Inleiding

In voorgaande hoofdstukken hebben theorieën en inzichten ten aanzien van het lectoraatsthema de revue gepasseerd, zijn onderzoeken besproken en praktijkervaringen gepresenteerd. Dat heeft de relevantie van het lectoraatsthema aangetoond en tegelijkertijd geleid tot vragen en tot het besef dat er nog veel kennis ontbreekt. Bijvoorbeeld vragen over de onderbouwing waarom samenwerken belangrijk is en hoe dat samenwerken optimaal vorm kan krijgen (Smith 2012). Nader onderzoek is dus gewenst.

Als we de passages uit Het Puttertje (zie pag. 8, 9, 13, 27 en 29) de revue laten passeren, komt een aantal onderzoeksthema's naar voren die we graag zouden onderzoeken. Bijvoorbeeld de vraag van het waarom en waartoe van samenwerken? Welke specifieke toevoeging hebben de verschillende professionals aan de ontwikkeling van Theo en welke doelen heeft ieder geformuleerd? Welke specifieke kijk heeft elk van hen en welke signalen van Theo vangt ieder van hen op? Wat zijn de specifieke expertises van de heer Beeman, meneer Borowsky, Enrique, mevrouw Swanson, Dave, van mevrouw Barbour, de rechercheurs en alle anderen die met Theo te maken hebben. Hoe kunnen zij op zo'n wijze samenwerken dat zij elkaars inzichten over Theo versterken?

In hoeverre hebben de professionals afgestemd over de ontwikkelingsdoelen voor Theo en over ieders bijdrage daaraan? Bijvoorbeeld over wie hem begeleidt op welk ontwikkelingsgebied? Hoe is de behandeling door Dave, de begeleiding door mevrouw Swanson en door Enrique, en het onderwijs door de verschillende leerkrachten op elkaar afgestemd?

Is er contact met gemeentelijke instanties, die bij een leerling als Theo betrokken zijn of kunnen zijn? Wie heeft kennis van al deze instanties en zou weten welke wegen bewandeld moeten worden?

Wat is ieders rol en positie tijdens het gesprek met Theo, en ook in de voorbereiding voor dat gesprek? Welke afspraken zijn er gemaakt over de taak- en rolverdeling? Wie heeft in dat besluitvormingsproces de regie genomen? In hoeverre en op welke wijze hebben Theo en mevrouw Barbour deelgenomen in de besluitvorming? Begrijpt en respecteert men elkaars taal en cultuur? De wat softere benadering door mevrouw Swanson? De rechtlijnige en zakelijke aanpak van de rechercheurs? In hoeverre zijn die taal en cultuur afgestemd op Theo?

Het is interessant om te onderzoeken welke competenties de betrokkenen in deze casus laten zien, in hoeverre deze helpend waren en welke andere wellicht helpend geweest zouden zijn. En hoe in de opleiding deze competenties onderwezen kunnen worden. Welke kennis is nodig? Welke vaardigheden? Welke attitude? In hoeverre hebben de deelnemers in hun opleiding leren reflecteren en leren samenwerken? Hebben zij een reflectief onderzoekende houding ontwikkeld en hanteren zij die nog, ook na hun opleiding? In hoeverre zouden ze zicht hebben op hun eigen 'habitus' ten aanzien van samenwerken? En in hoeverre achten zij deze veranderbaar? Wat zou voor hen daarbij een optimaal leertraject zijn?

In dit hoofdstuk wordt aangegeven hoe wij antwoord op deze vragen proberen te krijgen en hoe wordt aangesloten bij het curriculum. Het is de bedoeling dat het lectoraat een herkenbaar onderdeel is en wordt van OSO, dat toegankelijk is voor alle collega's en voor studenten, dat optimaal samenwerkt met het werkveld en dat een positieve inbreng heeft in het curriculum van de Master SEN.

Het lectoraat streeft ernaar onderzoek en praktijk met elkaar te verbinden (wederkerig en dus in twee-richtingverkeer), resulterend in zichtbaarheid in en terugkoppeling naar het curriculum van de Master SEN. Onderzoek doen is belangrijk binnen het lectoraat, zowel vanwege haar bijdrage aan de professionalisering van docenten, als vanwege de bijdrage aan de kennisontwikkeling ten aanzien van het lectoraatsthema en van het proces van uitvoeren van praktijkgericht onderzoek in het onderwijs. Proces en inhoud zijn dus beide belangrijk. De keuzes ten aanzien van de onderzoeksthema's worden in samenwerking met het werkveld onderbouwd en vastgesteld. Wij nemen ons voor ze regelmatig bij te stellen op basis van onderzoeksresultaten, de contacten met het werkveld en met andere participanten.

4.2 Het onderzoek binnen het lectoraat

Het lectoraat gaat te werk volgens de principes van 'de opleiding als platform' zoals bij Fontys OSO, in samenwerking met eerdere lectoraten, is ontwikkeld. Een dergelijk platform is een ontmoetingsplek waar onderzoekers, opleiders, studenten en andere betrokkenen van elkaar leren en met elkaar in dialoog gaan; waar interactief kennis wordt ontwikkeld, en waar de stem van alle betrokkenen wordt gehoord (Van Swet, Ponte & Smit 2007; Van Swet, Van Huijgevoort, Cornelissen, Kienhuis, Smeets & Vloet 2008). Binnen het lectoraat geven we deze ontmoetingsplek op verschillende manieren vorm, zoals in de workouts (zie 4.3), middels de website en een LinkedIn

groep⁸ en door samen met studenten en collega's binnen de Master SEN aan het onderzoeksthema te werken.

Wij doen praktijkgericht onderzoek, waarbij we streven naar een goede balans tussen praktijkrelevantie en methodische grondigheid. We willen bijdragen aan wat er al bekend is over ons thema en komen tot uitspraken die een brede geldigheid hebben (Andriessen 2014). We streven daarbij naar 'authenticiteit' en niet zozeer naar 'de waarheid'. O'Leary (2014) verwoordt dit helder als volgt:

Authenticity indicates that rigour and reflexive practice have assured that conclusions are justified, credible and trustworthy even when truth is dependent on perspective. (p. 54)

Het lectoraat wil op die manier een inspiratiebron en praktijkvoorbeeld zijn voor collega's en voor studenten hoe praktijkgericht onderzoek vorm kan krijgen, uitgaande van principes van role-modeling en 'practice what we preach' (Lunenburg, Korthagen & Swennen 2007).

We kiezen niet op voorhand voor een bepaalde methodologische benadering, maar kiezen de onderzoeksstrategie die het beste past bij de onderzoeksvraag. Daarbij gaan we ervan uit dat de perspectieven die we innemen en de methodes die we gebruiken, flexibel en 'fluid' moeten zijn, cyclisch en zelden lineair, en zo eclectisch als nodig is om de betreffende vraag te beantwoorden. Gezien de aard van de onderzoeksvragen zal het dikwijls gaan om vormen van (participatief) actieonderzoek, case studies en vergelijkend onderzoek. Voor de analyse van data zullen vormen van interpretatieve kwalitatieve analyse worden gebruikt.

We zullen daarbij reflexief te werk gaan, ons bewust zijn van onze vooronderstellingen en van hun eventuele invloed op het onderzoek en van de macht die wij als onderzoekers hebben (O'Leary 2014). We zijn ons bewust dat het doen van onderzoek in de eigen praktijk specifieke uitdagingen met zich meebrengt, al is het alleen al door de dubbelrol die je als onderzoeker én professional hebt (Coghlan & Brannick 2014). We streven daarbij naar brede reflexiviteit, waarmee wordt bedoeld dat de reflexiviteit op verschillende niveaus tegelijk plaatsvindt, zoals weergegeven in Tabel 1 (Alvesson & Skoldberg 2009).

8 www.fontysoso.nl/leerkrachtinsamenwerken en LinkedIngroep <https://www.linkedin.com/groups?gid=8108224>

Levels of interpretation	
Aspect / level	Focus
Interaction with empirical material	Account in interviews, observation of situations and other empirical materials
Interpretation	Underlying meanings
Critical interpretation	Ideology, power, social reproduction
Reflection on text production and language use	Own text, claims to authority, selectivity of the voices represented in the text

Tabel 1 'niveaus van reflexiviteit' Alvesson en Skoldberg 2009; p. 273

Dit betekent concreet dat we verantwoording afleggen over hoe we data verzamelen en ons voortdurend realiseren dat data geconstrueerd zijn en afhangen van het perspectief van de onderzoeker. Het betekent ook dat we reflectief zijn bij het interpreteren van de data bijvoorbeeld door creatief te zijn en open te staan voor andere perspectieven en door ons te baseren op brede en gevarieerde invalshoeken. Het betekent dat we ons bewust zijn van de politieke en ideologische dimensie bij het doen van onderzoek, dat we ons realiseren dat wij als onderzoekers ook min of meer gevangen zijn binnen onze eigen cultuur hetgeen vraagt om kritische reflectie op de dominante theorieën en interpretaties. En het betekent dat wij zorgvuldig verslag leggen over ons onderzoek. Daarbij realiseren wij ons dat wij, als onderzoekers en rapporteurs, degenen zijn die interpreteren, selecteren, verslag leggen en een bepaald taalgebruik kiezen.

Kortom: We willen integer zijn in het onderzoek dat we doen. Daarvoor is het in de eerste plaats belangrijk dat we 'methodisch grondig' te werk gaan met professionele integriteit en dat we ethisch verantwoord handelen. Bij een onderzoeksthema als het onze gaat het immers om geconstrueerde en waardengeladen kennis. Omdat ons onderzoek altijd in samenwerking met anderen wordt verricht, hebben wij de ethische verantwoordelijkheid om ervoor te zorgen dat de rechten en het welzijn van ieder die is betrokken bij het onderzoek worden beschermd. Het spreekt vanzelf dat het lectoraat de gedragscode voor praktijkgericht onderzoek in het hbo zal hanteren (Andriessen, Onstenk, Delnooz, Smeijsters & Peij 2010).

De onderzoeksplannen van het lectoraat zijn tegelijkertijd ambitieus en bescheiden. Ambitieus in de zin dat er is gekozen voor een aanpak van 'practice what we preach'. Het lectoraat werkt, ook bij het doen van onderzoek, samen met collega's en andere betrokkenen buiten de eigen context. We hebben daarbij de ambitie om samen te werken met andere Fontysinstituten die zich aangesproken voelen door het

lectoraatsthema. Vanaf de eerste opzet van het lectoraat is daartoe contact gezocht met Fontys HKE, met de Lerarenopleidingen (met name FLOT), met PTH, met Pedagogiek. Maar ook buiten deze instituten zijn raakvlakken denkbaar, zoals met de Paramedische Hogeschool, met Social Studies, de Sporthogeschool, Kunsten, Verpleegkunde, Toegepaste Psychologie. Fontys biedt een rijk palet aan opleidingen die alle op enige wijze voorbereiden voor begeleiding en hulp aan kinderen en jeugdigen die speciale aandacht behoeven. Daarnaast werken we vanzelfsprekend samen met het werkveld en in het algemeen met organisaties en instellingen buiten Fontys, zoals organisaties op het gebied van welzijn, zorg en gezondheidszorg, gemeentelijke organisaties, met ouders en ouderorganisaties. We hebben in deze eerste fase van het lectoraat al ervaren hoe verrijkend dat is en wat een energie het geeft. We zijn ambitieus omdat we inzicht willen krijgen in de mechanismen die een rol spelen bij samenwerken en we realiseren ons dat dat veel vraagt van onze onderzoeksvaardigheden en van onze creativiteit (Maxwell 2004; Lightburn & Warren-Adams 2011). Ambitieuw ook wat betreft de organisatie van het lectoraat: er zijn veel OSO-collega's bij betrokken, hetzij als kenniskringlid, hetzij in andere constructies. En er zijn kenniskringleden van buiten OSO: zoals de gemeente Tilburg die een medewerker heeft afgevaardigd en Fontys Fydes. Ambitieuw ook in onze ambities om studenten te betrekken bij het lectoraat waarbij we hen willen stimuleren om onderzoek te doen binnen het lectoraatsthema. We laten ons graag verrassen door hun plannen, perspectieven en ideeën. We willen groepen organiseren waar studenten en docenten samen onderzoek doen rondom een thema dat binnen het lectoraat past. We streven daarbij ook naar groepen met studenten vanuit verschillende Fontys instituten.

De plannen zijn tegelijkertijd bescheiden. Om het lectoraat optimaal in te bedden binnen Fontys OSO is besloten het beschikbare urenbudget te verdelen over een grote groep kenniskringleden. De consequentie daarvan is dat ieder individueel lid betrekkelijk weinig uren ter beschikking heeft. Zij zullen daarom efficiënt met hun tijd moeten omgaan en waar mogelijk verbindingen leggen met andere taken die zij binnen Fontys OSO hebben. Idealiter zouden we dat wellicht anders zien, maar het biedt ook leerervaringen. Hoe kunnen we kwaliteit leveren met weinig middelen? We beogen kleinschalig onderzoek te doen, staand in de praktijk en aansluitend bij het onderzoeksprogramma 2010-2013 (Fontys OSO 2010)⁹. We streven naar een goede combinatie van praktijkgerichte publicaties en publicaties in meer wetenschappelijk georiënteerde tijdschriften.

Samen gaan we deze zoektocht aan: we bespreken deze spanning tussen ambitie en bescheidenheid in de kenniskring en in andere contacten binnen en buiten Fontys

9 Op dit moment wordt gewerkt aan een onderzoeksnotitie voor 2014-2017. De basisgedachten voor het onderzoek bij Fontys OSO daarin komen overeen met die in het onderzoeksprogramma 2010-2013.

OSO. Wat ons betreft is dat een belangrijke leerervaring: onze studenten staan voor vergelijkbare keuzes.

De ontwikkelingen bij OSO naar Themagecentreerd Onderzoek (TGO) sluiten goed aan bij onze ambities. Het lectoraat zal in haar onderzoek samenwerken met studenten in de vorm van Themagecentreerd Onderzoek (TGO) waarbij groepen studenten aansluiten bij kenniskringleden die ieder een eigen onderzoeksthema hebben geformuleerd binnen het lectoraatsthema (zie voor deze thema's 4.5). Mogelijk kunnen organisaties uit het werkveld bij deze onderzoeksgroepen aansluiten. Op die manier organiseren we samenwerken in de vorm van praktijkgericht onderzoek als een 'patchwork quilt' waarover ik eerder in een internationale context publiceerde (Van Swet, Armstrong et al. 2012). Binnen dit TGO zal er bijvoorbeeld op de lesplaatsen in het kader van de studiegroepen en de onderzoeksbegeleiding aanbod zijn door kenniskringleden rondom het thema dat zij binnen het lectoraat gaan onderzoeken. In studiejaar 2014-2015 wordt daarnaast aan een kleine groep studenten de mogelijkheid geboden om deel te nemen aan een Themagecentreerde Studiegroep (TGSG). Drie kenniskringleden gaan een groep van tien studenten begeleiden bij hun onderzoek terwijl ze zelf ook, als kenniskringlid, onderzoek doen naar het thema. De kenniskringleden doen op deze manier ervaring op met kleinschalig praktijkgericht onderzoek en fungeren vervolgens als critical friend/begeleider voor collega's die ook TGO gaan doen met hun studenten.

4.3 De workouts

Een essentieel onderdeel van het lectoraat zijn de workouts die minimaal drie maal per jaar worden georganiseerd. De deelnemers komen van verschillende organisaties, hebben een uiteenlopende (professionele) achtergrond, gebruiken een ander jargon. Tijdens de workouts worden onderzoeksresultaten gepresenteerd en besproken, en komen wederzijdse beelden, knelpunten in de afstemming en in de communicatie aan bod. Daarmee bieden zij relevante leerervaringen, zowel op het gebied van samenwerken als in het oefenen met een onderzoekende houding. Zij vormen tevens een rijke bron van data voor het lectoraat. Speciaal punt van aandacht tijdens deze workouts zijn de 'cultuurverschillen' en de verschillen in 'taal' tussen de verschillende deelnemers.

We hebben inmiddels twee workouts achter de rug. De eerste in februari 2014 was voor Fontys OSO-collega's. Voor de tweede in mei zijn ook externe contacten uitgenodigd. Bijna 60 mensen besteedden hun vrijdagmiddag aan gesprekken over

samenwerken, aan verschillende interactieve werkvormen en aan netwerken. De data die deze workout heeft opgeleverd zijn we aan het analyseren. Zij leveren nieuwe input en data op voor de inhoud en richting van het lectoraatsonderzoek.

Workout2 mei 2014

In groepen werd onder leiding van een kenniskringlid het lectoraatsthema verkend, hetgeen veel discussie, herkenning en uitwisseling opleverde. De groepen vatten hun gesprek samen in zogenaamde '6 words stories':

Levensbrede ontmoeting over elkaars grenzen heen.

Schepen in de nacht, lichtgevende ontmoeting.

Heel nieuwsgierig verkennend verrijkten wij elkaar.

Functionele verantwoordelijkheid vasthouden vanuit eigen professie.

Zoekend; Inspirerend; Verbindend; Bereidheid; Aanvullend; Gedachtenvormend.

Gemeld op de wallwisher:

Samenwerken tussen duo partners is ook belangrijk. Co-teaching: vertrouwen geven.

Aan het eind van de workout formuleerden de deelnemers adviezen naar het lectoraat.

Zoals: zorg voor een goed curriculum waarin studenten de sociale kaart leren kennen, betrek ook het thema 'samenwerking met ouders' in het lectoraatsonderzoek. Stel de leerling centraal. Doe samen onderzoek onder meer naar 'good practices'.

In de evaluatie door kenniskringleden en gasten kwam naar voren dat de workout goed is gewaardeerd. Men waardeerde de diversiteit van de deelnemers en de onderlinge openheid.

Workout3 vond plaats voorafgaand aan de lectorale rede. Onder leiding van de kenniskringleden is er gewerkt aan samenwerken. Aan de hand van theoretische modellen werd gereflecteerd op onze eigen manier van samenwerken: op onze biografische geschiedenis en de invloed daarvan op ons gedrag, op onze beelden van elkaar, op de regels en verwachtingen die onze organisaties ons opleggen als wij gaan samenwerken,

In volgende workouts zullen de dan lopende onderzoeken een prominenter plaats innemen. De bedoeling is dat onderzoekers (studenten en kenniskringleden) de workouts benutten om hun data, hun hypothesen, de analyse van hun data en hun – voorlopige – onderzoeksresultaten te delen met elkaar en met de workout deelnemers. Op die manier willen we inhoud geven aan interactieve kennisonwikkeling en aan een concretisering van 'de opleiding als platform'.

4.4 Jaar 1: Exploreren van het thema middels survey en focusgroepen

In het eerste jaar hebben we het onderzoeksthema verkend met behulp van literatuurstudie en praktijkgegevens. We hebben, in een participatief proces, samen met studenten, collega's en werkveld, een vragenlijst ontwikkeld en deze digitaal verstuurd aan alle studenten van de Master SEN (ruim 1400).¹⁰ We wilden daarmee inzicht krijgen in de thema's en beelden over interprofessioneel samenwerken¹¹ die leven bij de studenten die vrijwel allemaal in de praktijk werken als leerkracht. Op die manier wil het lectoraat een verbinding maken met het werkveld en tegelijk met haar studenten en onderzoeksthema's kiezen die ook voor hen relevant zijn. In de vragenlijst zijn de volgende vragen gesteld: Met wie werken leerkrachten samen? Hoe beleven ze deze samenwerking? Hoe belangrijk vinden ze samenwerken? Wat vinden ze belangrijk bij samenwerken? Hoe zien ze de plek van het onderwerp samenwerken binnen het curriculum van de Master SEN? Een deel van de vragen is kwantitatief geanalyseerd en een deel leverde kwalitatieve data op.

Een selectie van antwoorden die zijn gegeven op de open vragen in de survey en die mede hebben geleid tot verbreding van 'interprofessioneel samenwerken' tot 'samenwerken':

Samenwerken
Ik mis in de lijst van professionals dus ook de Intern Begeleider (IB'er), de interne leerlingbegeleider en andere specialisten binnen de school.
Ik vind de samenwerking met eigen collega's een item die ook aandacht verdient. Zelf probeer ik het nieuwe wat ik leer uit te dragen naar mijn omgeving waaronder ik ook mijn collega's reken.
Ik denk dat het moeilijkste samenwerken binnen je eigen school is. Dat is bij mij het geval omdat mensen met bepaalde taken ook leidinggevend zijn.
Ik mis het uitgangspunt dat er door diverse partijen gesproken zou moeten worden met in plaats van óvermijn ervaring is dat veel gedacht en gesproken wordt in het belang van de leerling (student/ ouders) zonder dat er geverifieerd wordt of dit ook door de leerling (student/ ouders) als zodanig wordt ervaren.
Zou het daarnaast niet ondenkbaar zijn dat samenwerking van professionals als onbedoeld effect heeft dat leerling (student/ouders) zich juist meer tegenover een blok voelt komen te staan?

¹⁰ Met dank aan Ans Boosten en Linda Keuvelaar voor het ontwikkelen van de vragenlijst en de sturing in het hele proces.

¹¹ Bij de survey is gesproken van 'interprofessioneel samenwerken' en niet van 'samenwerken'. De keuze om van 'samenwerken' te spreken is later gemaakt, mede op basis van de resultaten van survey en focusgroepen.

Deze survey heeft veel opgeleverd voor het lectoraat. Alhoewel de data door de beperkte respons (156 volledig ingevulde lijsten) niet representatief zijn, zijn zij voor deze fase van het onderzoek wel zeer waardevol. Daarnaast heeft het proces van deze survey voor de kenniskringleden belangrijke leerervaringen opgeleverd. Zoals het participatieve proces van de constructie van de vragenlijst, samen met collega's en studenten, de verbinding ervan met literatuurstudie en de mogelijkheid om de proceservaringen te integreren in het lesgeven. Daarmee beantwoordt deze werkwijze aan één van de doelstellingen van het lectoraat, namelijk bijdragen aan de professionalisering ten aanzien van praktijkgericht onderzoek (zie 4.2).

De resultaten van de survey vormden het uitgangspunt voor focusgroepinterviews die in juni 2014 zijn gehouden en voor de inhoudelijke keuze van de thema's voor het TGO (zie 4.5), hetgeen wordt weergegeven in onderstaande figuur:



Figuur 6 Van survey naar focusgroep naar TGO

De focusgroepinterviews zijn begeleid door de kenniskringleden. Zij bestonden uit een aantal gemeenschappelijke vragen en één of meer specifieke vragen over het eigen onderzoeksthema. Er is gebruik gemaakt van speciaal voor deze interviews ontwikkelde werkbladen die de deelnemers aan het interview ter plekke invulden. De data uit de focusgroepen worden op dit moment geanalyseerd. Voor de kenniskringleden gaven deze focusgroepinterviews input voor het aanscherpen van hun onderzoeksthema en zij boden, net als de vragenlijst, rijke leerervaringen ten aanzien van praktijkgericht onderzoek.

4.5 De focus van dit lectoraat

Vanzelfsprekend gaan wij keuzes maken uit de veelheid aan vragen die in deze lectorale rede zijn opgeworpen. Ik realiseer me dat die keuzes mede worden beïnvloed door mijn – en onze – perspectieven en kennis. Wij staan open voor feedback hierop en de werkwijze van het lectoraat is erop gericht om die feedback te organiseren en de dialoog te bevorderen (zoals in de workouts, zie 4.3). We gaan leren en de komende jaren wordt ons beeld vast completer. Op basis van de exploratie van het lectoraatsthema die in het eerste (half) jaar van het lectoraat heeft plaats gehad, hebben de kenniskringleden ieder een eigen onderzoeksthema geformuleerd (<http://fontys.nl/Over-Fontys/Fontys-Opleidingscentrum-Speciale-Onderwijszorg/Onderzoek-en-lectoraat/Leerkracht-in-samenwerken/Kenniskring.htm>)

drs. Karin Diemel

Samenwerken in kijken naar leerlingen: eye-openers.

Collaboration in observing students: eye-openers.

Ieder van de betrokkenen bij het samenwerken rondom de ontwikkeling van een leerling heeft vanuit zijn expertise een eigen kijk op de leerling en zijn behoeften. Daarbij is het de vraag wat de specifieke kijk van leerkrachten is en hoe leerkrachten de manier van kijken van andere professionals en ouders kunnen inzetten en benutten bij hun kijk en afstemming op de leerling. Welke signalen zijn betekenisvol voor de verschillende betrokkenen, kijkend naar de begeleiding van de leerling of pupil? Studenten die aansluiten bij dit thema kunnen hun onderzoek doen naar vragen als: Hoe kan ik bij de begeleiding van deze leerling in de klas het beste gebruikmaken van de expertise van de kennis van de ambulante begeleider of externe hulpverlener? Op welke wijze kunnen leerkrachten met andere professionals in een team vanuit ieders zienswijze elkaars inzichten over leerling(en) versterken? Hoe kunnen we binnen onze school met externe professionals samenwerken in kijken naar leerlingen, zodat we als schoolteam beter af kunnen stemmen op leerlingen met specifieke problemen?

drs. Ans Boosten

Schuivende panelen en wenkende perspectieven in positionering.

Positioning: inviting and reflecting upon perspectives in collaborations.

Leerkrachten maken hun eigen, soms impliciete keuzes in wat zij onder samenwerken verstaan en hoe zij daaraan vormgeven. Bij deze keuzes spelen altijd onderliggende persoonlijke waarden een rol waarbij de leerkracht een persoonlijke inschatting maakt van wat hij wel, maar ook niet tot zijn taak vindt behoren en hoe hij zich hierin opstelt. Deze positionering zal mogelijk invloed hebben op het draagvlak, en daarmee het

succes, in de samenwerking. Studenten die bij dit thema aansluiten, kunnen hun onderzoek doen naar vragen als: Wat betekent Passend Onderwijs voor de inrichting van onze ondersteuningsstructuur zoals het zorgadviessteam? Hoe verandert binnen Passend Onderwijs de positie van onze IB'er? Hoe kiezen we als school positie in het samenwerkingsveld? Hoe kan ik als leerkracht of begeleider handelingsgericht werken optimaal inzetten samen met alle betrokkenen en wat is mijn rol in een dergelijk proces? Hoe houd ik rekening met de leefwereld van de leerling in mijn handelen binnen de klas? Hoe kan ik mijn pedagogisch/didactisch handelen in de klas afstemmen op steeds complexere situaties waarbij ik anderen nodig heb om er optimaal te kunnen zijn voor dit kind ?

drs. Marianne den Otter

Werken vanuit een holistisch perspectief: In Contact en In Interactie.

Working from a holistic perspective. Contact and in Interaction.

Het lectoraat gaat uit van een holistische visie op leren en ontwikkelen, hetgeen onder meer betekent dat leerkrachten in hun werk rekening moeten houden met een groot aantal actoren en factoren die met elkaar samenhangen en op elkaar inwerken. Om jezelf te kunnen handhaven als leerkrachten in dit spel van interacties en samenwerken is het belangrijk om zelfkennis te ontwikkelen, te weten waar je zelf voor staat en met welk doel je interacties aangaat. Studenten die bij dit thema willen aansluiten kunnen zich richten op onderzoeksvragen zoals:

Wat verstaan betrokkenen onder een holistisch perspectief? Welke betekenis geven ze hieraan? Welke specifieke toevoeging hebben de betrokkenen die samenwerken aan de ontwikkeling van een leerling (bijvoorbeeld in een zorgadviessteam) omwille van de ontwikkeling van een leerling? Welke bevorderende en belemmerende factoren ervaren leerkrachten in samenwerkende relaties ten aanzien van het met zichzelf in contact zijn en het in interactie zijn met de omgeving? Hoe verlopen de dialogische processen in de interactie tussen de leraar en zijn omgeving?

drs. Mariette Haasen

Samenwerken tussen Onderwijs en Jeugdzorg; Zo doe je dat!

Collaboration between Education and Youth Care. That's the way to do it!

Samenwerken tussen onderwijs en jeugdzorg vraagt specifieke expertise en vaardigheden van de leerkracht. Zo is het de vraag in hoeverre en op welke wijze de leerkracht in een dergelijke samenwerkingsrelatie de regie kan of moet oppakken. In verschillende onderwijspraktijken wordt er al veelvuldig samengewerkt en geëxperimenteerd; soms met veelbelovende resultaten. Hoe het samenwerken geregeld wordt vanuit de instelling staat dikwijls wel op papier, maar een beschrijving over en

inzicht in hoe het concreet vorm krijgt, ontbreekt. Studenten die bij dit thema aansluiten, kunnen hun onderzoek doen naar vragen als: Hoe kunnen we behandelend onderwijzen op onze school? Hoe kunnen we leerkrachten en groepsleiders beter laten afstemmen tijdens de overdracht? Hoe kunnen we de behandel- en handelingsplannen op elkaar aan laten sluiten? Welke doelen kunnen we in het ontwikkelingsperspectief voor een bepaalde leerling formuleren voor de samenwerking met de omgeving van de leerling? Welke stappen kunnen we daarin onderscheiden? Hoe kan een swpbs school de samenwerking met de ketenpartners vormgeven?

drs. Anja van Zon

Beginnende leerkracht in samenwerking met de omgeving van de SEN leerling.

Early career teachers working in collaboration with the networks of students with special educational needs.

Beginnende leerkrachten, die de Master SEN doen en eventueel net hebben afgerond, worden geconfronteerd met een grote diversiteit aan leerlingen met speciale onderwijs- en opvoedingsbehoeften. Op zich hebben ze daar hun handen aan vol. Tegelijkertijd worden zij geacht af te stemmen op de omgeving : de (gescheiden) ouders, de andere groepsleerkracht, de interne begeleider, remedial teacher, logopedist, fysiotherapeut, ambulante begeleider, BSO, ZAT.

Binnen bovengenoemd thema zijn er verschillende mogelijkheden voor studenten om aan te sluiten, bijvoorbeeld voor onderzoeksvragen zoals:

Wat vraagt het van jou als beginnende leerkracht op een praktijkplek met veel interne en externe professionals? Op welke wijze kan je in samenwerking het zorgarrangement voor een leerling uitvoeren en welke belemmerende en bevorderende factoren spelen daarbij een rol? Op welke wijze kom je met ouders tot de gewenste afstemming?

Elle van Meurs MA

IK WERK SAMEN! Wat beweegt je tot samenwerken en de verbinding met andere professionals aan te gaan?

I COLLABORATE! What inspires teachers to start collaborating and connecting with other professionals?

De wijze waarop leerkrachten werken aan de ontwikkeling van leerlingen verschilt evenals de mate waarin zij hierin samen werken. Daar waar het voor de ene professional vanzelfsprekend is om zowel intern als extern met anderen samen te werken ten behoeve van ontwikkelingskansen van leerlingen, werkt de andere leerkracht individueel. Dat roept vragen op: Wat zijn de opvattingen van de professional die samenwerkt? Wanneer werkt hij samen? Wat heeft hem ertoe aangezet? Welke doelen wil hij bereiken? En ook: wat zijn opvattingen van docenten die de voorkeur geven aan individueel werken?

Studenten kunnen binnen dit thema vanuit verschillende perspectieven aansluiten. Het uitgangspunt is steeds de student / leerkracht die als change agent in de school, samen met de omgeving in de breedste zin van het woord, de verbinding aangaat met andere professionals. Samen wordt onderzoek gedaan naar vragen als: Wat betekent samenwerken voor jou, wanneer, met wie, waarom, van waaruit? Wat beweegt je?

drs. Frans Smulders

Taal in de transities. Taalgebruik in het samenwerken tussen professionals.

Language in transitions. The use of language in collaboration between professionals.

Taal is om verschillende redenen cruciaal: het is de sleutel voor succesvolle schoolloopbanen en vormt een kernwaarde voor je identiteit. Het is daarom essentieel om, zeker als het gaat om samenwerken door leerkrachten, aan alle aspecten van taal te werken.

Taal kan een struikelblok zijn in geval van transities, zoals de transitie van onderbouw naar bovenbouw, van school naar werk. Bij elke overgang is er nieuwe taal. Soms verstaan begeleiders elkaar niet of hebben de verschillende betrokkenen andere beelden bij wat communicatie is en hoe daaraan vorm te geven.

Binnen dit thema zijn er diverse mogelijkheden voor studenten om aan te sluiten.

Bijvoorbeeld studenten die willen onderzoeken hoe taal en cultuur een rol speelt bij de transities die zij zelf doormaken: van bachelor naar master; van masterstudent naar de leerkracht als master en mogelijke change agent? Of onderzoek naar hun rol als stagebegeleider en hoe zij daar taal als struikelblok of wellicht juist als hulpmiddel benutten. Of taal bij de overgang van basisschool naar voortgezet onderwijs. Of onderzoek naar de taal die verschillende professionals gebruiken als zij samenwerken en de rol die de leerkracht kan spelen om het onderlinge begrip te bevorderen.

drs. Gemma Moed

School in relatie en communicatie met ouders.

School relationships and communication with parents.

Voor een optimale ontwikkeling van leerlingen is communicatie en een goede relatie tussen ouders en school essentieel. Het is de taak van school om daarin het initiatief te nemen en de regie te voeren. In de alledaagse praktijk is dat niet altijd even makkelijk. Er zijn vragen zoals: In hoeverre zijn ouders evenzeer een professional in dat proces? Welke rol vervullen zij? Hoe zien de verschillende betrokkenen dat? Hoe benutten we hun perspectief en kennis? Nodigen we hen uit bij bespreekmomenten en bij welke dan? Welke stem hebben ouders? Gemma werkt bij Fontys Fydes waar ouderbetrokkenheid één van de speerpunten is. Zij zal in de kenniskring de verbindende schakel zijn tussen Fydes en het lectoraat en vanuit haar taken als consultant haar specifieke perspectief meebrengen. Fydes is een onderwijsadviesbureau,

dat actief is in advisering, (psychologisch) onderzoek, coaching, training, en projectcoördinatie.

dr. Linda Kevelaar

Samenwerken aan het ontwikkelen en onderhouden van een onderzoekende houding.
Collaboration to develop and maintain an inquiring research attitude.

Binnen de Master SEN besteden we veel aandacht aan het ontwikkelen van een reflectief onderzoekende houding. Het is bekend dat leerkrachten die praktijkgericht onderzoek uitvoeren, reflecteren op hun praktijk, conceptuele kennis over lesgeven ontwikkelen en hun instructiegedrag verbeteren. De veronderstelling is dat leerkrachten dit doen doordat zij door de reflectieve dialoog die zij tijdens het onderzoeksproces voeren een onderzoekende houding ontwikkelen. De vraag hoe de opleiding en de beroepspraktijk kunnen samenwerken om leerkrachten te helpen een onderzoekende houding te ontwikkelen en behouden staat centraal in dit thema. Er zijn verschillende mogelijkheden voor studenten om aan te sluiten. Bijvoorbeeld voor studenten die een deel van hun onderzoek willen richten op hun eigen rol als change agent binnen hun onderwijsorganisatie. Of naar het begeleiden van collega's waarin zij kritische dialoog willen gebruiken om aan de slag te gaan met bepaalde vragen. Ook studenten die zich richten op implementatie met daarbij aandacht voor de borging dat kennis gedeeld en gebruikt wordt binnen collegiale samenwerking of studenten die willen reflecteren op het samenwerken tussen de werkplek en de opleiding tijdens of na afronding van de opleiding, kunnen aansluiten.

mr. Ellen den Arend

De gemeente: een belangrijke partner voor onderwijs.
The municipality: an important partner for education.

Gemeentes krijgen een steeds belangrijker rol ten aanzien van onderwijs en jeugdzorg. Hoe die rol concreet ingevuld wordt, is nog in ontwikkeling. Hieraan vormgeven is een uitdaging voor alle partners. De gemeente Tilburg heeft vanaf de eerste plannen voor het lectoraat aangegeven daarin te willen participeren. Dit heeft geleid tot lidmaatschap van Ellen den Arend in de brede kring van het lectoraat. Ellen zal geen eigen (deel)onderzoek verrichten binnen het lectoraat. Ellen zal vanuit haar perspectief betrokken zijn bij de onderzoeken die in het kader van het lectoraat worden verricht.

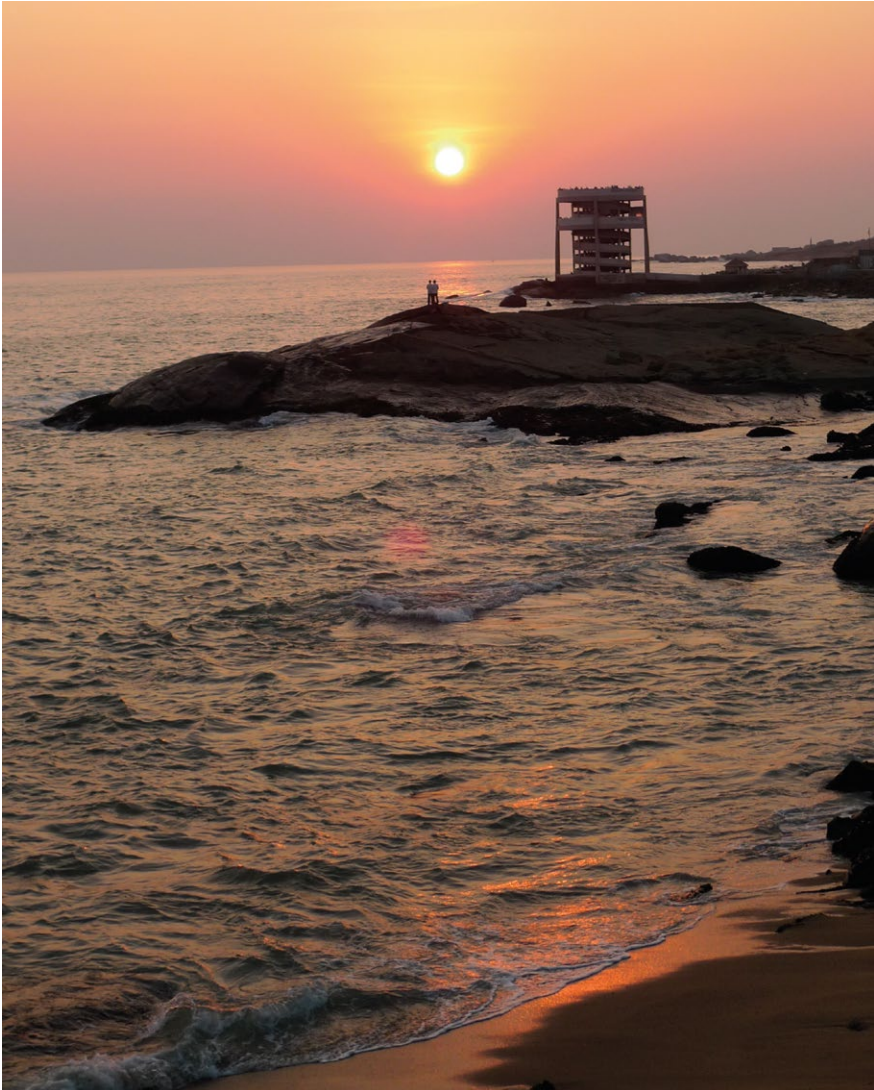
4.6 Nabeschuwing

In dit hoofdstuk is aangegeven dat het onderzoek dat het lectoraat gaat doen, een aantal functies heeft. Het gaat het lectoraat zowel om het proces van het doen van onderzoek als om het product dat het oplevert. Er is in dat kader gekozen voor een organisatievorm waarbij het lectoraat optimaal is verbonden met Fontys OSO: met de organisatie van Fontys OSO en ook met de studenten. Er zijn veel kenniskringleden die ieder een beperkt aantal uren beschikbaar hebben voor hun lectoraatswerk. Zij dienen verbindingen te maken met andere functies die zij vervullen: zoals lid van de curriculumcommissie, onderzoeks- en studiegroepbegeleider, projectleider van een kenniscentrum. Dat vraagt een optimale samenwerking tussen het lectoraat en de Fontys OSO-organisatie.

Het lectoraatsonderzoek is een middel voor professionalisering van Fontys OSO-docenten, zowel voor de kenniskringleden die leren door het doen van onderzoek als voor de andere collega's die bij het lectoraat worden betrokken. Het lectoraat doet praktijkgericht onderzoek en biedt daarmee een inspiratiebron en praktijkvoorbeeld voor het praktijkgericht onderzoek dat de studenten in de Master SEN geacht worden te doen.

Mede op basis van de workouts, de survey en de focusgroepinterviews hebben we ervoor gekozen om het lectoraatsthema niet te beperken tot samenwerken tussen de leerkracht en professionals van een andere discipline. We richten ons tevens op het samenwerken – ten behoeve van ontwikkelingskansen van leerlingen - tussen leerkrachten en ook op de ouders. De kennis die het lectoraat ontwikkelt, zowel over het lectoraatsthema als over praktijkgericht onderzoek, krijgt een plaats in het curriculum: in de meer inhoudelijke modules en in de studiegroepen waar de meer algemene thema's van de Master SEN aan bod komen.

Het lectoraatsonderzoek is tevens een proeftuin voor de ontwikkeling naar themagecentreerd onderzoek (TGO) die Fontys OSO is ingegaan. De activiteiten in het eerste jaar van het lectoraat hebben ertoe geleid dat alle kenniskringleden binnen het lectoraatsthema een eigen onderzoeksthema hebben geformuleerd dat geschikt is om, in het kader van TGO, samen met studenten te onderzoeken. Het lectoraat heeft gekozen voor een werkwijze die zoveel mogelijk 'samenwerkend' is. Daarbij wordt ook geïnvesteerd in samenwerken met het werkveld en met externe organisaties. Hiervoor organiseert het lectoraat workouts waar onderzoeksresultaten worden gepresenteerd en besproken en waar wordt geoefend met samenwerken.



Tot slot; waar drie oceanen samenkomen. India Kanyakumari 2010

5. Samenvatting

Samenwerken is belangrijk, zeker als het kinderen en jongeren betreft die speciale aandacht nodig hebben.

Het lectoraat richt zich op het samenwerken van leerkrachten met collega's en met de omgeving van de school teneinde een professionele bijdrage te leveren aan de ontwikkelingskansen van leerlingen.

Het lectoraat richt zich specifiek op de leerkracht omdat deze, vanuit zijn unieke relatie met zijn leerlingen en zijn unieke positie in het leven van de leerlingen, een belangrijke positie inneemt in het netwerk rondom zijn leerlingen. De leerkracht kan en, naar de mening van het lectoraat, moet die positie en relatie inzetten ten behoeve van de ontwikkeling van zijn leerling(en). Dat vraagt een brede blik, veel expertise, inzicht in de eigen mogelijke bijdrage aan de ontwikkeling van de leerling en in de bijdrage die anderen daaraan zouden kunnen hebben. Het vraagt om weloverwogen keuzes en om het voeren van – gepaste – regie op het juiste moment.

Het lectoraat gaat uit van een holistische visie op leren en ontwikkelen. Het gaat ervan uit dat de ontwikkeling van kinderen een samenhangend geheel is, beïnvloed door verschillende factoren en actoren in onderlinge samenhang. Geen enkele afzonderlijke discipline kan dat geheel overzien of verklaren. Professionals dienen zich daarom bescheiden op te stellen en zich te realiseren dat zij zullen moeten samenwerken en daarbij ieders inbreng naar waarde schatten.

Leerkrachten zijn de belangrijkste factor in het leerproces van leerlingen. Zij zijn niet alleen belangrijk voor het – schoolse – leren, maar voor de totale ontwikkeling van kinderen. Door professioneel samen te werken met andere professionals en met ouders kunnen zij die kracht optimaal benutten. Zij kunnen een verbindende functie hebben tussen de verschillende situaties waarin kinderen leven en eraan bijdragen dat de school een leer- en oefenplaats vormt voor samenwerken.

Stelselwijzigingen als Passend Onderwijs en de Transitie Jeugdzorg impliceren dat er meer wordt samengewerkt, ook tussen van oudsher sterk gescheiden systemen zoals onderwijs en jeugdzorg. 'De huidige onderwijspraktijk van leraren stopt niet bij de deur van het klaslokaal.' (Onderwijsraad 2013; p. 27). Dit vraagt een nieuwe invulling van het leraarsberoep en een nieuwe professionele identiteit: een

postmoderne leerkracht die flexibel is, met een brede blik en een open houding om te leren van anderen (Hargreaves 2000). Dat is voor veel leerkrachten lastig en kan leiden tot angst, weerstand, onzekerheid over de eigen rol, taak en identiteit. Samenwerken vraagt van leerkrachten dat zij zich over de grenzen van hun eigen beroep heen bewegen. Het vereist een bewustzijn van de eigen expertise en toegevoegde waarde en van die van anderen.

Een belangrijke doelstelling voor het lectoraat is de verbinding met de Master SEN die Fontys OSO aanbiedt. Het lectoraat wordt geacht kennis te ontwikkelen ten aanzien van het lectoraatsthema en bij te dragen aan aanpassing van het curriculum. Daarbij dienen kennis, vaardigheden en attitudes op het gebied van samenwerken gecombineerd te worden aangeboden, geïntegreerd in de opleiding en gebruik makend van een onderzoeksmatige benadering. Bijvoorbeeld door samen met studenten en staf, van binnen de opleiding en daarbuiten, aan een casus te werken en aan den lijve te ervaren wat samenwerken inhoudt.

De Master SEN biedt alle mogelijkheden om een dergelijk programma vorm te geven. Allereerst door onze studenten: Zij zijn met velen en allen zijn het gemotiveerde, betrokken leerkrachten die bereid zijn om hun vrije tijd te besteden aan de opleiding Master SEN. Zij leren, naar ik hoop, en wij als Fontys OSO-collega's leren van hen. Iedere dag weer.

Het opleidingsconcept van de Master SEN, dat wordt weergegeven met de triade (Van Swet & Van Huijgevoort 2012) sluit goed aan bij dergelijke benaderingen. In die triade wordt de professional geacht om steeds weer de verbinding te maken tussen theorie, praktijk en persoon (hijzelf als professional), daarbij samen te werken met critical friends (uit de opleiding en de eigen praktijk) en gebruik te maken van een reflectief-onderzoekende houding en praktijkgericht onderzoek in de eigen praktijk.

Teneinde lectoraat en Master SEN nauw te verbinden dient het onderzoek van het lectoraat een herkenbaar onderdeel binnen de opleiding te zijn: toegankelijk voor collega's, studenten en werkveld. Zowel het product van het onderzoek als het proces zijn essentieel. Daartoe gaat het lectoraat te werk volgens de principes van 'de opleiding als platform', waarbij het lectoraat een ontmoetingsplaats is voor kenniskringleden, OSO-collega's, studenten en werkveld (Van Swet, Van Huijgevoort et al. 2008). Dat is een ambitieuze doelstelling die tegelijkertijd de nodige bescheidenheid vereist. Het lectoraat zal binnen Fontys OSO een voortrekkersrol hebben bij het ontwikkelen van de werkwijze van Themagecentreerd Onderzoek

(TGO). Bij TGO doen studenten onderzoek, samen met mede-studenten die onderzoek doen binnen eenzelfde thema, begeleid door een onderzoeksbegeleider die ook zelf onderzoek doet binnen dat thema. De kenniskringleden hebben daartoe, gebruik makend van de activiteiten in het eerste lectoraatsjaar zoals de workouts en de survey, ieder hun eigen onderzoeksthema's geformuleerd (zie 4.5).

Fontys is een grote hogeschool met een diversiteit aan opleidingen. Mogelijkheden genoeg om samenwerken daadwerkelijk te ondervinden. De organisatie van het lectoraat en haar nauwe inbedding in de Fontys OSO-organisatie biedt alle kansen voor een soepele verbinding tussen lectoraat, het onderzoek van het lectoraat en de Master SEN.



Bedankt. Nepal, Kathmandu 2010

Dankwoord

Aan het eind van deze lectorale rede spreek ik graag mijn dank uit aan het College van Bestuur van Fontys Hogescholen voor het vertrouwen dat zij in mij stellen door mij tot lector 'Leerkracht in Samenwerken' te benoemen. Ik zet mij er voor in om dat vertrouwen waar te maken. Dank aan Margreet Verbunt, directeur Fontys OSO en Fydes, die dit thema voor het lectoraat heeft gekozen, voor haar betrokkenheid bij de vormgeving van dit lectoraat en voor haar steun dit eerste lectoraatsjaar.

Dank aan alle collega's die ieder vanuit hun specifieke taak en rol hun inzet en enthousiasme voor het lectoraat tonen, zoals de leden van het MT, de curriculumcommissie, D IOS, de ICT-afdeling, het secretariaat en onze informatiespecialist Nathalie van den Eerenbeemt. Fontys OSO is een warm bad; ik ervaar dat al zo'n 20 jaar - waarbij we natuurlijk ook onze woelige tijden hebben meegemaakt. Nu als lector ervaar ik die bijzondere OSO-energie iedere dag weer. Dank aan de voorgaande Fontys OSO-lectoren: Anita Blonk, Gaby Jacobs, Chris Lloyd en Hans Schuman. Ik heb jaren met hen samengewerkt en veel van hen geleerd. Hun invloed komt in deze rede op verschillende manieren terug. Dank aan de overige Fontys lectoren voor hun belangstelling voor en opbouwende ondersteuning bij dit lectoraat. Dat is met name belangrijk omdat het lectoraat beoogt om samen te werken met andere Fontys instituten. Speciale dank naar Anouke Bakx en Yolanda te Poel voor het kritisch lezen van deze tekst en voor jullie opbouwende kritische feedback. De opzet en de tekst is door jullie input sterk verbeterd.

Dank aan de Dienst Marketing en Communicatie, en vooral natuurlijk aan Jan van Balkom en Eline Jongstra, voor de organisatie van deze dag en alles daar omheen. Dank aan Grafische Producties, voor het mooie ontwerp van uitnodiging en omslag en voor het vormgeven van dit boekje.

Speciale dank gaat uit naar de kenniskringleden Ans, Karin, Marianne, Anja, Elle, Ellen, Frans, Gemma, Linda en Mariette voor jullie enthousiasme, betrokkenheid en jullie kritische blik. Wat mij betreft kunnen we enorm trots zijn op hoe we (samen) werken en elkaar versterken en op wat we al in korte tijd voor elkaar hebben gekregen. Dank voor jullie oprechte betrokkenheid en feedback bij het schrijven van deze rede.

Dank aan de Gemeente Tilburg die het lectoraat ondersteunt, en een beleidsmedewerker, Ellen den Arend, heeft afgevaardigd om te participeren in de kenniskring.

Dank aan de studenten Master SEN die tijd hebben gemaakt om samen met ons het onderzoeksthema te exploreren. Dank aan alle betrokkenen buiten Fontys OSO die

ons steeds weer hebben geïnspireerd, gestimuleerd en uitgedaagd in onze passie om het lectoraat op een goede manier vorm te geven. Zonder dat soort betrokkenheid kan het lectoraat haar werk niet doen!!

En dan last but not least het thuisfront. Allereerst natuurlijk Gerard die altijd enorm betrokken is. Mede dankzij de gesprekken die wij, gedurende mijn hele loopbaan, hadden over ons dagelijks werk, heb ik het thema 'samenwerken' vanuit verschillende perspectieven kunnen exploreren en heb ik het belang ervan ontdekt. En natuurlijk onze dochters en hun partners. Ook van hen ervaar ik veel betrokkenheid en ondersteuning. Speciale dank gaat uit naar Marit die deze rede met haar kritische en analytische blik heeft willen lezen. En in alle fases van hun leven heb ik, samen met hen, aan den lijve geleerd over 'samenwerken'. Dat leren gaat almaar door. Nu zij ieder hun werk hebben leer ik voortdurend over hoe het er toe kan gaan in heel andere beroepen dan de mijne.



Thuepa puen shi (=Dzongkha en betekent: Samenwerking, Relatie, Vier)

Deze afbeelding, die je in Bhutan overal tegen komt, geeft de fabel van het teamwerk van de vier vrienden weer. Het verhaal gaat als volgt: De pauw heeft ergens een zaadje gevonden en in de aarde geplant, het konijn heeft het water gegeven, de aap heeft gezorgd dat het bevrucht werd en de olifant heeft het bewaakt. Toen het fruit rijp was, was de boom zo groot dat ze er geen van allen bij konden. De vier vrienden vormden samen een toren door op elkaars rug te klimmen en konden zo het fruit plukken.



Respect voor kennis en ervaring. Eruda, boekverkoper door Jitish Kallat Saatchi London 2010

Literatuur

- Akker, J. van den, Kuiper, W. & Nieveen, N. (2012). Bruggen slaan tussen beleid, praktijk en wetenschap in curriculumontwikkeling en -onderzoek. *Pedagogische Studiën*, 89, 399-410.
- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169.
- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2009). *Reflexive Methodology. New Vistas for Qualitative Research*. London: SAGE.
- American Psychiatric Association (1994). *Quick reference to the diagnostic criteria from DSM-IV*. Washington DC: Author.
- Andriessen, D. (2014). *Praktisch relevant én methodisch grondig? Dimensies van onderzoek in het HBO*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Andriessen, D., Onstenk, J., Delnooz, P., Smeijsters, H., & Peij, S. (2010). *Gedragscode Praktijkgericht Onderzoek voor het HBO*. Den Haag: HBO-raad.
- Armstrong, A. C., Armstrong, D. & Spandagou, I. (2010). *Inclusive Education, International Policy and Practice*. London: Sage.
- Arnstein, S. (1969). A ladder of Citizen Participation. *Journal of the American Institute of Planners*, 35(4), 216-224.
- Barr, H. & Low, H. (2013). *Introducing Interprofessional Education*. Fareham: Centre for the Advancement of Interprofessional Education.
- Beek, F. van (2007). Leercirkels: een kring rond de leerling. Krachten en kansen. In S. Spinder, L. Joanknecht, A. van Hout & R. van Pagée, *Initiatieven voor vernieuwing in zorg en welzijn*. (pp. 75-88). Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Berding, J. (2011). *John Dewey over opvoeding, onderwijs en burgerschap. Een keuze uit zijn werk*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Berding, J. & Pols, W. (2014). *Schoolpedagogiek. Opvoeding en onderwijs in de basisschool*. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Berg, I. van den, Christiaanse, H., Dankers, L. & Groot-Ketelaars, E. (2013). *Succes! met ouders. Werken met ouderrouines in onderwijs en opvang*. Drachten: Eduforce.
- Berger, M., Leeuwen, M. van & Blaauw, E. (2013). *Generalistisch werken rondom jeugd en gezin. Een analyse van ontwikkelingen, taken en competenties*. Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut.
- Biesta, G. (2011). Het beeld van de leraar: Over wijsheid en virtuositeit in onderwijs en onderwijzen. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 32(3), 4-11.
- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie*. Den Haag: Boom Lemma.
- Bladergroen, W. (1978). *Lichamelijke en geestelijke ontwikkeling van het kind*. Amsterdam: Wetenschappelijke Uitgeverij.
- Blonk, A., Das, T., Haasen, M., Hoetmer, H. & Wichers-Bots, J. (red.). (2014). *SWPBS: Schoolbreed gedragsvraagstukken aanpakken in het voortgezet onderwijs. Preventief werken aan een positief schoolklimaat*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Bolhuis, S. (2006). Etienne Wenger: inspiratie voor lerarenopleiders en onderzoekers van leren en onderwijzen. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 27(2), 37-40.

- Bolhuis, S. (2009). *Leren en Veranderen*. Bussum: Coutinho.
- Bood, R. & Coenders, M. (2004). *Communities of Practice. Bronnen van inspiratie*. Utrecht: LEMMA.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: developing learning and participation in schools*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bosch, J. D. & Seys, D.M. (1998). Mediatetherapie en operante technieken bij ouders, leerkrachten en in de residentiële setting. In P. J.M. Prins & J. D. Bosch. *Methoden en technieken van gedragstherapie bij kinderen en jeugdigen* (pp. 51-88). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of practice*. Cambridge: Polity Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human development. Experiments by nature and design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U., (Ed.). (2005). *Making Human Beings Human. Bioecological perspectives on Human Development*. Thousand Oaks: SAGE Program on Applied Developmental Science.
- Bronstein, L. (2003). A Model for Interdisciplinary Collaboration. *Social Work*, 48(3), 297-306.
- Bruehlmeier, A. (1988). Pestalozzi's Erziehungstheorie. *Kapitel 5 aus Pestalozzi's Gedankenwelt*. Geraadpleegd op 7 juli 2014, <http://www.bruehlmeier.info/erziehung.htm>
- Bruïne, E. de, Claasen, W., Siemons, H. & Jansma, F. (2004). *Bekwaam & Speciaal, generiek competentieprofiel speciale onderwijszorg*. Antwerpen: Garant.
- Buntinx, W. H. E. & Bijwaard, M. (2004). *Professionaliteit in de zorg voor mensen met functiebeperkingen. Kenmerken, rol en voorwaarden*. Utrecht: Vereniging Gehandicaptenzorg Nederland.
- Claasen, W. (2013). *Pedagogisch handelen van leraren. Een theoretische en empirische verkenning op basis van een alledaagse deugdenbenadering*. Antwerpen: Garant.
- Claasen, W., Bruïne, E. de, Schuman, H., Siemons, H. & Velthooven, B. van (2009). *Inclusief bekwaam. Generiek competentieprofiel inclusief onderwijs. LEOZ Deelproject 4*. Antwerpen: Garant.
- Coghlan, D. & Brannick, T. (2014). *Doing Action research in your own Organization*. London: SAGE.
- Cooper, A. (2012). Complexity, identity, failure. Contemporary challenges to working together. In J. Forbes & C. Watson, *The Transformation of Children's Services. Examining and Debating the Complexities of Interprofessional Working*. (pp. 17-23). London: Routledge.
- Cooper, H., Braye, S. & Geyer, R. (2004). Complexity and interprofessional education. *Learning in Health and Social Care*, 3(4), 179-189.
- Cornelissen, L.J.F. (2011). *Knowledge processes in school-university research networks*. (proefschrift). Eindhoven: Technische Universiteit Eindhoven.
- Crombrugge, H. (2013). Zijn 'ouders' (als burgers) welkom in het Huis van het Kind?. In: Emmery K. (Eds.), bookseries: Reeks Forumdagen, vol: 24, *Gezinsbeleid in 2012. De rol van het gezin, de buurt en de burger in de Huizen van het Kind*. (pp. 223-252). Brussel: Hoger Instituut voor Gezinswetenschappen.
- Crow, G. (2012). Professional identities. Developing leaders for inter/professional practice. In J. Forbes & C. Watson, *The Transformation of Children's Services. Examining and debating the complexities of interprofessional working*. (pp. 92-104). London: Routledge.
- Dall'Alba, G. (2009). Learning Professional Ways of Being: Ambiguities of becoming. *Educational Philosophy and Theory*, 41(1), 34-45.
- Doorn, F. E. C. van & Verheij, F. (2008). *Adaptief behandelen op school*. Assen: Van Gorcum.
- Doornbal, J. (2012). Interprofessioneel samenwerken. In J. Doornbal, S. v. Oenen & W. Pols, *Werken in de Brede School. Een pedagogische benadering*. (pp. 71-78). Bussum: Coutinho.

- Doornenbal, J., Oenen, S. van Pols, W. (red.). (2012). *Werken in de Brede School. Een pedagogische benadering*. Bussum: Coutinho.
- Dossier Transitie jeugdzorg (z.j.). Geraadpleegd op 10 juli 2014, <http://www.nji.nl/Transitie-jeugdzorg>.
- Driessens, K. & van Regenmortel, T. (2006). *Bind-Kracht in armoede. Leefwereld en hulpverlening*. Leuven: Lannoo Campus.
- Eccles, A. (2012). Partnerships. The politics of agendas and policy implementation. In J. Forbes & C. Watson, *The Transformation of Children's Services. Examining and Debating the Complexities of Interprofessional Working*. (pp. 24-39). London: Routledge.
- Edwards, A. (2011). Building common knowledge at the boundaries between professional practices: Relational agency and relational expertise in systems of distributed expertise. *International Journal of Educational Research*, 50, 33-39.
- Eigen Kracht Centrale (z.j.). *Dichtbij professionals Eigen Kracht*. Geraadpleegd op 20 april 2014, <http://www.eigen-kracht.nl/nl/inhoud/dichtbij-professionals>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit Oy.
- Engeström, Y. (2007). Enriching the theory of expansive learning. *Mind, Culture and Activity*, 14(1 & 2), 23-39.
- Engeström, Y. (2010). *From teams to Knots. Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Feng, L. (2012). Teacher and student responses to interdisciplinary aspects of sustainability education: what do we really know? *Environmental Education Research*, 18(1), 31-43.
- Fontys OSO (2010). *Fontys OSO Onderzoeksprogramma*. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Forbes, J. (2012). Transprofessional social capital in children's services. Dis/connects in policy and practice. In J. Forbes & C. Watson, *The Transformation of Children's Services. Examining and Debating the Complexities of Interprofessional Working*. (pp. 40-51). London: Routledge.
- Forbes, J. & Watson, C. (Eds.). (2012). *The Transformation of Children's Services. Examining and Debating the Complexities of Interprofessional Working*. London: Routledge.
- Gijzen, W. & Pameijer, N. (2009). Handelingsgericht integraal indiceren. Toewijzing van onderwijs- en zorgarrangementen op basis van de behoeften van kind en opvoeders. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 415-430.
- Griens, H. (2008). Opmerkelijk. De 'complexity theory': nieuw perspectief op onderzoek in de jeugdzorg? *Kind en Adolescent*, 29(4), 235-238.
- Gronn, P. (2009). Leadership Configurations. *Leadership*, 5(3), 381-394.
- Haan, M. de, Winter, M. de, Koeman, M., Hofland, A. & Verseveld, M. van (2013). *Opvoeden als netwerken in de multi-etnische wijk*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Hargreaves, A. (2000). Four ages of professionalism and professional learning. *Teachers and Teaching: History and Practice*, 6(2), 151-182.
- Harris, A., Leithwood, K., Day, C., Sammons, P. & Hopkins, D. (2007). Distributed leadership and organizational change: Reviewing the evidence. *Journal Educational Change*, 8, 337-347.
- Hattie, J. (2003). *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Paper presented at the Australian Annual Conference on Building Teacher Quality. Geraadpleegd op 14 april 2014, [https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-\(2003\).pdf](https://cdn.auckland.ac.nz/assets/education/hattie/docs/teachers-make-a-difference-ACER-(2003).pdf)
- Hayes, N. *Perspectives on the relationship between education and care in early childhood*. Geraadpleegd op 1 juli 2014, <http://www.ncca.ie/uploadedfiles/ecpe/education%20and%20care.pdf>

- Hean, S., Craddock, D. & Hammick, M (2012). Theoretical insights into interprofessional education: AMEE Guide No. 62. *Medical Teacher*, 34, e78-e101.
- Hirvonen, P. (2013). Positioning in an Inter-professional team Meeting: Examining Positioning Theory as a Methodological Tool for Micro-Cultural Group Studies. *Qualitative Sociology Review*, IX(4), 100-114.
- Hoffman, E. (2013). *Interculturele gespreksvoering. Theorie en praktijk van het TOPOI-model*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Hoogeboom, F. & Derksen, J. (2013). *Handreiking Ondersteuningsplan SWV VO-VSO Passend Onderwijs*. Santpoort-Noord: Vereniging Landelijk Platform Samenwerkingsverbanden Voortgezet Onderwijs.
- Horst, W. ter (1977). *Het herstel van het gewone leven*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Horst, W. ter (1980). *Algemene orthopedagogiek. Proeve van een theorie-concept*. Kampen: Kok.
- Horst, W. ter (2006). *Het herstel van het gewone leven. Een handreiking aan alle daagse opvoeders (ouders, onderwijsgeevenden, groepsleiding, gezinsverzorgster) in problematische opvoedingssituaties*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Humes, W. (2012). Probing the limits of collaboration. Professional identity and institutional power. In J. Forbes & C. Watson, *The Transformation of Children's Services. Examining and debating the complexities of inter/professional working*. (pp. 169-179). London: Routledge.
- Inspectie van het Onderwijs (2006). *Toezicht op burgerschap en integratie*. Geraadpleegd op 7 juli 2014, http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Actueel_publicaties/2006/Toezicht+burgerschap+en+integratie.pdf
- Interprofessional Education Collaborative Expert Panel (2011). *Core competencies for interprofessional collaborative practice: report of an expert panel*. Washington D.C.: Interprofessional Education Collaborative.
- Jacobs, G. (2010). *Professionele waarden in kritische dialoog. Omgaan met onzekerheid in educatieve praktijken*. (lectorale rede). Tilburg: Fontys OSO.
- Jacobs, G. (2013). Conflicting views on professional development. Critical dialogue as a research and intervention method for a master's course in professional education for teachers. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 22(3), 4-22.
- Jacobs, G., Meij, R., Tenwolde, H. & Zomer, Y. (red.). (2008). *Goed werk, verkenningen van normatieve professionalisering*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.
- Janssen, H.(red). (2011). *Samen opvoeden. Oriëntatie op pedagogische werkvelden*. Bussum: Coutinho.
- Jeugdwet (2014). Geraadpleegd op 5 juli 2014, <http://www.nji.nl/nl/Jeugdwet-publicatie-Staatsblad-14-3-2014.pdf>
- Keay, J. K. & Lloyd, C. M. (2011). *Linking children's learning with professional learning. Impact, evidence and inclusive practice*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Kemmis, S. (2010). What is to be done? The place of Action Research. *Educational Action Research*, 18(4), 417-427.
- Keyes, M. W. & Owens-Johnson, L. (2003). Developing Person-Centered IEPs. *Intervention in School and Clinic*, 38(3), 145-152.
- Kitto, S., Goldman, J., Schmitt, M. & Olson, C. (2014). Examining the intersections between continuing education, interprofessional education and workplace learning. *Journal of Interprofessional Care*, 28(3), 183-185.
- Klasen, H. & Crombag, A.C. (2013). What works where? A systematic review of child and adolescent mental health interventions for low and middle income countries. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 48(4), 595-611.

- Kleijnen, R. (2011). *Onbekend maakt onbemind. Onderwijszorg in de keten*. Zwolle: Hogeschool Windesheim.
- Kleijwegt, M. (2014). *Familie is alles. Onzichtbare ouders tien jaar later*. Amsterdam: Atlas Contact.
- Kok, J. F. W. (1973). *Opvoeding en hulpverlening in behandelingstehuizen. Residentiële orthopedagogiek*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Kools, Q. (2011). *'Future proof'. Professionaliteit van leraren en lerarenopleiders* (lectorale rede). Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Kopf, Herz und Hand. (2012). *Bündner Schulblatt*, (2). Geraadpleegd op 7 juli 2014, http://www.legr.ch/legr/de/schulblatt/2011-2012/mainColumnParagraphs/06/document/BS_2_APR12.pdf
- Kroeger, J. & Lash, M. (2011). Asking, listening, and learning: Toward a more thorough method of inquiry in home-school relations. *Teaching and Teacher Education*, 27, 268-277.
- Kuypers, K. (1973). *Elseviers Filosofische en Psychologische Encyclopedie*. Amsterdam: Elsevier.
- Landelijk Platform Beroepen in het Onderwijs (2010). *Bekwaamheidseisen in de lerarenopleiding: Referentiekader voor curriculum en toetsing*. Geraadpleegd op 1 juli 2014, http://www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/lpbo2010__bekwaamheidseisen_in_de_lerarenopleidingen.pdf
- Lawlis, T. R., Anson, J. & Greenfield, D. (2014). Barriers and enablers that influence sustainable interprofessional education: a literature review. *Journal of Interprofessional Care*, 28(4), 305-310.
- Les 10 *compétences professionnelles des enseignants* (2007). Geraadpleegd op 23 juni 2014, <http://clg-passamainty.ac-mayotte.fr/10competences.pdf>
- Lieshout, T. van (2002). *Pedagogische adviezen voor speciale kinderen. Een praktisch handboek voor professionele opvoeders, begeleiders en leerkrachten*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Lightburn, A. & Warren-Adams, C. (2011). Evaluating complexity in Community-Based-Programs. In A. N. Maluccio, C. Canali, T. Vecchiato, A. Lightburn, J. Aldgate & W. Rose, *Improving Outcomes for Children and Families. Finding and Using International Evidence*. (pp. 58-69). London: Jessica Kinsley.
- Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 586-601.
- MacMillan, K. & Reeves, S. (2014). Editorial: Interprofessional education and collaboration: the need for a socio-historical framing. *Journal of Interprofessional Care*, 28(2), 89-91.
- Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H.A. & Liaghatdar, M.J. (2012). Holistic Education: An Approach for 21 Century. *International Education Studies*, 5(2), 178-186.
- Manen, M. van (1994). Pedagogy, Virtue and Narrative Identity in Teaching. *Curriculum Inquiry*, 4(2), 135-170.
- Marzano, R. (2003). *What works in schools; Translating research into Action*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Maxwell, J. A. (2004). Causal Explanation, Qualitative Research, and Scientific Inquiry. *Education Educational Researcher*, 33(2), 3-11.
- Meersbergen, E. van & Jeninga, J. (2012). De ecologie van de leerling. Een systeemgericht model voor het onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 51, 175-185.
- Meersbergen, E. van & de Vries, P. de (2013). *Handelingsgericht werken in passend onderwijs. Achtergronden, aanpak en hulpmiddelen*. Utrecht: Perspectief Uitgevers.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32(1), 3-24.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.

- Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miettinen, R. (2013). *Innovation, Human Capabilities, and Democracy. Towards an Enabling Welfare State*. Oxford: Oxford University Press.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2011). *Leraar 2020 - een krachtig beroep*. Geraadpleegd op <http://www.rijksoverheid.nl/...en...leraar-2020/actieplan-leraar-2020.pdf>
- Minkman, M., Ahaus, K. & Huijsman, R. (2010). Het Ontwikkelingsmodel voor Ketenzorg. Ketenkennis gebundeld in een generiek toepasbaar kwaliteitsmodel. *Tijdschrift voor Management & Organisatie*, 5, 26-43.
- Mol Lous, A. (2011). *Passend onderwijs: Haute couture of Zeeman?* Leiden: Hogeschool Leiden.
- Mortier, K., Hunt, P., Desimpel, I. & Hove, G. van (2012). Participatie van kinderen met een beperking en hun ouders in de realisatie van inclusief onderwijs. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 51, 319-330.
- National Board for Professional Teaching Standards (2002). *What Teachers Should Know and Be Able to Do*. Geraadpleegd op 21 april 2014, http://www.nbpts.org/sites/default/files/documents/certificates/what_teachers_should_know.pdf
- National Curriculum Council (2002). *Creating Inclusive Schools. Guidelines for the Implementation of the National Curriculum Policy on Inclusive Education*. Malta: Ministry of Education.
- O'Flynn, J. (2009). The Cult of Collaboration in Public Policy. *The Australian Journal of Public Administration*, 68(1), 112-116.
- O'Leary, Z. (2014). *The Essential Guide to Doing Your Research Project*. London: SAGE.
- Onderwijscoöperatie (2012). *Het voorstel bekwaamheidseisen. Geredigeerd naar drie sets (primair onderwijs, voortgezet onderwijs/beroeps- en volwasseneneducatie, voortgezet hoger onderwijs)*. Geraadpleegd op 1 juli 2014, op http://www.bekwaamheidsdossier.nl/cms/bijlagen/Voorstel_bekwaamheidseisen_2012.pdf
- Onderwijsraad (2013). *Leraar zijn*. Den Haag: Auteur.
- Oostdam, R., Tavecchio, L., Huijbregts, S., Nøhr, K. & Ex, C. (2014). Een integraal kindcentrum als open leer- en ontwikkelingsgemeenschap; Tijd voor een samenhangende visie op opvoeding, educatie en opvang. *Pedagogiek*, 34(1), 60-73.
- Pagter, J., Stallen, E. & Mattys, W. (2008). Schoolbegeleiding en de kinder- en jeugdpsychiatrie: geïntegreerde zorg. *Kind en Adolescent praktijk*, 7(1), 12.
- Pameijer, N. (2006). Towards needs-based assessment: Bridging the gap between assessment and practice. *Educational & Child Psychology*, 23(3), 12-24.
- Pameijer, N. & Beukering, T. van (2004). *Handelingsgerichte diagnostiek. Een praktijkmodel voor diagnostiek en advisering bij onderwijsproblemen*. Leuven: Acco.
- Pameijer, N. & Beukering, T. van (2006). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor de intern begeleider*. Leuven: Acco.
- Pameijer, N., Beukering, T. van & Lange, S. de (2009). *Handelingsgericht werken: een handreiking voor het schoolteam. Samen met collega's, leerlingen en ouders aan de slag*. Leuven: Acco.
- PO-raad, VO-raad, MBO raad & AOC raad (2013). *Referentiekader Passend Onderwijs*. Geraadpleegd op 29 mei 2014, http://www.poraad.nl/sites/www.poraad.nl/files/book/bestand/referentiekader_pao_versie_def_januari_2013_0.pdf
- Powell, J. & Pickard, A. (2005). *Professionalism, Multi-Professionalism, Inter-Professionalism and Trans-Professionalism. A critical examination of the impact on teachers and teacher education in the UK of the Every Child Matters Programme for change*. Geraadpleegd op 10 oktober 2010, <http://www.atee1.org>
- Prins, P. & Braet, C. (2008). *Handboek klinische ontwikkelingspsychologie*. Antwerpen: Garant.

- Quinney, A. & Hafford-Letchfield, B. (2012). *Interprofessional Social Work: Effective Collaborative Approaches*. London: SAGE.
- Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling (2012). *Ontzorgen en normaliseren. Naar een sterke eerstelijns jeugd en gezinszorg*. Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.
- Rijn, M. J. van & Teeven, F. (2013). *Advies betreffende Jeugdwet no. W13.13.0096/III. W. e. S.* Den Haag: Ministerie van Volksgezondheid. Geraadpleegd op 10 juli 2014, <http://www.raadvanstate.nl/adviezen/zoeken-in-adviezen/tekst-advies.html?id=10801>
- Riksen-Walraven, M. (1989). Meten in Perspectief; Een levensloopmodel als achtergrond bij het meten en beïnvloeden van gedrag en interacties. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 16(33).
- Riksen-Walraven, M. J. M. A. (2014). *Waar blijft de tijd? Over ontwikkeling, 'Slow science' en snel studeren*. (afscheidscollege). Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Robinson, M., Anning, A. & Frost, N. (2005). When is a teacher not a teacher?: knowledge creation and the professional identity of teachers within multi-agency teams. *Studies in Continuing Education*, 27(2), 175-191.
- Rooijen, M. van (2013). 'Laat ouders zelf oplossingen bedenken'. *Jeugd en Co*, 17(1), 17,18.
- Rose, J. (2011). Dilemmas of Inter-Professional Collaboration: Can they be resolved? *Children & Society*, 25, 151-163.
- Rose, J. & Norwich, B. (2013). Collective commitment and collective efficacy: a theoretical model for understanding the motivational dynamics of dilemma resolution in inter-professional work. *Cambridge Journal of Education*.
- Ruijsenaars, A. J. J. M. W., Bergh, P. M. P van den & Drenth, J. M. L. van (2012). *Orthopedagogiek. Ontwikkelingen, theorieën en modellen*. Antwerpen: Garant.
- Ruijter, B. de (1997). *Parapente. Schermvliegen in theorie en praktijk*. Rijswijk: Elmar.
- Sachs, J. (2000). The activist professional. *Journal of Educational Change*, 1(1), 77-94.
- Sachs, J. (2001). Teacher professional identity: competing discourses, competing outcomes. *Journal of Education Policy*, 16(2), 149-161.
- Sachs, J. (2003). *Teacher Activism: mobilising the profession*. Edinburgh: British Educational Research Association.
- Sahlberg, P. (2011). *Finnish Lessons. Wat Nederland kan leren van het Finse onderwijs*. Helmond: Onderwijs Maak Je Samen.
- Sameroff, A. J. & Chandler, M.J. (1975). Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty. In F. D. Horowitz, M. Hetherington, S. Scarr-Salapatek & G. Siegel, *Review of child development research*, (4), 187-244 .
- Sameroff, A. J. & Mackenzie, M. J. (2005). Een kwart eeuw transactioneel model: wat is er veranderd? *Een selectie uit de internationale onderzoeksliteratuur*, 12(3), 370.
- Sax, C. L. (2002) Person-Centered Planning. More than a strategy: in C. L. Sax & Colleen A. Thoma, *Transition Assessment: Wise Practices for Quality Lives* (pp. 13-24) Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Schaafsma, K. (2014). *Zoete inval, dichte gordijnen en buurtmoeders: de ontwikkeling van jeugdzorg in de buurt*. Geraadpleegd op 10 juli 2014, http://www.dsp-groep.nl/userfiles/file/Boekje_Jeugdzorg_in_de_Buurt.pdf
- Scheffers, M. (2010). *Sterk met een vitaal netwerk. Empowerment en de sociaal netwerkmethodiek*. Bussum: Coutinho.
- Scholte, E. M. (2008). Meervoudig effectief. Een verhandeling over orthopedagogiek, jeugdzorg en speciaal onderwijs. *Tijdschrift voor orthopedagogiek*, 47, 351-364.
- Scholte, E. M. & Ploeg, J. D. van der (2002). Hulpverlening bij meervoudige psychosociale problemen van jeugdigen. In A. Vyt, M. A. G. van Aken, J. D. Bosch & R. J. van der Gaag,

- Jaarboek Ontwikkelingspsychologie, Orthopedagogiek en Kinderpsychiatrie 5. (pp. 80-117)
Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner. How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Schuiling, G. (2012). Rollen combineren in elkaar vreemde werelden. Helpen combineren bij het overbruggen van grenzen? *O&O opleiding en ontwikkeling*, 5, 27-32.
- Schuman, H. (2010). *Being a professional today means becoming interprofessional*. Lectorale rede. Tilburg: Fontys Hogescholen.
- Schuman, H. (2012a). *Samen sterker? Een onderzoek naar interprofessioneel en interdisciplinair samenwerken op de Alk, de Ruimte en de Zevensprong*. Tilburg: Fontys OSO.
- Schuman, H. (2012b). *Samenwerken voor kinderen en jongeren. Een onderzoek naar interprofessioneel en interdisciplinair samenwerken binnen Heliomare onderwijs, de dienst Ambulante Begeleiding en Heliomare revalidatie*. Tilburg: Fontys OSO.
- Scottish Teacher Education Committee (2009). *National Framework for Inclusion*. Geraadpleegd op 22 april 2014, <http://www.frameworkforinclusion.org>.
- Sharma, U., Loreman, T. & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(1), 12-21.
- Slocum-Bradley, N. (2009). The Positioning Diamond: A Trans-Disciplinary Framework for Discourse Analysis. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 40(1), 79-107.
- Smith, M. (2012). Transforming social work identities. Towards a European model?
In: J. Forbes & C. Watson, *The Transformation of Children's Services. Examining and debating the complexities of interprofessional working*. (pp. 125-140). London: Routledge.
- Snoek, M. (2013). Transfer en boundary crossing bij masteropleidingen voor leraren. *VELON Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 34(3), 5-16.
- Somech, A. (2010). Participative Decision Making in Schools: A Mediating-Moderating Analytical Framework for Understanding School and Teacher Outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 46(2), 174-209.
- Spinder, S., Joanknecht, L., Hout, A. van & Pagée, R. van (2007). *Krachten en kansen. Initiatieven voor vernieuwing in zorg en welzijn*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- Spoorboekje implementatie transitie jeugdzorg: Gemeenten Inclusief Focuslijst 2014* (2014). Geraadpleegd op 1 juli 2014, http://www.voordejeugd.nl/images/pdf/spoorboekje/Spoorboekje_2014_Plus_Focuslijst_2014.pdf
- Stichting Innovatie Alliantie. (2013). *Een beroep op kennis, op weg naar de professionele praktijk van 2023*. Amsterdam: Auteur.
- Swart, F. (2009). Interdisciplinair samenwerken in het onderwijs. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice*, 18(3), 62-80.
- Swet, J. van (1990). *Kinderen en suikerziekte*. Meppel: Boom.
- Swet, J. van (2007). Leercirkels: Een manier van samenwerken tussen school, gezin en daarbuiten. *Talent*, 9, 20-22.
- Swet, J. van (2009). Diagnostiek vanuit oplossingsgericht perspectief. In E. van Gerven, *Handboek Hoogbegaafdheid*. (pp. 39-56) Assen: Van Gorcum.
- Swet, J. van (2012). Scheidingskinderen. De leerkracht als verbindende factor. *HJK De wereld van het jonge kind*, 39(8), 14-17.
- Swet, J. van, Armstrong, A. C. & Lloyd, C (2012). International Collaboration as a Patchwork Quilt: Experiences of developing collaborative practice and research in an international master's programme. *Journal Professional Development*, 38(4), 647-661.

- Swet, J. van, Brown, K. & Wichers-Bots, J. (2011). Solution-focused educational assessment: rethinking labels to support inclusive education. *International Journal of Inclusive Education*, 15 (9), 909-923.
- Swet, J. van & Huijgevoort, H. van (2012). De triade en de reflectief onderzoekende houding in de Master SEN. In J. van Swet & A. Bakx, *Praktijkgericht onderzoek in de lerarenopleidingen: inspireren en samen kennis delen*. (pp. 21-26). Eindhoven: Fontys Hogescholen.
- Swet, J. van, Huijgevoort, H. van, Cornelissen, F., Kienhuis, J., Smeets, K. & VLoet, K. (2008). *Bouwen aan een opleiding als platform*. Antwerpen: Garant Uitgevers.
- Swet, J. van, Ponte, P. & Smit, B. (red.). (2007). *Postgraduate Programmes as Platform; a research-led approach*. Rotterdam: Sense Publishers.
- Swet, J. van & Wichers-Bots, J. (2006). De invloed van de school in echtscheidingsituaties. Belangrijker dan je denkt. *Zorgbreed*, 3, 9-12.
- Tartt, D. (2013). *Het Puttertje*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Teacher Training Agency (2005). *Qualifying to teach. Professional standards for qualified teacher status and initial teacher training*. London: Author.
- Termaat, P. (2010). *Gedragsclassificatie. Van gedragsvragen naar handelingsantwoorden. M. Goedhart*. Venlo: Mutsaersstichting.
- Tsakitzidis, G. & Royen, P. van (2009). *Leren interprofessioneel samenwerken in de gezondheidszorg*. Antwerpen: Standaard Uitgeverij.
- Vaessen, G. (2013). *Leerling, ouders en leerkracht*. Antwerpen: Garant.
- Vandereycken, W. (2000). Psychopathologie: van diagnostiek tot therapie. In W. Vandereycken, C. A. L. Hoogduin & P. M. G. Emmelkamp, *Handboek Psychopathologie. Deel 1 Basisbegrippen*. (pp. 3-51). Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Verheij, F. & Doorn, F. E. C. van (2008). *Ontwikkeling en leren: Psychiatrie op school*. Assen: Van Gorcum.
- Verhofstadt-Denève, L., Geert, P. van & Vyt, A. (1995). *Handboek Ontwikkelingspsychologie. Grondslagen en theorieën*. Houten: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Veugelaers, W. & Schuitema, J. (2010). *Grenzen aan de pedagogische taak van de docent. Een verdeling van taken binnen de school en tussen school, ouders, jeugdzorg en politie*. Amsterdam: Department of Child Development and Education, Universteit van Amsterdam.
- Wackerhausen, S. (2009). Collaboration, professional identity and reflection across boundaries. *Journal of Interprofessional Care*, 23(5), 455-473.
- Walraven, M., Grinten, M. van der, Deen, C., & Bosdriesz, M. (z.j.). Handreiking Verbinding Passend onderwijs en zorg voor jeugd. Geraadpleegd op 3 mei 2014, <http://www.vpo-handreiking.nl/home.html#.UyyMeelgUfl>
- Watkins, A. (red.). (2012). *Lerarenopleiding en inclusie. Profiel van inclusieve leraren*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- Watson, C. (2012). The pretty story of 'joined-up working'. Questioning interagency partnership. In J. Forbes & C. Watson, *The Transformation of Children's Services. Examining and debating the complexities of interprofessional working*. (pp. 154-168). London: Routledge.
- Watson, C. & Forbes, J. (2012). Inter/professional children's services. Complexities, transformations and futures. In J. Forbes & C. Watson, *The Transformation of Children's Services. Examining and debating the complexities of interprofessional working*. (pp. 183-194). London: Routledge.
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: learning, meaning and identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Wenger, E. (2000). Communities of Practice and Social Learning Systems. *Organization*, 7(2), 225-246.

- Wenger, E. R., McDermott R. & Snyder, W.M. (2002). *Cultivating Communities of Practice*. Boston: Harvard Business School Press.
- Wet op de Beroepen in het Onderwijs (wet BIO) (2004). Geraadpleegd op 5 juli 2014 https://www.eerstekamer.nl/behandeling/20040720/publicatie_wet_4/f=w28088st.pdf
- Wet Passend Onderwijs (2012). Geraadpleegd op 5 juli 2014, <http://www.passendonderwijs.nl/wp-content/uploads/2012/11/Wet-passend-onderwijs.pdf>
- World Health Organization (2001). *International Classification of Functioning, Disability and Health: ICF*. Genève: Author.
- World Health Organization (2008). *ICF-CY Nederlandse vertaling van de International Classification of Functioning, Disability and Health. Children & Youth Version*. Houten: Bohn Stafleu van Loghum.
- World Health Organization (2010). *Framework for action on interprofessional education and collaborative practice*. Geneve: Author.
- Wijngaarden, J. van (2006). *Samenwerking in zorg: Integratie van zorg in netwerken door middel van sturing, coördinatie en leren*. (proefschrift). Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Wilcox, D. (1994). *The guide to effective participation*. London: Joseph Rowntree.
- Winter, M. de (2011). *Verbeter de wereld, begin bij de opvoeding. Vanachter de voordeur naar democratie en verbinding*. Amsterdam: Uitgeverij SWP.

Teachers in collaboration

Professional working with the environment on students' development opportunities

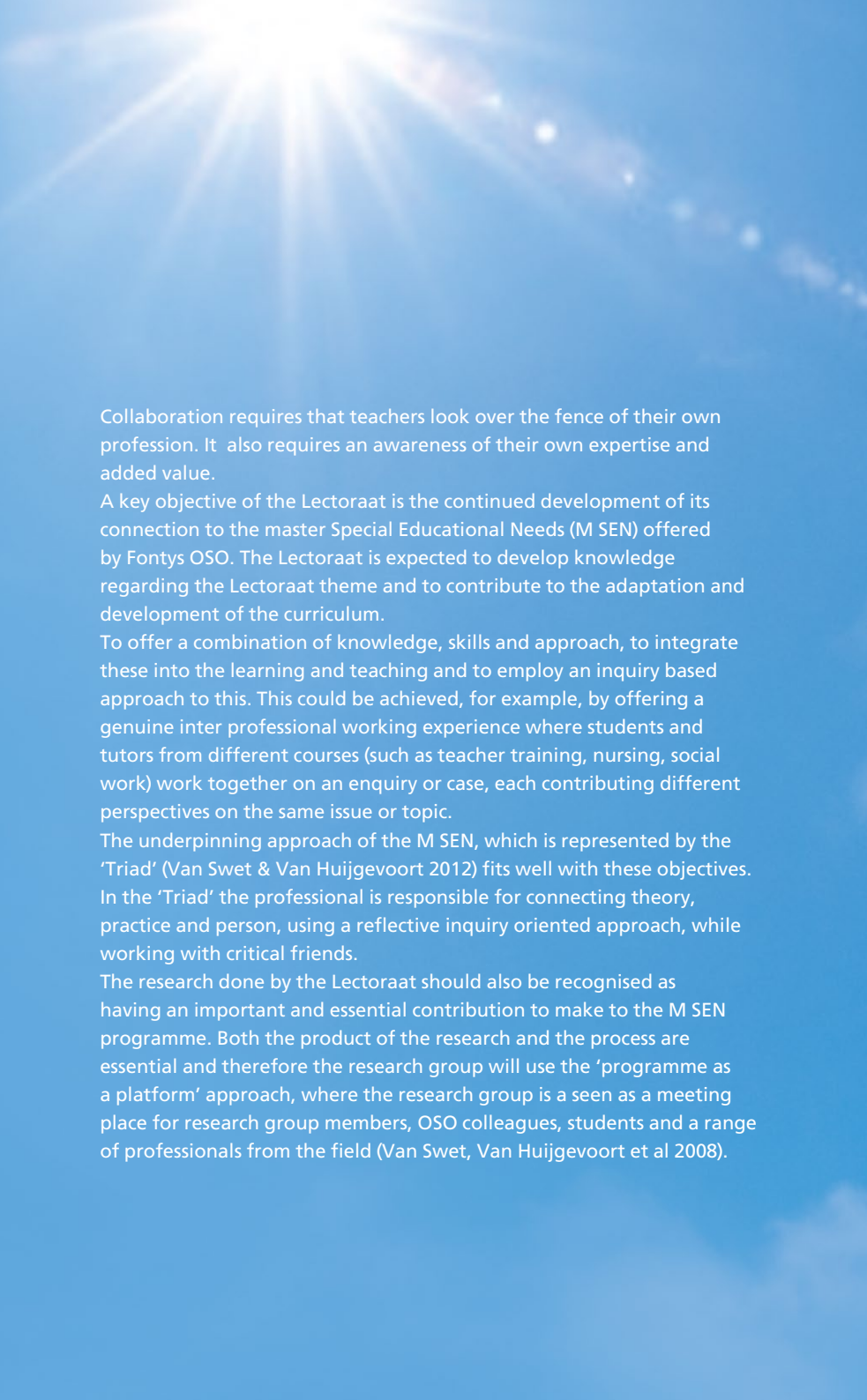
Summary of the Inaugural speech, delivered in shortened form at the installation of the Lectoraat¹ *Teachers in Collaboration* on Friday, September 5, 2014 by Lector dr Jacqueline van Swet

Collaboration is important, especially when it is for the benefit of children in need of additional support. The Lectoraat focuses on the collaboration of teachers with colleagues and others in the school environment in order to contribute to the students' development opportunities. Its central focus are teachers because they occupy an important place in the network around their students. They have a unique relationship with their students and they can and should use their position and relationship positively to influence the development of their student(s). This requires a broad perspective, considerable expertise, informed choices and effective direction and steering.

The research group is inspired by a holistic approach to learning and development. No single discipline can completely account for or explain this holistic developmental process. Professionals should therefore adopt a tentative stance and realize that they will have to work together.

Policy changes, such as *Passend Onderwijs*² and *Transitie Jeugdzorg*³ require more cooperation between traditionally strong separate systems such as education and child welfare. "The current practice of teacher education does not stop at the door of the classroom." (Education Council, 2013; p. 27). A new interpretation of the teaching profession is required and a new concept of professional identity which takes a postmodern view of the teacher who is flexible, with a broad perspective and an open mind, ready to learn from and with others (Hargreaves 2000). This is difficult for many teachers and can lead to anxiety, resistance, uncertainty about their own role, task and identity.

-
- 1 A Lectoraat is a research group, consisting of lecturers and led by a lector, at Universities of Applied Sciences that connects higher education curricula, professional practice and research on a topic of social relevance.
 - 2 Translation of 'Passend Onderwijs' is 'appropriate education'. This is a new policy initiative (by August 2014) aiming at decreasing the numbers of students with disabilities in special schools and supporting their inclusion in mainstream schools.
 - 3 Translation of 'Transitie jeugdzorg' is 'transition youth'. This is a new policy initiative (by January 2015) where youth councils and school boards will jointly be responsible for a comprehensive and integrated range of support and assistance to children and their parents / families rather than the provinces who are having this responsibility so far.



Collaboration requires that teachers look over the fence of their own profession. It also requires an awareness of their own expertise and added value.

A key objective of the Lectoraat is the continued development of its connection to the master Special Educational Needs (M SEN) offered by Fontys OSO. The Lectoraat is expected to develop knowledge regarding the Lectoraat theme and to contribute to the adaptation and development of the curriculum.

To offer a combination of knowledge, skills and approach, to integrate these into the learning and teaching and to employ an inquiry based approach to this. This could be achieved, for example, by offering a genuine inter professional working experience where students and tutors from different courses (such as teacher training, nursing, social work) work together on an enquiry or case, each contributing different perspectives on the same issue or topic.

The underpinning approach of the M SEN, which is represented by the 'Triad' (Van Swet & Van Huijgevoort 2012) fits well with these objectives. In the 'Triad' the professional is responsible for connecting theory, practice and person, using a reflective inquiry oriented approach, while working with critical friends.

The research done by the Lectoraat should also be recognised as having an important and essential contribution to make to the M SEN programme. Both the product of the research and the process are essential and therefore the research group will use the 'programme as a platform' approach, where the research group is seen as a meeting place for research group members, OSO colleagues, students and a range of professionals from the field (Van Swet, Van Huijgevoort et al 2008).



Brede kring leden:



Mariette Haasen



Linda Keuvelaar



Elle van Meurs



Frans Smulders



Anja van Zon



Gemma Moed



Ellen den Arend

Kernkring leden:



Ans Boosten



Karin Diemel



Marianne den Otter



Jacqueline van Swet

Jacqueline van Swet is afgestudeerd als orthopedagoog aan de Rijksuniversiteit Groningen. Zij promoveerde daar in 1987 op een onderzoek naar de omgang met medische adviezen door kinderen met diabetes. Zij werkte in verschillende contexten (onder meer als orthopedagoog, gz- en klinisch psycholoog BIG, mediator NMI / NIP, supervisor) in de GGZ, de gezondheidszorg, residentiele jeugdinstituten en haar eigen vrijgevestigde praktijk. Zij heeft aan verschillende opleidingen gedoceerd: vanaf 1981 aan de voortgezette opleidingen speciaal onderwijs en aan HBO-opleidingen voor verpleegkundigen. Voor haar eigen praktijk Pedagogisch Perspectief (1989-2007) koos zij voor een geïntegreerde werkwijze met aandacht voor gedrags- en leerproblematiek en voor de gezins- en opvoedingssituatie waarbij zij uitging van de kracht van de cliënt.

Vanaf 2003 is zij bij Fontys OSO actief in praktijkgericht onderzoek en internationalisering, onder meer als associate lector, domeincoördinator en lid van een aantal kenniskringen.

Samenwerken en praktijkgericht onderzoek hebben in haar werk altijd centraal gestaan. In haar promotie-onderzoek betrof dat de samenwerking tussen artsen, verpleegkundigen, ouders, het kind met diabetes, diens broers/zussen en de school. Zij publiceerde over onderwerpen als diagnostiek, (echt)scheiding, school video interactie begeleiding en – analyse (svib), oplossingsgericht werken en enig kinderen. De meeste van haar wetenschappelijke publicaties hebben raakvlakken met het thema samenwerken: samenwerken in opleidingen (platformgedachte, wederzijds leren, samen kennis ontwikkelen en delen, critical friends, samenwerken in de internationale context), samenwerken in diagnostiek, samenwerken in praktijkgericht onderzoek.

Zij heeft uitgebreide internationale ervaring, onder meer als programmaleider van een Erasmus Mundus programma, als coördinator (inclusief docent en copromotor) van internationale professional doctorate programma's, in internationale projecten en internationale onderzoeksnetwerken.