VERWEY-JONKER Instituut

Leerrechtaanpak Rotterdam: bouwen aan bruggen tussen onderwijs en zorg

Inti Soeterik
Anneke Brock

Leerrechtaanpak Rotterdam: bouwen aan bruggen tussen onderwijs en zorg

Inti Soeterik
Anneke Brock

Utrecht, juni 2022

Inhoud

Samenvatting 4

1 Inleiding 9

2 Onderzoeksaanpak 10
2.1. Onderzoeksstappen 10

3 Literatuurverkenning 12
3.1. Werkzame elementen 12
3.2. Bevorderende factoren 13
3.3. Tot slot 17

4 De vijf pilots binnen de Leerrechtaanpak 19
4.1. Pilot A. Willeboerschool en Lievegoed 19
4.2. Pilot Dr. A. van Voorthuysenschool en Pameijer 24
4.3. Pilot Tyltylschool en ASVZ 29
4.4. Pilot ABA Huis en Horizon Educé 36
4.5. Pilot Goudseplein en Pameijer 41

5 Conclusies 48
5.1. Welke werkzame elementen en bevorderende factoren zijn uit de analyse naar voren gekomen? 48
5.2. Overkoepelende observaties 54

6 Aanbevelingen voor het vervolg van de leerrechtaanpak 57

Referenties 59

Bijlagen 62
1: Zoekstrings literatuuronderzoek 62
2: Analysekader materiaalanalyse 63
3: Overzicht materiaal 65
4: Topiclijst interviews 65

Samenvatting

Inleiding

Nog steeds is er in Nederland een groep kinderen voor wie volledige schoolgang tijdelijk of voor een langere periode niet mogelijk is. Om deze kinderen toch ontwikkelingsperspectief te bieden hebben sommige van deze kinderen zorg, hulp, ondersteuning of behandeling nodig, in het onderwijs en/of daarbuiten. Goede samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp is daarbij noodzakelijk.

Sinds het schooljaar 2016-2017 is de gemeente Rotterdam, samen met Stichting MEE, de samenwerkingsverbanden PPO en Koers VO gestart met een proef rond het thema leerrechtaanpak. In schooljaar 2019-2020 draaiden er vijf pilots (vier pilots voor kinderen tussen 4 en 12 jaar één pilot voor kinderen tussen de 12 en 18 jaar). In de vijf pilots wordt, in zowel PO als VO, geëxperimenteerd met verschillende interventies waarin aanbod van onderwijs, hulp en zorg, gericht op verschillende doelgroepen, gecombineerd aangeboden wordt. Met deze proef wil de gemeente Rotterdam samen met de partners tegemoetkomen aan het recht op leren en ontwikkelen van kinderen bij wie vanwege psychische of fysieke gezondheid en behoeften (groei naar) volledige schoolgang langdurig niet mogelijk is of die een vrijstelling van de leerplicht hebben gekregen. Het Verwey-Jonker Instituut evalueerde deze pilots. In dit rapport doen we verslag van de bevindingen en geven we aanbevelingen voor de toekomst van de leerrechtpilots.

Onderzoeksvraag

In dit onderzoek staat de volgende vraag centraal:

Welke werkzame elementen en bevorderende en belemmerende factoren in de ondersteunings- en organisatiestructuur rondom de leerrechtpilot van gemeente Rotterdam dragen bij aan de ontwikkeling en het ontwikkelingsperspectief van betrokken kinderen?

Aanpak van het onderzoek

Het onderzoek bestond uit drie fasen, waarin elk een thema centraal stond:

- *Fase 1) Wat werkt?*
- *Fase 2) Wat is de stand van zaken?*
- *Fase 3) Wat zijn aanbevelingen voor de toekomst van de leerrechtaanpak?*

In de eerste fase van het onderzoek is literatuuronderzoek uitgevoerd, met als doel zicht te krijgen op de vraag 'wat werkt' in recente Nederlandse en internationale wetenschappelijke literatuur en Nederlandse vakpublicaties.

Het literatuuronderzoek resulteerde in een overzicht van *werkzame elementen* binnen onderwijs/jeugdhulp interventies en *bevorderende en belemmerende factoren in de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp rond deze opgave*. Dit gebruikten we als analysekader voor de tweede fase, waarin we de inhoud en aanpak van de pilots onderzochten door verschillende bronnen, zoals plannen en evaluatierapporten, te bestuderen. Ook namen we in deze tweede fase van het onderzoek (groeps)interviews af met professionals op bestuurlijk en uitvoerend niveau.

De verzamelde kennis werd in de laatste fase van het onderzoek voorgelegd aan vertegenwoordigers van de gemeente en samenwerkingsverbanden PPO en Koers VO tijdens een klankbordgroepbijeenkomst.

Bevindingen

De analyse van de materialen en (groeps)interviews toont dat op twee na alle elementen/factoren die geïdentificeerd zijn aan de hand van de literatuurstudie naar voren komen bij alle pilots, dan wel als werkzaam, dan wel als belemmerend. Hieronder vatten we de bevindingen samen aan de hand van de vijf niveaus die uit de literatuurstudie naar voren zijn gekomen, namelijk: inhoudelijk niveau, organisatorisch niveau, relationeel niveau, professioneel niveau en het niveau van ondersteunende systemen.

Op **inhoudelijk niveau** kwamen drie elementen/ factoren uit de literatuurstudie terug in de analyses van de pilots: een stabiele vertrouwensrelatie tussen professional en kind; een veilige sfeer, structuur en een vaste groep en; ruimte voor maatwerk en de inzet op intrinsieke motivatie. Als aanvulling op de literatuurstudie werden nog vijf andere elementen en factoren gevonden die spelen op inhoudelijk niveau, namelijk: contact met andere kinderen in een schoolse setting; aandacht voor sfeer binnen de groep; ruimte voor gewenning/adaptatiefase en facilitering daarvan; de meerwaarde van multidisciplinaire teams en; het voorliggend blijven van de zorg bij de samenwerking.

Op **organisatorisch niveau** kwamen zes elementen/ factoren uit de literatuurstudie terug in de analyses van de pilots. Dat zijn: gezamenlijke visie en probleemanalyse; heldere afspraken; betrokken leiderschap; samenwerking met de gemeente; goede huisvesting en; een netwerkbenadering. Als aanvulling op de literatuurstudie werden nog vier andere elementen en factoren gevonden die spelen op organisatorisch niveau, namelijk: inbedding in de rest van de school of zorglocatie; beschikbaarheid van materiaal; aandacht voor screening en; contact met de school van herkomst.

Op **relationeel niveau** kwamen drie elementen/ factoren uit de literatuurstudie terug in de analyses van de pilots, namelijk: vertrouwen tussen partners; aandacht voor teambuilding, en; in samenspraak met ouders werken.

Op **professioneel niveau** kwamen vier elementen/ factoren uit de literatuurstudie terug in de analyses van de pilots, namelijk: een professionele leergemeenschap; vaardigheden om te reflecteren en feedback te leveren; gezamenlijke professionalisering en; voorbij individuele bevlogenheid. Als aanvulling op de literatuurstudie werd op dit niveau nog één andere factor gevonden die speelt op professioneel niveau: pilot overstijgend leren.

Op **niveau van ondersteunende systemen** speelt ten slotte één factor: kennisuitwisseling in de verschillende ICT-systemen.

Wat betreft de factoren/ elementen die bij verschillende pilots naar voren komen kan geconcludeerd worden dat er verschillen zijn in hoe de verschillende elementen/factoren terugkomen bij de vijf pilots, namelijk soms als nog missend, soms als bevorderend, maar soms ook als belemmerend. Uit de analyse blijkt dat de verschillen tussen de pilots met name te maken hebben met drie zaken: Ten eerste maken de kenmerken van de kinderen die in de verschillende pilots bediend worden (zoals verschillen in leeftijd, cognitief niveau en specifieke beperking of stoornis) dat bepaalde elementen/ factoren als bevorderend dan wel belemmerend ervaren worden. Ten tweede maken de verschillen in setting en locatie waarin de pilots vormgegeven worden (bijvoorbeeld een onderwijs- of zorglocatie en mogelijkheden die het gebouw biedt) ook dat bepaalde elementen/ factoren dan wel als bevorderend dan wel als belemmerend ervaren worden. Tot slot blijkt de betrokkenheid, visie, sturing en monitoring vanuit bestuurs- en directieniveau (bijvoorbeeld mate van betrokkenheid van professionals bij en gezamenlijke afstemming rondom visievorming rondom de (doelen van de) pilot en, helderheid van afspraken over taak- en rolverdeling op uitvoerend niveau) een essentiële rol t spelen in of bepaalde elementen/ factoren dan wel als bevorderend dan wel als belemmerend ervaren worden.

Overkoepelende bevindingen

Uit het onderzoek komt naar voren dat professionals op bestuurlijk zowel als uitvoerend niveau grote meerwaarde zien in de leerrechtaanpak. Zo biedt deze aanpak kinderen de kans om via kennismaken met 'het schoolse systeem' mee te doen in de samenleving, zowel nu als later. Uitvoerende professionals benoemen verschillende belangrijke successen die door kinderen behaald worden. Het gaat daarbij, afhankelijk van het kind, om aspecten die raken aan sociaal-emotionele ontwikkeling en/of aan onderwijsontwikkeling: kinderen voelen zich veilig, kijken naar elkaar om en kunnen in die ontspannenheid na vaak veel moeilijke jaren in andere onderwijscontexten eindelijk tot leren komen.

Ondanks dat de meerwaarde niet alleen op de onderwijsontwikkeling ligt, is één van de meerwaarden van de leerrechtaanpak volgens betrokken professionals dat de schoolse ontwikkeling van deelnemende kinderen wordt weergegeven in een leerlingvolgsysteem, wat eventueel vervolg in onderwijs vergemakkelijkt. Naast dat de leerrechtaanpak van meerwaarde is voor de deelnemende kinderen heeft deze volgens betrokken professionals ook impact op de kinderen buiten de leerrechtgroep: de leerkracht kan op een zorglocatie een stempel drukken op het volgen van de leerbehoeften van kinderen, en op een schoollocatie kunnen leerkrachten school-breed weer leren van de gedragsexpertise van pedagogisch medewerkers.

Tegelijk kwam uit de gesprekken naar voren dat de aanpakken nog steeds op een aantal punten doorontwikkeld worden. Meerdere professionals wilden dan ook graag weten wat er voor een aanpakken gehanteerd worden in de andere pilots. Professionals benadrukken dat het verwachtingsmanagement rond het behalen van doelen van de leerrechtaanpak richting de gemeente en in enkele gevallen richting bestuurlijk niveau een uitdaging blijft. Ze geven aan dat er 'veel groots' wordt verwacht van de resultaten van de pilot, terwijl er juist op kleinere schaal veel mooie doelen worden behaald. Volgens een deel van de betrokkenen zorgt dit ervoor dat er in de pilot veel aandacht uitgaat naar het managen van de verwachtingen richting de gemeente.

Uit het onderzoek komt ook naar voren dat het belangrijk is om de ontwikkeling van de leerrechtpilots in relatie tot verschillende contextaspecten begrijpen. Ten eerste hebben de maatregelen die in de afgelopen jaren genomen moesten worden in het kader van Covid-19 (zoals bijvoorbeeld tijdelijke sluiting van scholen en instellingen en daarna niet meer groepsdoorbroken kunnen werken) volgens enkele betrokkenen effect gehad op het ontwikkelen van de pilots en de werkzaamheid en bevordelijkheid van bepaalde elementen en factoren. Als tweede belangrijke contextuele factor kwam personeelsverloop en tekort naar voren. Het structurele tekort in de onderwijs- en zorgsector maakt continuïteit wat betreft professionele inzet binnen de leerrechtaanpak een uitdaging. Uit het onderzoek komt naar voren dat het pilot-zijn veel onzekerheid meebrengt voor betrokkenen (professionals zowel als ouders), onder andere over hoe de aanpak er in schooljaar 2022-2023 uit zal komen te zien. Ook blijkt uit het onderzoek dat bij het ontwikkelen van de verschillende aanpakken in de pilots een duidelijkere visie en sturing op de overkoepelende doelen van de Leerrechtaanpak en meer regie en betrokkenheid vanuit de gemeente gemist is.

Er bestaat bij betrokkenen vanuit de verschillende pilots een sterke behoefte aan zicht op vervolg. Het gaat dan zowel om het vervolg en de verdere ontwikkeling van de leerrechtaanpak in het primair onderwijs als over de ontwikkeling van de toekomstige Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO) pilot. In relatie tot het vervolg van de aanpak in het primair onderwijs spelen vragen en zorgen als: krijgt al die diversiteit in aanpakken voor specifieke doelgroepen straks wel een plek in gezamenlijke inkoop? Hoe wordt er voor gezorgd dat straks nog meer kinderen bediend worden en deelnemen aan de leerrechtaanpak? Hoe zorgen we er bij groei en doorontwikkeling voor dat individuele kinderen bij het meest passende aanbod terechtkomen?

Aanbevelingen voor het vervolg van de leerrechtaanpak

Op basis van de conclusies formuleren we de volgende aanbevelingen voor het vervolg van de leerrechtaanpak:

Aanbevelingen voor vervolg – bestuurlijk niveau

- Expliciteer de overkoepelende visie op, en de doelen van, de leerrechtaanpak op gemeentelijk niveau. Blijf daar vervolgens over in gesprek met de praktijk.
- Verbreed de doelen van de leerrechtaanpak. Expliciteer dat ontwikkelprofielen en doelen op maat zijn en eventuele uitstroom dus divers is. Sommige kinderen gaan verder met onderwijs, sommigen keren terug naar school en andere (jongeren) stappen in op de arbeidsmarkt. Neem in de visie ook op dat meedoen aan de leerrechtaanpak voor sommige kinderen al winst kan zijn. Sommige kinderen hebben ook buiten de begrote periode en leeftijd nog baat bij een leerrechtplek in het PO en VO.
- Bied continuïteit vanuit de gemeente in personele inzet.
- Toon vanuit de gemeente meer inhoudelijke betrokkenheid.
- Speel tegelijk als gemeente een meer faciliterende rol rondom praktische zaken zoals leerlingenvervoer.
- Blijf als gemeente in gesprek met het Rijk. Vervul in deze een ambassadeursrol. Blijf (in het kader van verwachtingsmanagement, ook vanuit Den Haag) in gesprek over de doelen van de aanpak en het verduurzamen van de leerrechtaanpak.
- Creëer een kaart 'passend onderwijs'. Breng hierop in kaart welke locaties er met welke specialismen zijn. Dit maakt het mogelijke, als passend geplaatst wordt, optimaal gebruik te maken van de context.
- Borg bij inkoop ruimte voor variatie in visie op samenwerking en pedagogische aanpak.
- Zorg ook voor financiële haalbaarheid van deze variatie. Vervul daarvoor een ambassadeursfunctie in Den Haag.
- Zorg voor een passende match en afstemming tussen onderwijsvisies, pedagogische visies en zorgvisies van samenwerkende partijen (onderwijs- en zorgpartij en professionals).
- Stel als voorwaarde aan de inkoop dat er ruimte is voor diversiteit in aanpakken voor specifieke doelgroepen, opdat uiteindelijk 100% van de kinderen die baat hebben bij leren bediend kan worden.
- Blijf bij wisseling in het type leerlingen dat instroomt monitoren of de locatie nog wel de meest passende is voor een leerrechtgroep.
- Borg ruimte en tijd voor kennisdeling en uitwisseling van expertise tussen professionals van verschillende locaties.
- Bundel kennis en krachten van verschillende locaties om gezamenlijk materiaal en professionaliseringsaanbod in te kopen en/of te ontwikkelen.

Aanbevelingen voor vervolg – uitvoerend niveau

- Borg gezamenlijke probleemanalyse en visie tussen professionals op bestuursniveau en uitvoerend niveau.
- Zorg voor betrokkenheid, sturing en kaders vanuit bestuursniveau.
- Zorg voor heldere afspraken inclusief taak en rolverdeling binnen het uitvoerende team.
- Denk na over groepssamenstelling. Zoek tussen verschillende locaties van de leerrechtaanpak naar een gebalanceerde samenstelling van groepen (bijv. met kinderen die meer sociaal gericht zijn en kinderen die minder prikkels kunnen hebben).
- Borg zoveel mogelijk passende plaatsing voor elk kind. Let goed op bij plaatsing van een individueel kind op een groep: welke context (klas zowel als school/ instelling) als aanpak (meer/minder gestructureerd, tempo, zorg of onderwijs voorliggend) biedt het kind de meeste ontwikkelingsmogelijkheden? Kijk vanuit een netwerkbenadering welke andere partners zoals bijvoorbeeld het wijkteam hier een rol in kunnen spelen.
- Zorgwaar nodig voor een wenperiode en warme overdracht voor kinderen, zowel bij instroom op de leerrechtgroep als bij uitstroom naar

vervolgonderwijs of anders. Onderzoek mogelijkheden en vormen voor warme overdracht zoals een satellietklas of een schaduwperiode waarin een professional uit de leerrechtgroep een tijdje 'meeloopt' met het kind.

- Werk met groepsprogramma's en een vaste dagstructuur.
- Bouw in het programma momenten voor individuele aandacht en begeleiding en werken aan individuele onderwijsdoelen in. Zoek naar geschikt gebruik van de fysieke ruimte hiervoor (bijvoorbeeld een extra ruimte voor individuele begeleiding).
- Borg continuïteit van een multidisciplinair team waarin ruimte voor vervanging bij uitval is.
- Borg ruimte, tijd en mogelijkheid tot flexibele inzet voor aanwezigheid van zowel de pedagogisch medewerker op school als de onderwijsprofessional op KDC/OC. Creëer op die manier met betrokken onderwijs- en zorgpartijen verschillende varianten van 'leerrechtgroepen' waarin ofwel onderwijs, ofwel zorg meer voorliggend is. Zo zorg je ervoor dat verschillende kinderen op verschillende momenten een passend aanbod geboden kan worden, waarin wel continuïteit is in onderwijs- en pedagogische visie.
- Borg ruimte en tijd voor kennisdeling en uitwisseling van expertise tussen verschillende professionals op de locatie en tussen de onderwijsinstelling en het KDC/OC.
- Borg ruimte en tijd voor gezamenlijke professionalisering op de locatie.

1 Inleiding

In internationaal vergelijkend onderzoek uit 2020 in de 41 meest welvarende landen naar hoe het met kinderen tussen de nul en achttien jaar gaat op het gebied van mentale en fysieke gezondheid, sociale vaardigheden en lees- en rekenniveau, staat Nederland op nummer 1 (Gromada et al. 2020). Toch is er in Nederland een groep kinderen voor wie volledige schoolgang tijdelijk of voor een langere periode niet mogelijk is. Om deze kinderen toch ontwikkelingsperspectief te bieden hebben sommige van deze kinderen zorg, hulp, ondersteuning of behandeling nodig, in het onderwijs en/of daarbuiten. Goede samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp is daarbij noodzakelijk.

Onlangs is de eindevaluatie van de Wet Passend Onderwijs verschenen, waaruit blijkt dat onderwijs en jeugdhulp in de praktijk nog vaak gescheiden werelden zijn. Vrijwel alle gemeenten en samenwerkingsverbanden ervaren knelpunten in de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp. Er is onduidelijkheid over de regie, onder andere door krappe budgetten en gescheiden geldstromen. Ook zijn er wachtlijsten voor onderzoek en behandeling en is er sprake van een hoog personeelsverloop in beide sectoren (OCW 2020; SER 2020). Daarnaast hebben onderwijs en jeugdhulp andere verwachtingen en gebruiken ze verschillende werkwijzen (Ledoux & Waslander 2020). Ten slotte blijken veel gemeenten onvoldoende toe te komen aan het verbinden van onderwijs en jeugdhulp, bijvoorbeeld door onduidelijkheden over verantwoordelijkheden, door problemen met de financiering en door wachtlijsten in de jeugdhulp (Friele et al. 2018). Ondertussen weten we dat verschillende factoren het succes van samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp op het gebied van interventies, aanpak en strategieën bepalen. Deze factoren kunnen van invloed zijn op de ontwikkeling van kinderen. Deze factoren liggen op bestuurlijk, relationeel en professioneel niveau. Procesfactoren en factoren op het niveau van ondersteunende systemen spelen hierin mee (Jonkman, Brock, Britt & De Winter 2021).

Sinds het schooljaar 2016-2017 is de gemeente Rotterdam, samen met Stichting MEE, de samenwerkingsverbanden PPO en Koers VO gestart met een proef rond het thema leerrechtaanpak. In schooljaar 2019-2020 draaiden er vijf pilots (vier pilots voor kinderen tussen 4 en 12 jaar één pilot voor kinderen tussen de 12 en 18 jaar). In de vijf pilots wordt, in zowel PO als VO, geëxperimenteerd met verschillende interventies waarin aanbod van onderwijs, hulp en zorg, gericht op verschillende doelgroepen, gecombineerd aangeboden wordt. Met deze proef wil de gemeente Rotterdam samen met de partners tegemoetkomen aan het recht op leren en ontwikkelen van kinderen bij wie vanwege psychische of fysieke gezondheid en behoeften groei naar volledige schoolgang langdurig niet mogelijk is of die een vrijstelling van de leerplicht hebben gekregen. Met het oog op afronding van de proef aan het einde van schooljaar 2021-2022, heeft de gemeente Rotterdam opdracht gegeven voor dit evaluatieonderzoek. De resultaten van dit onderzoek worden meegenomen in het eindadvies voor het vormgeven van de toekomst van deze leerrechtpilots. In dit rapport doen we verslag van dit evaluatieonderzoek.

De volgende vraag staat centraal in dit evaluatieonderzoek:

Welke *werkzame elementen* en *bevorderende en belemmerende factoren* in de ondersteunings- en organisatiestructuur rondom de leerrechtpilot van gemeente Rotterdam dragen bij aan de ontwikkeling en het ontwikkelingsperspectief van betrokken kinderen?

2 Onderzoeksaanpak

In dit hoofdstuk lichten we de opzet van het onderzoek en de gebruikte methoden toe. Om antwoord te geven op de onderzoeksvraag is gebruik gemaakt van kwalitatieve methoden. Deze methoden zijn ingezet in drie verschillende fasen van het onderzoek. In elke fase stond een thema centraal: Fase 1) Wat werkt?, Fase 2) Wat is de stand van zaken? en, Fase 3) Wat zijn aanbevelingen voor de toekomst van de leerrechtaanpak?

2.1. Onderzoeksstappen

Om antwoord te geven op de onderzoeksvragen is een evaluatieonderzoek uitgevoerd waarin kwalitatieve methoden zijn toegepast. De onderzoeksstappen worden in deze paragraaf toegelicht.

2.1.1. Fase 1: Literatuuronderzoek

In de eerste fase van het onderzoek is literatuuronderzoek uitgevoerd. Met het doel zicht te krijgen op de vraag 'wat werkt' is in recente Nederlandse en internationale wetenschappelijke literatuur en Nederlandse vakpublicaties literatuur gezocht op twee thema's:

- *werkzame elementen* binnen onderwijs/jeugdhulp interventies voor kinderen voor wie vanwege psychische of fysieke gezondheid en behoeften volledige schoolgang langdurig niet mogelijk is of die een vrijstelling van de leerplicht hebben gekregen, en
- *bevorderende en belemmerende factoren* in de ondersteunings- en organisatiestructuur in samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp ten behoeve van stabilisatie en/of verbreding van de ontwikkeling en het ontwikkelingsperspectief van betrokken kinderen.

Voor het literatuuronderzoek zijn de zoekmachines Web of Science en Google Scholar gebruikt. Er is gezocht naar Nederlands- en Engelstalige literatuur, gepubliceerd in de periode van 2014-2021 (voor zoekstrings zie bijlage 1). Aanvullend hierop is de sneeuwbalmethode gebruikt: Uit de bestudeerde literatuur zijn verwijzingen naar andere studies gedestilleerd die ter aanvulling informatief konden zijn. Ten slotte is gebruik gemaakt van *cited reference:* we zijn op zoek gegaan naar aanvullende literatuur door te bekijken in welke andere literatuur verwezen wordt naar de bronnen waaruit wij voor het onderzoek veel waardevolle inzichten gehaald hebben.

Voor een eerste selectie van bruikbare bronnen is op basis van titel en abstract een inschatting gemaakt van de waarde van de publicatie voor de literatuurstudie. Daarbij is gekeken naar de focus, opzet, studiekeuze en volledigheid van het onderzoek. Ook is gekeken of het onderzoek betrof in de Nederlandse- of met de Nederlandse context vergelijkbare onderwijs-en zorgcontext. Het definitieve aantal geïncludeerde studies is 54.

Het literatuuronderzoek resulteerde in een overzicht van werkzame elementen (inhoudelijk) en *bevorderende en belemmerende factoren* (organisatorisch) die meegenomen zijn in fase 2 van het onderzoek.

2.1.2. Fase 2a: Materiaalanalyse

Met het doel zicht te krijgen op de context en huidige stand van zaken binnen de pilots van de leerrechtaanpak in de gemeente Rotterdam is, ter voorbereiding op de interviews, in de tweede fase

van het onderzoek zogenaamde materiaalanalyse uitgevoerd. Verschillende bronnen, zoals plannen en evaluatierapporten, die inzicht boden in de *doelgroep, inhoud* en *aanpak* van de vijf pilotinterventies zijn door de gemeente

aangeleverd (zie bijlage 3). Enkele aanvullende bronnen zijn gedeeld door professionals van de vijf pilots. Op basis van het overzicht van *werkzame elementen* en *bevorderende en belemmerende factoren*, zoals opgesteld aan de hand van de literatuurstudie (zie bijlage 2) is de materiaal-analyse uitgevoerd.

2.1.3. Fase 2b: Interviews

Aanvullend op de materiaalanalyse zijn, om inzicht te krijgen in de stand van zaken van en ervaringen binnen de vijf pilots, (groeps)interviews afgenomen bij professionals betrokken op bestuurlijk niveau en op uitvoerend niveau. In totaal zijn 21 personen gesproken, variërend van vier tot zes personen per pilot. We spraken vijf leerkrachten, vijf zorgmanagers/directeuren, drie pedagogisch medewerkers, drie locatiedirecteuren, twee onderwijsmanagers/directeuren, één intern begeleider, één gedragsdeskundige en ten slotte één logopedist. Vanuit het idee dat de professionals op bestuurlijk niveau ons meer zouden kunnen vertellen over de werkzame en belemmerende factoren op organisatie- en bestuursniveau, en de uitvoerend professionals meer konden vertellen over de werkzame elementen binnen de pilotgroep, zijn beide type professionals apart geïnterviewd.

Voor de (groeps)interviews is een semigestructureerde topiclijst gebruikt (zie bijlage 4). In de interviews werd ingegaan op de doelgroep van de pilot, de inhoud van de pilot (doelen en aanpak) en de ervaringen met en evaluatie van de pilot door de betrokken professionals. De topiclijst bestond uit zestien vragen. De gesprekken hadden de duur van een half uur tot anderhalf uur. De meeste gesprekken zijn op locatie (de school of zorginstelling waar de pilot klas vormgegeven is) gevoerd, wat de onderzoekers de mogelijk bood een impressie van alle vijf de locaties te krijgen. Drie gesprekken zijn via MS Teams gevoerd.

Voor analyse van de interviews is het overzicht van *werkzame elementen* en *bevorderende en belemmerende factoren*, zoals opgesteld aan de hand van de literatuurstudie, als analysekader gebruikt.

2.1.4. Fase 3: Klankbordgroep

In de laatste fase van het onderzoek is de kennis uit de eerste twee onderzoeksfases samengebracht en voorgelegd in een klankbordgroepbijeenkomst met vertegenwoordigers van de gemeente en samenwerkingsverbanden PPO en Koers VO. Tijdens deze bijeenkomst zijn de bevindingen en eerste aanbevelingen voorgelegd en is er vanuit de expertise van de verschillende partijen input gegeven voor verdere duiding van de uitkomsten en aanvulling van de aanbevelingen. Deze input hebben de onderzoekers vervolgens naast de verzamelde data gelegd. Waar de input vanuit de klankbordgroep matchte met de eigen bevindingen zijn deze opgenomen in de rapportage.

3 Literatuurverkenning

In dit hoofdstuk gaan we in op wat op basis van inzichten uit wetenschappelijke- en praktijkliteratuur al bekend is over werkzame elementen en bevorderende en belemmerende factoren daar waar het gaat om de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp. Als het gaat om de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp zijn verschillende niveaus van werkzame elementen of factoren te onderscheiden waarop spanningsvelden kunnen ontstaan. Voor de werkzame elementen en bevorderende en belemmerende factoren bouwen we voort op de kennissynthese van Jonkman et al. (2022). De bundeling van deze elementen en factoren heeft geleid tot een kader voor de materiaalanalyse en de interviews.

3.1. Werkzame elementen

Werkzame elementen worden in de literatuur gedefinieerd als de concrete elementen binnen het programma en de uitvoering van een onderwijs-zorg-arrangement die bijdragen aan het behalen van de vooraf opgestelde doelen rond de ontwikkeling van het kind. Het gaat dan om de volgende vijf elementen:

- *Vertrouwensrelatie professional en kind.*
- *Snel kunnen schakelen van professionals.*
- *Benutten leefomgeving.*
- *Veilige sfeer.*
- *Peer-mediated interventie.*

Vertrouwensrelatie professional en kind

In verschillende onderzoeken wordt het belang van de individuele vertrouwensrelatie tussen professional en kind benoemd als werkzaam element. Pijnenburg en Van Hattum (2016) hebben onderzoek gedaan naar een integratief werkzaam factorenmodel voor de jeugdsector. Gezien de beperkte aanwezigheid van empirische studies, gaan ze voornamelijk in op belangrijke voorspellers van effectieve interventies in de jeugdsector. Ze leggen in hun studie in eerste instantie de nadruk op de contactuele vaardigheden van de professionals als voorspellende factor voor een positief resultaat van de hulpverlener (Barnhoorn et al. 2013). Dit noemen zij ook wel de persoonlijke alliantie, of de vertrouwensrelatie die met de jeugdige wordt opgebouwd. Een vertrouwensrelatie geeft een gevoel van veiligheid en biedt een basis om vanuit de interesses van de leerling aan het werk te gaan (Veerman 2021). Contactuele hulpverleners kenmerken zich door een aantal aspecten:

- Hulpverleners worden in de ogen van jeugdigen (en ook ouders) ervaren als open, warm, niet beoordelend, vriendelijk, geïnteresseerd en betrokken. Verder worden ze ervaren als opmerkzaam, flexibel, bevestigend, stimulerend en betrouwbaar.
- De hulpverleners vermijden negatieve interactie en beschuldigende of denigrerende opmerkingen.
- De hulpverleners zijn reflectief en vragen cliënten regelmatig om feedback.

Snel kunnen schakelen van professionals

Onderzoek laat zien dat de combinatie van een leerkracht met aanvullende ondersteuning van andere professionele begeleiders een belangrijk werkzaam element is om aan te kunnen sluiten bij de interesses van iedere leerling en een goede match te maken met wat er op de locatie mogelijk is (Veerman 2021). Dit vereist een hoge mate van maatwerk en flexibiliteit (Schoevers 2021). Het voordeel van de korte lijntjes, kleinschaligheid en rijke context maakt

dat leerkrachten veel flexibeler en sneller wat kunt inzetten. Door de korte lijntjes tussen de leerkracht en aanvullende begeleiders en kleinschaligheid kan de juiste expertise worden ingeschakeld waardoor de leerlingen aan de slag kunnen met hun eigen interesses. Het is daarom belangrijk dat alle betrokkenen waar nodig buiten de bestaande kaders denken en niet alleen vanuit bestaande oplossingen. De hulpverleners kunnen dus goed reageren op 'ruptures', ofwel plotselinge veranderingen. Verheijden en De Lange (2016) noemen dit ook wel inventief zijn en lef hebben: begrip hebben voor onverwachtse omstandigheden, een 'pioniersgeest' hebben en het meedenken in oplossingen van mogelijke knelpunten.

Benutten leefomgeving

In de directe leefomgeving – familie, vrienden, buurtgenoten, verenigingen – van jeugdigen en gezinnen zijn vaak belangrijke informele steunbronnen te vinden. Hoewel vooralsnog met wisselend succes, is in algemeenheid bij jeugdhulp-professionals en -organisaties een duidelijke trend waarneembaar naar meer leefomgeving-georiënteerde manier van hulp en ondersteuning, stelt de studie van Pijnenburg en Van Hattum (2016). Onderdeel van deze leefomgeving- of netwerkgeoriënteerde manier van werken is de gevoeligheid van professionals voor het benutten van serendipiteit: gebeurtenissen of ontwikkelingen rond wonen, werk, school, vrije tijd en hobby's die zich onverwacht aandienen. Alert hierop inspelen door professionals kan een katalysator zijn voor positieve ontwikkeling (Dembo et al. 2022; Dembo 2021). Aansluitend hierop bevestigt onderzoek van Verheijden en De Lange (2016) ook het belang van hulp bieden op meerdere leefgebieden.

Veilige sfeer

Ten slotte is het belangrijk dat de onderwijsvoorziening een veilige plek is waar geen druk en geen pesten voorkomt (Lubberman et al. 2019). Leerlingen vinden het belangrijk dat volwassenen niet wegkijken bij uiteenlopende problemen van en met leerlingen en dat leerlingen een eerlijke behandeling krijgen (Van Binsbergen et al., 2019). Om te zorgen voor een goed pedagogisch klimaat kunnen er bijvoorbeeld interventies ingezet worden die goede onderlinge relaties stimuleren, die veiligheid binnen de school borgen (bijv. pesten voorkomen en aanpakken), die aandacht bieden voor hygiëne binnen de school en gezond eten en drinken, om de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen te verbeteren en die ouders stimuleren hun kind te ondersteunen bij het leren (Van Sleeuwen & Heyne, 2020). Ook kunnen er bijvoorbeeld afspraken worden gemaakt met medewerkers over hoe zij hun pedagogische competenties op peil kunnen blijven houden om ervoor te zorgen dat zij een veilige en uitdagende leeromgeving blijven bieden met een goed pedagogisch klimaat voor alle leerlingen.

Peer-mediated interventie

Diverse studies gaan in op specifieke interventies die zich richten op de cognitieve en sociaalemotionele ontwikkeling van kinderen. Veel onderzoek richt zich op de evaluatie van interventies voor de socialisering van kinderen met een autismespectrumstoornis (ASS). Zo hebben Chang en Locke (2016) een systematische literatuurstudie uitgevoerd naar zogenoemde 'peer-mediated interventions' (PMI) voor kinderen met ASS. Deze interventie kan ook worden toegepast in de context van onderwijs-zorgarrangementen. De beschikbare empirische studies over PMI (Bass & Mulick 2007; Chan et al. 2009; McConnell 2002; Reichow & Volkmar 2010) richten zich echter voornamelijk op het trainen van kinderen zonder beperking of zorgbehoefte in het regulier onderwijs.

3.2. Bevorderende factoren

Voor een kennissynthese naar de randvoorwaarden voor de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp is door het Verwey-Jonker Instituut eerder een systematische literatuurstudie uitgevoerd (Jonkman, Brock, De Winter-Koçak & Britt 2021). Op basis van een verkenning van Nederlandse en internationale onderzoekspublicaties komen verschillende elementen en factoren naar voren die samenwerking beïnvloeden. Voor deze literatuurstudie in het kader van onderzoek naar de Leerrechtaanpak van de gemeente Rotterdam gebruiken

we de indeling in niveaus zoals gedefinieerd aan de hand van de kennissynthese, namelijk:

1. Organisatorisch niveau.
2. Relationeel niveau.
3. Professioneel niveau.
4. Niveau van ondersteunende systemen.

De elementen en factoren die genoemd worden onder deze niveaus vullen wij aan met inzichten vanuit aanvullende studies. Uit de literatuurverkenning blijkt dat werkzame elementen binnen interventies en bevorderende factoren rond onderwijs-zorgarrangementen sterk met elkaar verbonden zijn en niet altijd makkelijk van elkaar te scheiden en te categoriseren zijn.

1. Organisatorisch niveau

In eerste plaats wordt samenwerking beïnvloed door organisatorische factoren. Het politieke milieu, de vrijwilligheid of verplichting tot samenwerking en mandaat worden genoemd als algemene bestuurlijke condities, bijvoorbeeld als het gaat over de rol van de gemeente. Evaluatieonderzoek naar de wet passend onderwijs en diverse casestudies laat zien dat de bestuurlijke context invloed heeft op de mate waarin professionals kunnen samenwerken en elkaar kennen (Smeets & Van Veen 2018; Postema et al. 2016). Wanneer een samenwerking nog in ontwikkeling is en het team uit een groot aantal leden bestaat, is het volgens professionalslastiger om elkaar te leren kennen, omdat voor iedere (uitvoerende) betrokkene weer andere bestuurlijke (politieke, financiële en juridische) kaders gelden.

Gezamenlijke probleemanalyse en visie

Een gezamenlijke visie of groepsidentiteit die ten grondslag ligt aan een integrale aanpak wordt door diverse overzichtsstudies van belang geacht (Laemers & Schoonhoven 2014; Van Veen et al. 2017; Schruijer 2020; 2011) en empirische studies (Gerdes 2021; Distelbrink et al. 2014). In de specifieke context van onderwijs-zorgarrangementen bevestigt onderzoek van Verheijden en De Lange (2016) de rol van gedeelde urgentie, visie en doelen als randvoorwaarde voor een effectieve samenwerking tussen jeugdhulpinstanties. Doornenbal (2012) denkt hierbij aan het centraal stellen van een aantal pedagogische waarden, zoals respect, openheid, integriteit en professionaliteit. Het centraal zetten van een gezamenlijke probleemanalyse en visie leidt volgens Bryk en Schneider (2002), die jarenlang onderzoek deden naar de community schools in Chicago, tot kwaliteit in relaties: tot verbinding en relationeel vertrouwen. En waar relationeel vertrouwen in een gemeenschap groeit, daar groeit het welbevinden van kinderen, nemen hun prestaties toe en hun gedragsproblemen af. Het is dus van belang dat betrokkenen en partners samen duidelijk maken wat er wordt verstaan onder 'het kind centraal stellen' en dat ze afspraken maken over hoe ze hier concreet naar kunnen handelen (Lubberman et al. 2019).

Betrokken leiderschap/bestuursniveau

Een betrokken leidinggevende of manager met een heldere visie die de noodzakelijke randvoorwaarden (zoals wederzijds vertrouwen) creëert is, zo blijkt uit diverse overzichtsstudies en casestudies, cruciaal bij het vergroten van het draagvlak voor samenwerking (Smeets 2007; Walraven et al. 2015; Vink et al. 2012; Widmark et al. 2011; Schwartz et al. 2019; Zhong et al. 2014). In de diverse voorbeelden komt naar voren dat 'transformationeel' leiderschap, ook wel 'veranderkundige' leiders, de betrokkenheid en loyaliteit van professionals vergroot.

Samenwerking met de gemeente

Uit diverse empirische studies blijkt dat de verbinding in het sociaal domein het gemakkelijkst tot stand komt onder begeleiding van de partner die het proces vanuit het collectieve belang aanvliegt: de lokale overheid/gemeente (Doornenbal & Kruiter 2016; Smeets & Van Veen, Van Veen, 2006; Smeets, 2008). Ook Doornenbal (2012) wijst op het belang van de rol die de gemeente kan spelen bij het ondersteunen van jeugdigen en opvoeders die opvoedproblemen

ervaren. Gemeenten en samenwerkingsverbanden moeten samen met elkaar afspreken welke partij/persoon bepaalt welke onderwijs/zorgplek voor het betreffende kind/jongere past (Schoevers 2021). Daarbij hoort ook de faciliteering van kennis uit andere regio's om zo van elkaar te leren. De uitwisseling van kennis kan bijvoorbeeld gericht zijn op wat wel en wat niet werkt en welke oplossingen wel en niet mogelijk zijn (Lubberman et al. 2019).

Netwerkbenadering

Voor opvoeding en jeugdhulp is een 'village' nodig, zoals de Utrechtse hoogleraar pedagogiek Micha de Winter onder woorden brengt (Hilhorst et al., 2013). De 'village' bestaat uit breed netwerk van medeopvoeders die zich om jeugdigen bekommeren. De ondersteuning van de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp vraagt hiermee onvermijdelijk om de toenadering van het breder jeugdhulpsysteem met huisartspraktijken en lokale teams, stelt ook de eerste evaluatie van de jeugdwet (Friele et al. 2018). Gemeenten zouden dit ondersteuningsproces moeten aansturen.

Goede huisvesting

In de context van de discussie over werkzame factoren is de vraag naar de wisselwerking tussen zorgorganisatie en zijn fysieke verschijningsvorm relevant. De resultaten van de PACT-proeftuinen laten zien dat het van belang is om te zorgen voor adequate huisvesting, gezien nabijheid ontmoeting en verbinding creëert[1] (Doornenbal et al. 2017). Pijnenburg en Van Hattum (2016) noemen vervolgens een aantal kenmerken van een prettige fysieke omgeving:

- Een verzorgde en nette fysieke omgeving.
- Een professionele fysieke omgeving.
- Een welkom en attent ontvangst.

Hierop aansluitend laat onderzoek van Veerman (2021) in de context van een zorgboerderij zien dat het voor bepaalde doelgroepen voor sociaal-emotionele rust helpend kan zijn als kinderen ervaren niet op een traditionele schoolomgeving te zijn. Dit zorgt ervoor dat er bij bepaalde doelgroepen die al negatieve ervaringen hebben opgedaan in een schoolse context, niet meteen weerstand ontstaat wanneer zij kennismaken met de locatie.

Heldere afspraken

Voor het goede verloop van integrale jeugdhulp zijn daarnaast heldere afspraken nodig over de vorm van de samenwerking, de wijze van financiering en de inzet van mensen en middelen. Onderzoek van zowel NJi (Verheijden & De Lange 2016) als Oberon (Bomhof & Van der Grinten 2021) wijst uit dat onduidelijkheid over welke ondersteuning en zorg door welke partij betaald/uitgevoerd moet worden een belangrijk knelpunt in de samenwerking is.

De warme overdracht

Soms lukt het niet om voor (dreigende) thuiszitters of kinderen die tussen wal en schip vallen binnen drie maanden een passende oplossing te vinden. De continuïteit van de aanpak is in een aantal gevallen in het geding vanwege bijvoorbeeld te veel of te vaag overleg, overleg met te veel of te weinig mensen of overleg met te weinig concreet effect op het oplossen van de hulpvraag. Er is winst te boeken als men met elkaar tot een warme overdracht komt rond de resultaten. Het is daarom belangrijk om een overbruggingsaanbod te realiseren waarbij bevlogen leraren en pedagogisch medewerkers klaarstaan voor een tijdelijke opvang (Schoevers 2021). In de praktijk blijkt het van belang dat er bij de overgang van de kinderopvang naar de basisschool één aanspreekpersoon is bij de overdracht die het kind centraal stelt en doorgaande lijn met aandacht voor een geleidelijke overgang voor ogen houdt.

1 *PACT-proeftuinen zijn innovatieve praktijken waarin door middel van interprofessionele samenwerking tussen de kinderopvang, het basisonderwijs en de zorg wordt gewerkt aan een inclusieve speelleeromgeving voor jonge kinderen (0- tot 6-jarigen).*

2. Relationeel niveau

Relationele factoren zijn factoren die gaan de relatie tussen professionals. Dit kan bijvoorbeeld gaan over het aangaan van een open dialoog en een gezamenlijke inspanning om relaties te onderhouden tussen de deelnemende organisaties (Bryson et al. 2015). Kaats en Opheij (2011) benoemen dat veel betrokkenen andere verwachtingen kunnen hebben of zaken anders kunnen interpreteren, waardoor het vaak moeilijk is om gezamenlijk te reflecteren. Hieronder gaan we in op de verschillende relationele factoren en de bijhorende spanningsvelden.

Vertrouwen tussen partners

Succesvolle, effectieve samenwerking gaat volgens diverse empirische studies om vertrouwen tussen partners, waarbij ook concepten als wederzijdse erkenning en gelijkwaardigheid centraal staan (De Smet et al. 2019; 26 Kaats & Opheij, 2011; Widmark et al. 2011; Gerdes 2021). Bij succesvolle samenwerkingsverbanden durft men elkaar aan te spreken op negatieve punten, waarbij kleinschaligheid een helpende component is (zie bijv. Smeets & Van Veen 2018).

Samen met opvoeders/ouders

Ouders hebben volgens empirisch onderzoek een cruciale rol bij het besluitvormingsproces rond hun kind (Ryndak et al. 2011). Wanneer een ouder positief denkt over inclusief onderwijs in relatie tot de ontwikkeling van het kind, draagt dit bij aan het slagen van een aanpak. Recent onderzoek van Schoevers (2021) bevestigt het belang van luisteren naar wat ouders over hun kind in te brengen hebben. Daarbij is het nodig dat de onderwijs- en zorgtaal richting ouders wordt verhelderd. Dit kan bijvoorbeeld worden gedaan door in de regio iemand aan te wijzen die als (onafhankelijk) aanspreekpunt voor deze 'vertaling' zorgt (Lubberman et al. 2019). Op deze manier worden ouders uitgenodigd om actief deel te nemen aan overleggen, planvorming en uitvoering.

Nabijheid: een fysieke ontmoetingsplek

Het raamwerk van Gerdes (2021) laat zien dat interventies die zich richten op de samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulpprofessionals traditioneel gebruikmaken van eigen kantoren, terwijl nabijheid face-to-face interactie en kennisuitwisseling juist bevordert. Ook Van Keulen (2014) onderstreept in haar pedagogisch kader voor professionele netwerken rond onderwijs en kinderopvang het belang van een fysieke ontmoetingsplaats. Voor de praktijk betekent dit dat het bijeenbrengen van educatie en jeugdhulpverlening binnen één gebouw weliswaar een belangrijke eerste stap is, maar nog geen garantie biedt voor verbeterde praktijk. Er is nog weinig onderzoek gedaan naar de relatie tussen ontmoetingsplekken en de effectiviteit van de samenwerking voor de ontwikkeling van het kind.

3. Professioneel niveau

Tot slot hebben op individueel niveau ook (inter)professionele competenties en (inter)professionalisering invloed op de uitkomst van samenwerking. Diverse onderzoeken gaan in op de gevraagde netwerkprofessionaliteit die nodig is om een professionele identiteit te ontwikkelen.

Van elkaar leren en kennisdelen

In de context van het onderwijs worden professionele leergemeenschappen regelmatig genoemd als manier om docenten te professionaliseren, waarbij ook experts betrokken zijn (Walraven et al. 2015; Lieskamp & Schouten 2013; Admiraal et al. 2012). In professionele leergemeenschappen gaat het volgens de auteurs in essentie om het van en met elkaar gaan leren in een groep, met als eigenschappen het ontstaan van een groepsidentiteit, gekoppeld aan een gedeeld inhoudelijk domein, gedeelde doelen en een gedeeld repertoire voor interactie. Openheid en pluriformiteit zijn volgens de overzichtsstudie van Schaap en De Bruijn (2015) de belangrijkste succesfactoren van de professionele leergemeenschap. Om open te staan voor eigen reflectie op de bekwaamheden, is een leergemeenschap nodig waarin het in de organisatiecultuur

vanzelfsprekend is om kennis te delen, kritisch naar de eigen praktijk te kijken en naar die van collega's bij andere organisaties, bevestigt ook de studie van Gerdes (2021).

Reflectieve vaardigheden
Docenten die onderdeel uitmaken van een goede professionele leergemeenschap, hebben, zo wijst onderzoek uit, een onderzoekende, reflectieve houding (Lieskamp & Schouten 2013). De basis van een professionele leergemeenschap is de onderzoekende, reflectieve houding van alle deelnemers.

Samenhangende professionalisering
De studie van Verheijden en Van Hattum (2016) naar hulpverleners in de zorg laat zien dat effectieve samenwerking valt of staat bij een goede professionalisering van hulpverleners. Instellingen en cliënten mogen van hun beroepskrachten verwachten dat zij hun vakkennis up-to-date houden, net zoals werknemers op hun beurt mogen verwachten dat werkgevers dit proces stimuleren en faciliteren. Instellingen die hun kwaliteitsbeleid en deskundigheidsbevordering goed op orde hebben, kunnen zich ontwikkelen tot lerende organisaties. Sluit dit beleid aan op de beroepshouding van professionals, dan realiseren zij hiermee een belangrijke werkzame factor. Diverse studies laten echter zien dat professionaliseringsactiviteiten van onderwijs- en jeugdhulpprofessionals vaak gefragmenteerd zijn (Doornenbal & Duin 2015; Sloper 2006). Het (gezamenlijk) volgen van scholing gericht op samenwerking en communicatie heeft in het sociaal domein over het algemeen positieve gevolgen: men ervaart een gedeelde visie op zorg en men leert van elkaar, zo constateert ook de studie van Leemrijse en collega's (2016). Het vraagt nadere analyse welke verschillende competenties nodig zouden zijn om in gezamenlijke professionaliseringstrajecten te verwerken, stelt onderzoek van Smeets en Veen (2016).

Voorbij de individuele bevlogenheid
Diverse empirische studies laten ten slotte zien dat een succesvolle samenwerking vaak wordt aangejaagd door individuele personen of sleutelfiguren die zich daar sterk voor hebben gemaakt en anderen wisten te enthousiasmeren (Laemers & Schoonhoven 2014; Doornenbal et al. 2017; Kaats & Opheij 2011). Het gaat vaak om personen 'achter' de bestuurder die sterke persoonlijke overtuigingen hebben over de kracht van verbinding en samenwerking. Zij weten anderen met hun ideeën te inspireren, mensen aan zich te binden en zetten zich voor langere tijd 100% (of meer) in om het organisatorische proces op gang te houden. De studies constateren dat het belangrijk is eerst te identificeren wie de kernpartners zijn en zo vroeg mogelijk bestuurlijke afspraken te maken, zodat de samenwerking niet valt of staat bij de 'individuele bevlogenheid' in de persoon van de directeur of locatiemanager.

4. Niveau van ondersteunende systemen

Factoren op het niveau van ondersteunende systemen hebben te maken met ondersteunende samenwerkingsprocedures. Daarnaast hebben deze factoren te maken met afstemming op het gebied van diagnosticeren en met werken aan een gezamenlijk zorgplan of een integrale aanpak.

Gedeelde administratie- en ICT-systemen
De studie van Sorensen et al. (2018) laat zien dat er voor een succesvolle samenwerking tussen onderwijs en jeugdhulp gemeenschappelijke procedures nodig zijn voor documentatie en de omgang met cliëntgegevens. De gemakkelijke kennisdeling tussen datasystemen draagt bij aan de effecten van interprofessionele teams.

3.3. Tot slot

Ondanks dat uit de literatuurstudie een duidelijk beeld naar voren komt met betrekking tot de werkzame elementen en bevorderende en belemmerende factoren van onderwijs-zorgarrangementen en de niveaus die daarbij onderscheiden kunnen worden, moeten er een aantal methodologische noten in acht genomen worden: ten eerste blijkt uit de verkenning dat er vooral kleinschalig

casestudy onderzoek gedaan is naar samenwerkingen tussen onderwijs en zorg (Sorensen et al. 2018; Schot et al. 2020). Dit zorgt ervoor dat het gerapporteerde onderzoek vaak sterk kwalitatief, observationeel en ervaringsgericht van aard is. Hiernaast betreft het meeste onderzoek studies naar belemmerende factoren en succesfactoren bij interprofessionele samenwerking (Pedersen et al. 2020; Sorensen et al. 2018; Fanousse et al. 2021; Rawlinson et al. 2021; Supper et al. 2015). Bovendien ontbreekt in veel onderzoek over werkzame elementen en bevorderende factoren van onderwijs-zorgarrangementen een uitgewerkt conceptueel kader, waardoor het onderzoek dat gedaan is nog weinig theorie gestuurd is (Reeves et al. 2011). Tot slot is het effectonderzoek dat er is, vooral gericht op interprofessionele samenwerking binnen de eerste lijn en op samenwerking met specialisten (Carron et al. 2021). Kortom, onderzoek moet ons de komende jaren een nog scherper inzicht geven in de effectiviteit van andere bevorderende factoren en werkzame elementen. Hopelijk levert dit onderzoek daar een kleine bijdrage aan.

In het volgende hoofdstuk wordt aan de hand van bovenstaande literatuurstudie gekeken hoe de verschillende werkzame elementen en belemmerende en bevorderende factoren in de praktijk van de leerrechtpilots van toepassing zijn.

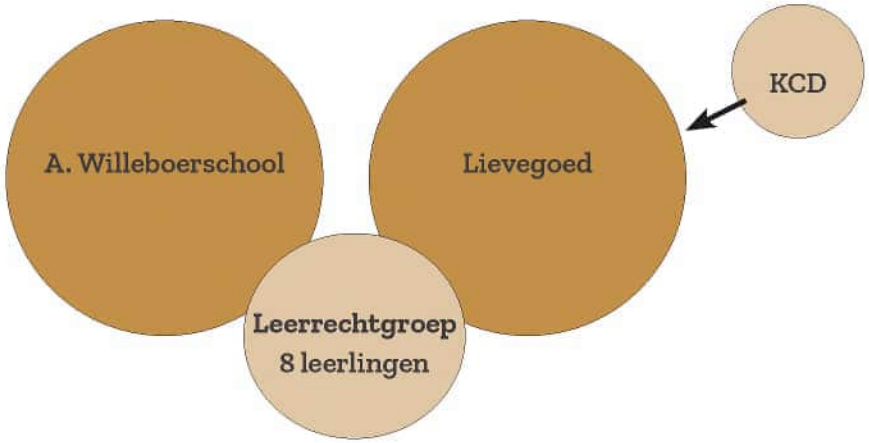
4 De vijf pilots binnen de Leerrechtaanpak

In dit hoofdstuk doen we verslag van de uitkomsten van het empirisch onderzoek (de materiaalanalyse en de interviews) naar de vijf leerrechtpilots die ontwikkeld zijn binnen de Leerrechtaanpak van de gemeente Rotterdam. We schetsen een portret van de vijf pilots. Deze portretten komen voort uit analyse van materiaal over de verschillende pilots en interviews met betrokken professionals op zowel bestuurlijk/ organisatorisch niveau als uitvoerend niveau. We gaan per pilot in op 1) de doelgroep die bediend wordt in de verschillende pilots, 2) de aanpak die ontwikkeld is in de verschillende pilots en, 3) de doelen die in het programma centraal staan. Tot slot geven we in de portretten van iedere pilot een korte schets van werkzame elementen en bevorderende en belemmerende factoren die naar voren kwamen uit de interviews en materiaalanalyse.

4.1. Pilot A. Willeboerschool en Lievegoed

In september 2017 is de samenwerking tussen onderwijs en zorg in eerste instantie gestart tussen drie partijen: de A. Willeboerschool (Stichting BOOR), Pameijer en Lievegoed. Kort na het begin van de pilot is Pameijer gestopt vanwege een samenwerking elders en werd de samenwerking tussen Lievegoed en de A. Willeboerschool gecontinueerd. Achteraf bezien is de samenwerking tussen de twee organisaties effectiever gebleken dan tussen de initiële drie organisaties.[2] Nu zijn de acht deelnemende kinderen sinds schooljaar 2019-2020 alleen afkomstig van de het Kinderdagcentrum (KDC) van Lievegoed.

2 Gemeente Rotterdam (2020). *Evaluatierapport Leerrechtpilots schooljaar 2019-2020.* Rotterdam: Gemeente Rotterdam.



Welke doelgroep staat centraal?

Op de pilot van de A. Willeboerschool nemen 8 kinderen in één groep deel aan de pilot: groep Paars. Vanwege financiële wetgeving rond de jeugdwet is het momenteel een vereiste dat de kinderen woonachtig zijn in Rotterdam. De beoogde doelgroep is de groep kinderen die tussen wal en schip valt: kinderen die het KDC ontgroeien en niet op hun plek zitten in een ZML-klas. Bij het selecteren van kinderen voor de leerrechtgroep wordt steeds gekeken of een kind zich meer zou kunnen ontwikkelen in een schoolse setting. Daarbij wordt in het oog gehouden dat er ook kinderen zijn die juist meer baat hebben bij de omgeving van een KDC, met aanvullende ondersteuning van een leerkracht die op de locatie een programma opzet. De afweging tussen deze twee sporen moet steeds worden gemaakt door de betrokken professionals:

"Zo zou je uiteindelijk 100% van de kinderen kunnen bedienen. Een leerling die niet aan onderwijs toe is, als school nog te onveilig is, kan extra ondersteund worden op het KDC. En als de stap naar school van toegevoegde waarde is, dan heb je de groep Paars."

(Directeur A. Willeboerschool)

4.1.1. Welke aanpak staat centraal?

Binnen de locatie A. Willeboerschool wordt er een groep dagelijks geleid door twee pedagogisch medewerkers van het KDC (fulltime) en door een leerkracht (parttime, 0,6fte). Er is een vast team, waarbij er maar 1 wisseling is geweest van de leerkracht. Het uitvoerende team wordt ondersteund door de Ib'er, orthopedagoog, logopedist, fysiotherapeut en ook alle andere betrokkenen in de school.

De kinderen zijn vijf dagen per week aanwezig op school, waar zij iedere dag een programma volgen. De groep maakt gebruik van de gym-, dans- en muzieklessen van school en sluit aan bij de gezamenlijke vieringen en projecten. Naast het dagprogramma is er ook een individueel plan per kind. Er is een ruimte met een computer en materiaal waar de kinderen rustig 1-op-1 kunnen werken. De leerkracht kan op deze manier gedurende de dag steeds kinderen meenemen naar deze ruimte en aan individuele leerdoelen werken.

Bron: A. Willeboerschool

4.1.2. Welke doelen staan centraal?

In de leerrechtpilot op de A. Willeboerschool staan doelen rond communicatie, zelfredzaamheid, en sociaal-emotionele ontwikkeling centraal, aangevuld met cognitieve doelen (bijvoorbeeld spelontwikkeling, rekenen, schriftelijke taal).

Hoe worden doelen bepaald en gemonitord?
Per kind worden in het Ontwikkelingsperspectief Plan (OPP) op maat doelen bepaald. Het ontwikkelingsperspectief van het kind wordt afgestemd op de informatie in het OPP. De verplichte onderdelen van het ontwikkelingsperspectief staan beschreven in de wet en zijn:

- De verwachte uitstroombestemming van de leerling.
- De onderbouwing van de verwachte uitstroombestemming van de leerling (met in elk geval een weergave van de belemmerende en bevorderende factoren).
- Een beschrijving van de te bieden ondersteuning en begeleiding en - indien aan de orde - de afwijkingen van het (reguliere) onderwijsprogramma.

De belemmerende en stimulerende factoren en de ondersteuningsbehoefte zijn hierin het belangrijkste en ook de leerroute. In de leerroute staan vervolgens de doelen, maar die staan niet expliciet in het document OPP.

Het format van het OPP is in schooljaar 2020-2021 door de leerkracht, Ib'er en de orthopedagoog van Lievegoed aangepast voor deze groep. Reden voor aanpassing was het komen tot een 'EKEP': Een kind een plan concept. Naast het OPP wordt er door de zorgprofessionals een op maat gemaakt zorgplan bijgehouden. De voor het onderwijs relevante doelen uit het zorgplan worden overgenomen in het OPP. Waar de relevantie voor het onderwijs minder prominent aanwezig is wordt verwezen naar het zorgplan. Daarmee is het OPP niet leidend voor de gezamenlijke doelen, maar conform wet- en regelgeving gericht op dat wat op school relevant is voor het onderwijs.

In het document staat de informatie die relevant is voor het onderwijs en de informatie die door de zorgaanbieder wordt opgenomen. Met behulp van het document kunnen er keuzes worden gemaakt over de beoogde uitstroombestemming van een kind. De uitstroombestemming wordt onderbouwd door de volgende gegevens uit het document:

- Intelligentiegegevens.
- Integratief beeld.
- Schoolse voorwaarden, zoals het functioneren in de groep, functioneren zonder 1-op-1 begeleiding, welbevinden en betrokkenheid bij het aanbod gedurende de dag, profiteren van het aanbod, interactie met medeleerlingen en aansturing door begeleiders.
- Het Plancius-niveau en het ZML-leerlijnniveau op gebied van communicatie, spelontwikkeling, zelfredzaamheid, sensomotoriek, sociaalemotionele ontwikkeling, schriftelijke taal, rekenvoorbereiding.

Verder worden er in het OPP ontwikkelingen bijgehouden over belemmerende en stimulerende factoren bij leren en ontwikkelen, ondersteuningsbehoeften, sociaalemotionele ontwikkeling, communicatie en de fysieke en medische situatie. Op basis van het totaalprofiel wordt opgeschreven wat een kind in een jaar heeft laten zien als het gaat om de leerontwikkeling, en wat op basis daarvan de verwachte uitstroomprognose zal zijn.

Hoe ziet dat er in de praktijk uit?
In de praktijk zien we dat de leerkracht over het algemeen in de lead is bij het bepalen van het niveau van de onderwijsdoelen van het individuele kind. Dit gebeurt wel altijd in nauwe samenwerking met de pedagogisch medewerker. Bij de instroom van een kind, vaak in het begin van het schooljaar, kijken de leerkracht en pedagogisch medewerker gezamenlijk naar de vijf verschillende gebieden van het OPP. Het team houdt deze doelen iedere dag op het netvlies. Voor nu zijn de onderwijsdoelen vooral gekoppeld aan individuele plannen, omdat het dan makkelijker is om de onderwijsdoelen te koppelen aan de individuele zorgplannen.

Tussentijds evalueert het team de doelen steeds in het leerlingvolgsysteem ParnasSys. De professionals beoordelen dan of het tempo passend is en of en hoe het welbevinden van het kind zich ontwikkelt. In januari en juni worden daar tussentijds momenten voor ingepland. In deze tussentijdse momenten worden de individuele plannen geëvalueerd en de doelen besproken. In juni worden de doelen ook afgevinkt en vindt er een oudergesprek plaats. Aan het begin van het nieuwe schooljaar, in september, wordt met ouders het bijgestelde OPP besproken.

De schoolse voorwaarden gaan vooral over de basisvoorwaarden voor het functioneren in de groep. Als professionals deze voorwaarden al op het KDC bij een kind zien, wordt gekeken of een kind mogelijk kan profiteren van deelname aan de leerrechtpilot op de A. Willeboerschool. Hoewel de nodige vaardigheden relatief expliciet zijn gemaakt, kijken er nog steeds meerdere ogen mee bij de verkenning per kind:

"Het is te specialistisch om te zeggen: met die en die criteria kan een kind doorstromen. Het mooiste is een afvinklijst, maar zo werkt het vaak niet."
(Pedagogisch medewerker Leerrechtgroep A. Willeboerschool)

In de praktijk zien de uitvoerders verder dat er veel kinderen zijn die ook na het bereiken van de leeftijdsgrens van de leerrechtgroep baat zouden hebben bij een vergelijkbaar aanbod: deze kinderen gedijen bij de schoolse setting en een hoger tempo dan op het KDC, maar voldoen nog niet aan de schoolse voorwaarden die nodig zijn voor een reguliere ZML-klas. Doorstroom naar een ZML-klas zou daarom voor sommige kinderen niet het doel zijn. Er zijn ook kinderen die juist weer uitstromen naar het KDC, omdat het tempo, het cognitieve niveau of de sociale dynamiek van de leerrechtgroep toch te hoog ligt voor een kind.

4.1.3. Korte schets van elementen en factoren op de A. Willeboerschool

Op **inhoudelijk niveau** zien we dat de volgende werkzame elementen en bevorderende en belemmerende factoren een rol spelen bij de ontwikkeling van de kinderen van de leerrechtpilot van de Willeboerschool:

- *De kinderen hebben baat bij het contact met de kinderen van de reguliere groepen:* leerlingen in de leerrechtgroep kunnen stagelopen/bepaalde activiteiten meedoen in een ZML-groep, omdat dat verrijkend is voor hun ontwikkeling. Ze spelen samen buiten en zien elkaar in de taxi's. De leerkracht van de leerrechtgroep zegt zelfs: *"De impact van dit contact is een belangrijke aanvulling op wat wij als professionals doen. Die uitwisseling kan alleen maar plaatsvinden omdat de groep in een school is gehuisvest."* (Leerkracht leerrechtpilot A. Willeboerschool)
- *Er is een stabiele vertrouwensrelatie tussen de professional en het kind.* De leerkracht en pedagogisch medewerker zien beiden de waarde van een vertrouwensrelatie die kinderen tot leren kan brengen. Dat kan in sommige gevallen maanden duren, maar als de basis er staat, kan er op het juiste moment op de leerbaarheid worden ingezet door de leerkracht en pedagogisch medewerker. De kleinere groep en de samenwerking tussen onderwijs en zorg geeft met name de leerkracht meer ruimte om te werken aan deze relatie.
- *Professionals hebben (meer) ruimte om maatwerk te leveren...* Voor kinderen wordt altijd een rooster op maat gemaakt, waardoor zij kunnen meebewegen met de ondersteuningsbehoeften van een kind.
- *...maar hanteren toch een vaste structuur.* Het team constateert dat de 'lichte' structuur die wordt aangebracht in het dagprogramma erg belangrijk is voor de kinderen. In het KDC hoeven de leidsters minder rekening te houden met de andere groepen. Op de leerrechtgroep is de week overzichtelijker, wat een groot succes is voor de kinderen: er wordt een hoger tempo gehanteerd, wat kinderen uitdaagt in hun ontwikkeling.
- *De kinderen hebben een vaste groep en een veilig thuishonk.* De uitvoerders merken dat het erg belangrijk is dat er een vaste groep is. De binding met de professionals is bij deze groep kinderen nog belangrijker dan bij de andere groep. Op deze manier kan een kind profiteren van een veilige omgeving binnen de 'drukte' van de ZML-school.
- *De groepsdynamiek moet 'kloppen'.* Het uitvoerende team ziet dat de leerlingpopulatie de afgelopen jaren is veranderd: waar er eerst meer leerlingen waren die erg bepalend waren voor een sfeer in de klas, zijn er nu meer kinderen met meer sociaal gedrag. Zo is er nu een goede balans tussen kinderen die meer sociaal zijn en ook leerlingen met een vorm van ASS, die veel van elkaar kunnen leren: *"De leerlingen met een vorm van autisme zien hoe het óók kan."* (Leerkracht leerrechtpilot A. Willeboerschool)
- *De kinderen moeten nog meer tijd hebben om te kunnen te wennen.* Uit de gesprekken blijkt dat de kinderen van de leerrechtgroep een langere periode nodig hebben om 'aan te komen' in een groep. In de eerste 3-5 maanden wordt wel goed gemonitord of de leerrechtgroep echt de juiste omgeving is voor het kind, maar er moet nog verkend worden of er meer kan worden gewerkt met stagelopen.

Bron: A. Willeboerschool

Op **organisatorisch niveau** spelen de volgende werkzame elementen en bevorderende en belemmerende factoren bij de leerrechtaanpak op de A. Willeboerschool:

- *Partners werken continue aan een gezamenlijke probleemanalyse.* Op bestuurlijk en uitvoerend niveau worden er thema's geïdentificeerd die belangrijk zijn voor het ontwikkelen van de samenwerking: wat zijn de knelpunten, wat moeten we structureel verbeteren? Een voorbeeld hiervan is het integreren van de zorg- en schoolkalender, de toelaatbaarheidsverklaring of de afstemming van het OPP op het zorgplan. Dit soort gezamenlijke ontwikkelthema's worden bij de leerrechtpilot van de A. Willeboerschool bespreekbaar gemaakt.
- *Er worden ook heldere afspraken gemaakt over een taakverdeling en de gedeelde selectiecriteria.* Er wordt bij de kinderen in het KDC nu vooral gekeken naar de voor de leerrechtgroep nodige schoolse vaardigheden. In het KDC beoordeelt de orthopedagoog aan de hand van deze criteria: deze kinderen komen in aanmerking voor de leerrechtgroep, deze kinderen zijn op het KDC gelukkiger. Daarbij heeft het geholpen dat over de loop van de tijd deze schoolse vaardigheden steeds explicieter zijn gemaakt. Er kon bijvoorbeeld ook meer worden gekeken naar groepssfeer en in hoeverre kinderen in een groep sociaal gedrag vertonen. Hoe kunnen verschillende typen kinderen elkaar aanvullen en van elkaar leren?
- *Er is sprake van grote betrokkenheid op bestuursniveau.* Ook wanneer de organisatie van de leerrechtgroep goed gaat, blijft er sprake van inhoudelijke en procesmatige betrokkenheid van de directie. Als er zaken minder goed lopen, heeft het uitvoerende team het idee dat ze bij hen aan kunnen kloppen.
- *De leerrechtgroep is onderdeel van de rest van de school.* Uitvoerders hebben afgestemd dat de kinderen samen kunnen buitenspelen, samen bij projecten kunnen meedoen en gebruik kunnen maken van de expertise van de reguliere ZML-klassen.
- *Er is een goede balans tussen de groepsruimte en een beschikbare individuele ruimte.* Kinderen hebben de mogelijkheid om in de klas in een eigen hoek te zitten. Ook buiten de klas is er een ruimte beschikbaar waar de leerkracht 1-op-1 met een kind aan de leerdoelen kan werken. Deze ruimte is exclusief beschikbaar voor de leerrechtgroep en zit tegenover de klas. Op deze manier is het uit de klas halen een taak die minimale inspanning vraagt van zowel leerkracht als kind en kunnen kinderen buiten de klas structureel tot leren komen.
- *De samenwerking met de gemeente kan nog verder worden ontwikkeld.* Er zijn over de loop der jaren veel wisselingen geweest in de gemeentelijke contactpersonen. Ook is het door drukte vaak niet mogelijk geweest dat de gemeente bij een stuurgroep aan kon sluiten. Over praktische zaken kon er daarom niet altijd snel worden geschakeld. Met name vervoer is een blijvend aandachtspunt: *"Elk jaar is het weer een zoektocht logistiek: dan krijg je soms combinaties van kinderen, 8 kinderen in een busje... Dat is onverantwoord. Zo'n taxibedrijf zoekt ook, omdat ze wel de opdracht hebben, maar niet de ondersteuningsbehoefte kunnen bieden die gevraagd wordt, zoals die bij taxivervoer in de zorg regulier is... Dan heb je als school weinig invloed en heb je de gemeente echt nodig."* (Ib'er A. Willeboerschool)

Op **relationeel niveau** spelen de volgende werkzame elementen en bevorderende en belemmerende factoren een rol:

- *Partners hebben vertrouwen in elkaar en voelen zich gelijkwaardig.* Op de A. Willeboerschool ervaren de professionals dat zorg en onderwijs elkaar vertrouwen en 'elkaar het licht in de ogen gunnen'. Men houdt elkaar op de hoogte en dat gaat volgens betrokkenen eigenlijk altijd op een prettige manier.
- *Er is regelmatig overleg met ouders.* Dit gebeurt zowel in de zorgplanbesprekingen als de OPP-besprekingen. Ouders kunnen zo meedenken over de ontwikkeldoelen. Na drie tot vijf maanden wordt er gekeken of een kind op een passende plek zit.

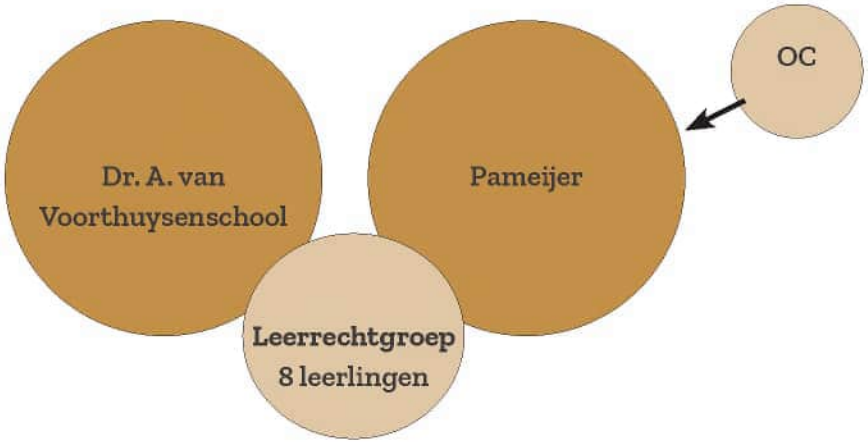
Op **professioneel niveau** spelen de volgende werkzame elementen en bevorderende en belemmerende factoren een rol:

- *Onderwijs en zorg leren van elkaars wereld.* Er wordt door het team ervaren dat onderwijs en zorg veel van elkaar leren. Dat gebeurt zowel in de context van de school, waar leerkracht en pedagogisch medewerker binnen de klas kennis uitwisselen, en ook breder in de school. Maar dit gebeurt ook op het KDC, waar de leerkracht de groepsleidsters kan stimuleren om te werken aan schoolse voorwaarden en de leerkracht weer kan leren over de omgang met gedrag: *"Bij één jongen die hier instroomde dachten we: hoe is het mogelijk dat ze niet eerder hebben gezien dat hij naar onderwijs zou kunnen doorstromen? Dan kijkt onderwijs toch wel echt met andere ogen. Andersom kunnen we van het KDC veel leren over betrokkenheid."* (Directeur A. Willeboerschool)
- *Het team mist (meer) tijd om gezamenlijk te reflecteren en leren.* Vanuit zorg en onderwijs zijn intervisie en coaching anders geregeld, waardoor gezamenlijke reflectie en evaluatie nog niet in samenhang kan worden aangeboden. Ook kunnen zorgprofessionals nu nog niet aansluiten bij alle studiedagen en teambuildingsactiviteiten van de A. Willeboerschool, omdat zorgprofessionals daar geen uren voor kunnen schrijven.
- *Pilot-overstijgend leren komt nog niet goed van de grond.* Er wordt tussen een aantal pilots wel informatie gedeeld en er is vanuit de A. Willeboerschool contact met de andere scholen over de toekomstige pilot Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO). Maar op uitvoerend niveau is er nog weinig ruimte geweest om bij elkaar mee te kijken. Hoewel de pilots qua populatie slecht te vergelijken zijn, is de samenwerking organisatorisch wel vergelijkbaar. Daarover kan nog meer kennis worden uitgewisseld.
- *De continuïteit van de uitvoerende professionals is nog een risico.* De uitvoerders stellen dat het ideaal zou zijn als collega's elkaar kunnen vervangen, omdat het voor deze groep specifiek erg belangrijk is dat er vaste gezichten zijn. Onderling proberen ze dit vaak op te lossen, maar dit kan niet altijd.

Op **het niveau van ondersteunende systemen** speelt, daar waar het gaat om werkzame elementen en bevorderende en belemmerende factoren, ten slotte de kennisuitwisseling in de verschillende ICT-systemen. Onderwijs en zorg kunnen nu, onder andere door invoering van tweestapsverificatie, gebruik maken van hetzelfde systeem in ParnasSys en daar de gegevens over de kinderen van de leerrechtgroep inzien. Andersom kan de leerkracht in het zorgsysteem ONS van Lievegoed voor bijvoorbeeld de overdracht, de zorgplannen en het profielverslag.

4.2. Pilot Dr. A. van Voorthuysenschool en Pameijer

In 2016 is de samenwerking tussen onderwijs en zorg gestart met de samenwerking tussen twee partijen: de Dr. A. van Voorthuysenschool (Stichting BOOR) en het Ontwikkelcentrum (OC) van Pameijer, waar behandeling wordt geboden. Van de in principe 8 beschikbare plekken zijn er vier plekken beschikbaar voor kinderen uit het OC Ellemare en vier plekken vanuit het reguliere ZML-onderwijs. Naast de leerkracht staat er altijd een pedagogisch medewerker van Pameijer op de groep.



4.2.1. Welke doelgroep staat centraal?

Aan de pilot nemen acht kinderen deel, waarbij er vier kinderen uitstromen vanuit een Ontwikkelcentrum (OC) en vier kinderen vanuit verschillende onderwijsinstellingen (SO). De leeftijd van de kinderen varieert momenteel van 8 tot 12 jaar. De deelnemende kinderen hebben een verstandelijke beperking en zijn gebaat bij een groep waar zowel een leerkracht en een pedagogisch medewerker samen voor staan: zo krijgen zij vanuit beide expertises de beste begeleiding om tot ontwikkeling te kunnen komen. De kinderen die vanuit een OC naar de leerrechtgroep gaan hebben baat bij een verdere ontwikkeling in een schoolse setting. Kinderen die vanuit onderwijs instromen, vinden een reguliere onderwijssetting vaal sociaal-emotioneel of cognitief te ingewikkeld en komen binnen de leerrechtgroep beter tot hun recht. Er zitten in de groep zowel kinderen die meer prikkels nodig hebben, als kinderen die baat hebben bij een rustigere omgeving en structuur.

Ook vanuit de Dr. A. van Voorthuysenschool bezoekt een leerkracht elke week het OC om te kijken welke kinderen toe zijn aan onderwijs. Er wordt gekeken of een kind zich verder zou kunnen ontwikkelen binnen een leerrechtgroep en/of het kind gebaat is bij een schoolse setting met alle aspecten die daarbij horen. Het uitgangspunt is dat elk kind zich passend binnen zijn/ haar mogelijkheden zou moeten kunnen ontwikkelen. Wanneer de overstap naar de leerrechtgroep overwogen wordt, wordt ook ingeschat of het kind zich binnen een schoolse setting staande zou kunnen houden. *"Wie is er geïnteresseerd in werkjes doen en langer op zijn stoel zitten?"* (Leerkracht leerrechtpilot Dr. A van Voorthuysenschool). Op het OC kijkt er in totaal een team van pedagogisch medewerkers van de groepen, de leerkracht, de orthopedagoog en de gedragsdeskundigen mee.

Bron: Dr. A. van Voorthuysenschool

4.2.2. Welke aanpak staat centraal?

In 2016 is de leerrechtpilot gestart met een zogenoemde 'ontwikkelgroep' op de Dr. A. van Voorthuysenschool. De kern van de aanpak van de ontwikkelgroep bestaat nog steeds uit de samenwerking tussen 1 pedagogisch medewerker en 1 leerkracht in een klas waarin zorg en onderwijs gelijk opgaan.

De kinderen zijn tijdens schooltijden op school aanwezig en volgen een dagprogramma. Binnen het onderwijs heeft ieder kind een OPP met daarbij een beoogde uitstroombestemming, waarover de leerkracht en pedagogisch medewerker samen met ouders in gesprek gaan. Binnen de school maakt de leerrechtgroep gebruik van de Ib'er van de school, en er is een eigen logopedist en fysiotherapeut gekoppeld aan de leerrechtgroep vanuit het multidisciplinaire zorgteam van Pameijer.

De leerkracht is op het OC om haar onderwijs expertise aan de kinderen in de groep en/of individueel en/of aan de pedagogisch medewerker toe te voegen, zodat de kinderen zich zo optimaal mogelijk kunnen ontwikkelen Naast dat er elke week een leerkracht van school naar het OC gaat om daar kinderen te signaleren die mogelijk kunnen instromen op school of de pilotgroep, worden kinderen ook individueel voorbereid op het naar school gaan. Tevens worden pedagogisch medewerkers op het OC gecoacht bij het stimuleren van de schoolse voorwaarden bij de kinderen. Ter ondersteuning levert de leerkracht hiervoor indien passend ook didactische materialen aan.

4.2.3. Welke doelen staan centraal?

Hoe worden doelen bijgehouden en gemonitord?
Het ontwikkelingsperspectief van het kind wordt gestuurd door de informatie in het Ontwikkelingsperspectief Plan (OPP). Naast het OPP wordt er door de zorgprofessionals een op maat gemaakt zorgplan bijgehouden. Deze doelen worden altijd afgestemd met en waar passend in het OPP overgenomen.

In het document staat de informatie die relevant is voor het onderwijs en de informatie die door de zorgaanbieder wordt opgenomen. Met behulp van het document kunnen er keuzes worden gemaakt over de beoogde uitstroombestemming van een kind. De uitstroombestemming wordt onderbouwd door de volgende gegevens over het kind:

- Schriftelijke taal
- Mondelinge taal
- Sociaalemotionele ontwikkeling
- Basisvoorwaarden
- Zelfredzaamheid
- Rekenen
- Leren
- Spelontwikkeling
- Zintuiglijke ontwikkeling
- Communicatie
- Taakgerichtheid
- Sensopathisch vermogen
- Beurtgedrag
- Persoonlijke ontwikkeling
- Creatieve ontwikkeling
- Oriëntatie op tijd
- Wonen en vrije tijd
- Bewegingsonderwijs
- Oriëntatie op lichaam

Op basis van het totaalprofiel wordt opgeschreven wat een kind in een jaar heeft laten zien als het gaat om de leerontwikkeling, en wat op basis daarvan de verwachte uitstroomprognose zal zijn.

Hoe zien de doelen er in de praktijk uit?
De beoogde uitstroomplek is voor veel kinderen een Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO) leerrechtpilot. Kinderen van de Dr. van Voorthuysenschool zijn tot nu toe niet teruggestroomd naar het OC en stromen in sommige gevallen door naar een klas binnen de Dr. van Voorthuysenschool of een andere reguliere ZML-school. Uitstroom naar een 12+ OC van Pameijer is in het verleden wel gebeurd, omdat er tot op heden nog geen VSO-locatie is gerealiseerd vanuit de leerrechtaanpak. Voor het uitvoerende team gaan de doelen van de leerrechtpilot met name om het kind in een ontspannen fase houden, zodat een kind tot leren kan komen. Dat is volgens de uitvoerders een andere benadering dan wanneer onderwijs aan een bepaalde ontwikkeling moeten voldoen. Één van de belangrijkste Plancius-doelen voor de leerrechtgroep is zelfredzaamheid.

4.2.4. Korte schets van de elementen en factoren op de Dr. A. van Voorthuysenschool

Op **inhoudelijk niveau** zien we dat de volgende werkzame elementen en bevorderende en belemmerende factoren een rol spelen bij de ontwikkeling van de kinderen van de leerrechtpilot op de Dr. A. van Voorthuysenschool:

- *De extra inzet op sociaalemotionele ontwikkeling en mogelijk moeilijk verstaanbaar gedrag zorgt ervoor dat kinderen zich veilig voelen en tot leren komen.* Het aanzetten van de ontwikkeling lukt door in eerste instantie te zorgen dat kinderen zich veilig genoeg voelen om te leren. In de klas zien de pedagogisch medewerker en leerkracht dat de kinderen lief zijn voor elkaar en naar elkaar omkijken.
- *Er is contact met de kinderen met andere klassen.* Dit gebeurt niet structureel, maar zoveel mogelijk en als het van meerwaarde is. Het is een onderdeel om de zelfredzaamheid te ontwikkelen. Buitenspelen gebeurt sinds corona bijvoorbeeld nog steeds gescheiden van de andere groepen – de kinderen geven zelf aan dat ze dit prettig vinden, maar in het nieuwe schooljaar is het plan om nog een keer te kijken of de kinderen weer op het gezamenlijke schoolplein willen buitenspelen. Toch vindt er soms ongepland contact plaats tussen kinderen met de reguliere groepen: *"Twee weken geleden kwamen er drie kinderen van de reguliere groep 8 in onze klas voorlezen, als afscheid van de voorleesjuf. 1 van de jongens bleek erg te stotteren. Ook onze kinderen in onze kring gingen toen heel lief helpen."* (Leerkracht leerrechtgroep Dr. A van Voorthuysenschool)
- *Professionals leveren maatwerk.* Het team geeft aan dat het draaien van de leerrechtgroep om maatwerk vraagt. Ze zijn constant bezig met uitgaan van de intrinsieke motivatie en kijken naar het kind: eer dat ze hier zijn hebben ze al een reis achter de rug. *"Dan zorg je eerst dat die rust weer erin komt en dat een kind zich weer veilig voelt, voordat je iemand wat aan gaat leren."* (Pedagogisch medewerker leerrechtgroep Pameijer).
- *Er is een grote meerwaarde van het multidisciplinaire team.* Kinderen maken ook gebruik van het multidisciplinaire team binnen school en het OC. De Dr. A van Voorthuysenschool en Pameijer hebben afgesproken dat de inzet van de fysiotherapeut en logopedist allemaal ook voor deze groep beschikbaar is. In de praktijk weten ze elkaar te vinden, maar kan er nog meer kennis worden uitgewisseld met de reguliere multidisciplinaire teams en het multidisciplinaire team van Pameijer.
- *Hier wordt meelopen in de leerrechtgroep juist als verwarrend gezien voor de kinderen.* Professionals geven aan dat er vanuit de samenwerking met het multidisciplinair team en het OC zo een goed beeld is van een kind, dat het niet nodig is dat het kind altijd eerst komt meelopen voordat deze start in de groep. Ze geven aan dat het meelopen vanuit het OC vaak verwarrend kan zijn, omdat niet altijd definitief besloten is dat een kind terecht kan in de leerrechtgroep. Ook hangt het er vanaf hoe ouders tegenover het meelopen staan: als een kind meeloopt en vervolgens niet wordt toegelaten tot de groep, kan het zijn dat ouders hun kind hierin proberen te beschermen. Er is bij de uitvoerders meer animo voor het meelopen op de uitstroombestemming, waarbij kinderen op de nieuwe locatie kunnen meelopen en de leerkracht kunnen leren kennen. Ze vragen zich af hoe ze hierin gefaciliteerd gaan worden, ook door de gemeente.

Bron: Dr. A. van Voorthuysenschool

Op **organisatorisch niveau** spelen de volgende factoren en elementen een rol:

- *Er is flink geïnvesteerd in een breed gedragen visie.* Op zowel bestuurlijk als uitvoerend niveau is vanaf het begin duidelijk geïnvesteerd in het draagvlak voor een gezamenlijke visie op de samenwerking. De visie is in een klein groepje met de directeur, manager, productontwikkelaar, coördinator, gedragsdeskundigen en de Ib'er uitgewerkt. Daar is bestuurlijk commitment uit voortgekomen: *"Dit gaan we doen, en hier grijpen we elke keer op terug."* (Manager Pameijer). De uitvoerders sluiten af en toe ook aan bij de stuurgroep, maar zitten ook in een aparte werkgroep met gedragsdeskundigen. Zo proberen betrokkenen overkoepelende thema's te identificeren en zorg- en onderwijsdoelen zo veel mogelijk te synchroniseren.
- *Er wordt gezamenlijk gekeken naar de juiste match voor de groep.* Van de eerste lichting kinderen heeft men geleerd dat gezamenlijke en zorgvuldige overwegingen erg belangrijk zijn. Er kijkt een team van orthopedagogen, gedragsdeskundigen, pedagogisch medewerkers mee naar de kinderen uit het OC die goed bij de leerrechtpilotgroep zouden passen. Betrokken professionals vinden het ideaal als dit proces zo gezamenlijk mogelijk kan worden ingericht.
- *De samenwerking met de gemeente kan nog worden uitgebreid.* Zo staat het thema voor de uitbreiding van de leerrechtpilot buiten Rotterdam ook op de agenda, maar hier zijn nog geen gesprekken over gevoerd. Ook mist de pilot nog meer inspanning van de gemeente in het vervullen van een ambassadeursrol richting het ministerie. Momenteel ervaren betrokkenen dat de gemeente niet die ambassadeursrol oppakt bij het duurzaam maken van de pilot.
- *De beschikbare fysiek ruimte blijft een uitdaging.* Alle ruimten in de school zitten vol. Deze doelgroep heeft binnen de school een aparte, beschermde ruimte nodig. Zo kunnen ze onderdeel zijn van de school, maar kunnen ze zich indien nodig ook terugtrekken Betrokkenen geven aan dat goede zorg en goed onderwijs valt of staat bij hoe het pand en de omgeving zijn ingericht.

Op **relationeel niveau** spelen de volgende elementen en factoren een rol:

- *Vertrouwen tussen bestuurders en uitvoerders is essentieel.* De uitvoerders geven aan hoe belangrijk het is dat je het gevoel hebt dat de directeur achter je staat. De druk van het voldoen aan de onderwijsdoelen en de registratie komen allemaal op hen af, en tegelijkertijd zoeken ze naar vrijheid: het doel van de leerrechtgroep is dat de kinderen zich prettig voelen en daardoor kunnen ontwikkelen. Professionals vinden het belangrijk vanuit het bestuur ook steun en ruimte te voelen zodat zij als professional maatwerk kunnen blijven leveren.
- *De gesprekscycli met ouders worden zoveel mogelijk afgestemd.* Zowel onderwijs als zorg heeft verplichtingen om zaken te rapporteren. Waar kan worden de gesprekken afgestemd, zodat ouders niet twee keer naar school

hoeven te komen. Zo wordt de gesprekscyclus dus wel op elkaar afgestemd. Rond beschikkingen of indicaties vanuit de gemeenten zijn echter weer andere cycli die spelen, waardoor dit niet altijd mogelijk is. In de gesprekken met ouders wordt het OPP in het begin, halverwege en aan het einde van het jaar besproken.

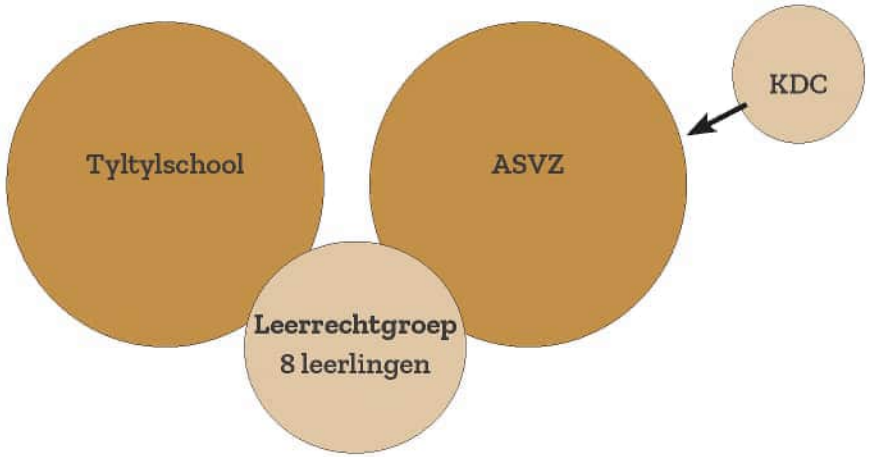
Op **professioneel niveau** zijn de volgende factoren en elementen geïdentificeerd die een rol spelen op de Dr. A van Voorthuysenschool:

- *Zorg en onderwijs hebben geïnvesteerd in van elkaar leren.* Ook bij de pilot op de Dr. A van Voorthuysenschool vullen zorg en onderwijs elkaar aan. Dat heeft ook te maken met de investering die is gedaan voor een leerkracht die nu wekelijks naar het OC gaat om daar te ondersteunen en voor te bereiden. Tegelijkertijd ervaart de pedagogisch medewerker nog niet direct aansluiting te hebben bij het multidisciplinaire team van de school, waardoor daar nog beperkt kennis wordt uitgewisseld.
- *Professionalisering gebeurt in gezamenlijkheid, maar moet weer worden opgepoetst.* Er wordt aangegeven dat studiedagen gezamenlijk worden georganiseerd, omdat de pedagogisch medewerker ook onderdeel is van de school. Op studiedagen komen vaak mensen van Pameijer, die komen uitleg geven over hoe kinderen zich sociaal-emotioneel kunnen ontwikkelen. De ontwikkelingsfasen van Došen kunnen professionals bijvoorbeeld gebruiken om de sociaalemotionele ontwikkeling van kinderen in kaart te brengen. Anderzijds zou gezamenlijke professionalisering nog meer vorm kunnen krijgen door ook leerkrachten training te laten geven op het OC. Zo kan er over en weer ook meer kennis worden gedeeld: *"De afgelopen 2 jaar is dat allemaal een beetje vervaagd. Het moet weer een beetje opgepoetst worden."* (Manager Pameijer).
- *...ook op overkoepelend pilotniveau.* De contacten die tussen de pilots hebben plaatsgevonden, waren erg kort. Wel is de behoefte aan overkoepelende kennisuitwisseling hier minder groot: *"Als het niet lekker loopt, snap ik dat je die behoefte meer hebt. Maar bij ons loopt het dus wel lekker."* (Leerkracht Dr. A van Voorthuysenschool).
- *Het verlies van expertise is een reëel risico.* Het personeel is op deze locatie vrij stabiel. Professionals vinden werken in een context van combinatie tussen zorg en onderwijs vaak leuk. Maar vanuit school kan het draagvlak nog wat breder worden. Er is nu één groep met één pedagogisch medewerker en één leerkracht, dus het is een risico dat de expertise niet behouden kan worden. Daarom moet de expertise nog verder worden uitgebreid in de school.

Op het niveau van **ondersteunende systemen** is gevonden dat op de Dr. A van Voorthuysenschool de uitvoerende professionals bij elkaar in het systeem kunnen kijken naar het OPP en het zorgplan. Op basis hiervan gaan zij met elkaar in gesprek over de ontwikkeling van het kind en de beoogde uitstroombestemming. Toch is het in sommige gevallen moeilijk om het leveren van maatwerk te combineren met de registratie in het leerlingvolgsysteem: wanneer een kind kan worden aangezet tot leren door te tellen in duizenden, maar nog niet goed tot 20 kan tellen, is dat lastig te verantwoorden.

4.3. Pilot Tyltylschool en ASVZ

Op de Tyltylschool is vanaf de start van de leerrechtaanpak in 2016 een pilotgroep gestart. In deze pilot wordt samengewerkt tussen het KDC Lombardijen van ASVZ en de Tyltylschool. Er staan op dit moment twee pedagogisch medewerkers van ASVZ op de groep (4 collega's die allen 2 of 3 dagen werken). Aan de groep is ook een leerkracht verbonden voor 0,6fte. De leerkracht die aan de groep verbonden was, is in maart 2022 met zwangerschapsverlof gegaan. Deze functie is op dit moment vacant. Daarnaast is er één Ib'er vanuit de school en één orthopedagoog beschikbaar. Naast wisselingen in het uitvoerende team zijn er de afgelopen jaren ook wisselingen geweest op het directieniveau op de Tyltylschool. Sinds schooljaar 2021-2022 heeft de leerecht groep op de Tyltylschool de naam 'groep Mint' gekregen.



4.3.1. Welke doelgroep staat centraal?

Aan de pilot op de Tyltylschool nemen momenteel 6 kinderen deel. Normaliter doen er 8 kinderen mee, maar vanwege recente uitstroom terug naar het KDC van een kind en verhuizing van een ander kind is dat nu niet het geval. De kinderen van de groep zijn allen tussen de 6 en 10 jaar. Qua cognitieve ontwikkeling zitten de kinderen uit deze groep allemaal in leerroute 2 of 3[3].

Kinderen stromen in vanuit het Kinderdagcentrum (KDC) Lombardijen van ASVZ, die daar in een groep zaten met ontwikkelingsgericht aanbod. Het zijn kinderen *"die tussen wal en schip vallen omdat ze meer kunnen dan een KDC, maar nog niet klaar zijn voor ZML"* aldus een van de pedagogisch medewerkers. Voor het selecteren van de kinderen wordt afgestemd tussen de begeleiders van het KDC en de orthopedagoog van de Tyltylschool. Daarbij wordt gekeken voor wie onderwijs echt een meerwaarde is.

3 Voor een uitleg over de verschillende leerroutes zie Kiezen in rekendoelen met leerroutes van Passende Perspectieven (wij-leren.nl)

4.3.2. Welke aanpak staat centraal?

Op groep Mint van de Tyltylschool worden de kinderen dagelijks begeleid door twee pedagogisch medewerkers. De leerkracht sluit 3 dagen per week aan op de groep. De kinderen zijn in principe vijf dagen per week op school. Het dagprogramma van de groep bestaat uit een vast rooster met een dagstructuur met, naast een zorgaanbod met ruimte voor beweging en begeleiding in gedragsaspecten, drie lesmomenten. De lessen worden vormgegeven aan de hand van thema's, die per periode wisselen. Als leidraad worden de Plancius-leerlijnen en leerlijnen CED-ZML gebruikt. De leerkracht maakt het lesmateriaal voor vijf dagen. Zij geeft de lessen op de drie dagen dat ze aanwezig is en op de andere twee dagen voeren de pedagogisch begeleiders de lessen uit. Om het onderwijsaanbod vorm te geven wordt voor rekenen een methode gebruikt. Voor lezen is dit ook de wens, maar dit gebeurt nog niet.

Naast het dagprogramma is er ruimte voor maatwerk, waarover begeleiders en de leerkracht onderling afstemmen. Op groep Mint wordt, vergeleken met op het KDC, wel meer aanpassing van de kinderen in de groep gevraagd:

"Hier merk ik dat we het dagprogramma meer leidend laten zijn... En natuurlijk pas je daarin altijd aan op een kind. Maar op het KDC was je meer in beweging met het aanpassen aan ieder kind."
(Pedagogisch medewerker ASVZ Leerrechtgroep Tyltylschool)

Het verschil tussen het aanbod op het KDC en in groep Mint is volgens een van de betrokken pedagogisch medewerkers dat het onderwijsaanbod op de Tyltylschool cognitief wat uitdagender is dan het programma wat de kinderen eerder op het KDC volgden. Ook ligt het tempo in groep Mint wat hoger.[4] Verder biedt deelname aan de leerrechtpilot, vanwege betrokkenheid van een

4 Zie ook Projectplan ASVZ KDC Lombardijen en Tyltylschool.

leerkracht bij het programma, de mogelijkheid om vanuit didactisch perspectief zicht te krijgen op mogelijke kennishiaten van de kinderen. Zo stelt de leerkracht van de Tyltylschool:

"Ze konden allemaal tot 10 tellen, maar 'hoeveel' wisten ze niet. Daar zijn we heel erg mee bezig geweest. Nu zie je wel: pak er nou eens twee, en dan doen ze dat ook. Dat zijn stappen waar ik dan trots op ben."
(Leerkracht Leerrechtgroep Tyltylschool)

Op soms tegelijkertijd buitenspelen en de taxi na zijn er momenteel bijna geen momenten waarop de kinderen van groep Mint contact hebben met andere kinderen van de school. Bij de start van de pilot werd er groepsdoorbroken gewerkt met een andere klas van de school, maar dat gebeurt nu niet meer.

Bron: Tyltylschool

4.3.3. Welke doelen staan centraal?

In de leerrechtpilot groep op de Tyltylschool staan zowel sociaal-emotionele ontwikkelingsdoelen als cognitieve ontwikkelingsdoelen centraal. Voor instroom vanuit het KDC wordt, in afstemming met de orthopedagoog van de Tyltylschool gekeken of onderwijs echt een meerwaarde voor het betreffende kind is.

Hoe worden doelen bepaald en bijgehouden?
De onderwijsdoelen worden onder andere afgeleid uit de Plancius en ZML-leerlijnen. Op het KDC wordt ook binnen een ontwikkelingsgericht aanbod gewerkt vanuit de Plancius en ZML-leerlijnen. Leerroute 2 en 3 hebben ZML-leerlijnen – Plancius is leerroute 1, deze doelen worden vaak doorlopen voordat er met de stof voor leerroute 2 en 3 wordt begonnen (meer voorwaardelijk). Op de leerrechtgroep komen hier leergebied overstijgende doelen bij, zoals je aan elkaar en de groep aanpassen en je voegen in een dagstructuur. Kinderen van de leerrechtgroep krijgen hiermee te maken door nu mee te draaien in een klas binnen een schoolse setting. Naast het vaste onderwijsprogramma waaraan in principe alle kinderen van de groep meedoen, wordt gekeken naar de individuele ontwikkelingsdoelen per kind. De individuele ontwikkelingsdoelen van de kinderen zijn heel divers en liggen op zowel sociaal-emotioneel vlak (bijvoorbeeld het ontwikkelen van zelfstandigheid, relatie opbouwen met anderen waaronder de leerkracht) als op cognitief vlak:

"Op het KDC starten het merendeel van de kinderen tussen 9 en 10, waar ze vaak de ruimte krijgen om eerst nog te spelen voordat er gestart wordt met het dagprogramma. Op Mint starten de kinderen een uur eerder en gaan gelijk aan hun taak. Zowel op het gebied van zelfstandigheid als qua werkhouding ligt de lat op Mint hoger. Op Mint is het dagprogramma leidend met daarin ruimte voor individuele aanpassingen. Op het KDC was mijn ervaring dat er meer werd gekeken naar het aapassen aan ieder kind waardoor het dagprogramma regelmatig anders liep dan gepland."
(Pedagogisch medewerker ASVZ leerrechtgroep Tyltylschool)

De onderwijsontwikkeling van individuele kinderen wordt door de leerkracht bijgehouden in het leerlingadministratie- en -volgsysteem (LVS) ParnasSys. Voor de zorgkant wordt door de pedagogisch begeleiders PlanCare gebruikt. Omdat de uitvoerend zorg- en onderwijsprofessionals geen toegang hebben tot elkaars systemen, kijken zij met elkaar op papier mee naar de ontwikkeling van individuele kinderen. Hoewel er idealiter meer integratie van beide systemen zou zijn, wordt het registreren van onderwijsontwikkeling in een systeem op zich als een van de grote successen van de leerrechtpilot ervaren:

"Ik denk wel dat het een succes is dat we inmiddels meer onderdeel zijn van de school, dat de kinderen gevolgd worden in een school-leersysteem, waardoor die ontwikkelingsvoortgang zo wordt geregistreerd en doorstroom naar ander speciaal onderwijs inzichtelijker wordt. Dat administratiesysteem is wel belangrijk."

(Pedagogisch medewerker ASVZ leerrechtgroep Ty ltylschool)

Hoe ziet dat er in de praktijk uit?

In groep Mint wordt er tussen de pedagogisch begeleiders en de leerkracht afgestemd over leerdoelen van individuele kinderen. De begeleiders bewaken daarbij voornamelijk de sociaal-emotionele leerdoelen via de ZML-leerlijnen en de leerkracht de doelen wat betreft cognitieve ontwikkeling. Bij deelname aan de leerrechtgroep staat één ding voor betrokken professionals voorop: uitstroom naar een regulier onderwijsgroep van het Speciaal Onderwijs is een mogelijkheid maar niet persé een doel. Of dit een optie is hangt af van het individuele kind. Eerder zijn er kinderen vanuit groep Mint uitgestroomd naar een ZML-school, maar ook naar een KDC. Wanneer een kind geschikt geacht wordt voor uitstroom naar een SO-groep, wordt contact opgenomen met professionals van Passend Primair Onderwijs (PPO) Rotterdam die dan komen observeren. Samen met professionals en ouders wordt besloten wat de meest passende uitstroom is. Geen enkel kind is vanuit de leerrechtklas uitgestroomd naar een reguliere klas op de Tyltylschool, omdat de ondersteuningsbehoefte van kinderen uit de leerrechtgroep afwijkt van de ondersteuning die op de Tyltylschool regulier geboden wordt: er is doorgaans geen sprake van ernstig meervoudige beperkingen in de leerrechtgroep.

4.3.4. Korte schets van elementen en factoren op de Tyltylschool

Op **inhoudelijk niveau** zien we dat de volgende werkzame elementen en bevorderende en belemmerende factoren een rol spelen bij de ontwikkeling van de kinderen van de leerrechtpilot op de Tytylschool:

- *De vaste groep biedt ruimte voor opbouwen van een vertrouwensrelatie tussen professional en kind...* De pedagogisch medewerker geeft aan dat groep Mint de kans biedt om tussen de begeleiders en het kind een relatie op te bouwen. Het feit dat er een vaste groep is en dat kinderen niet ieder schooljaar uitstromen naar een andere klas met een andere professional, zoals in reguliere klassen gebeurt, maakt dat er aan de relatie gebouwd kan worden.
- *...en dit maakt het mogelijk te kijken wat ieder kind nodig heeft voor de eigen ontwikkeling.* Het werken in een vaste groep, gedurende meerdere jaren maakt het voor professionals mogelijk te kijken wat de voorwaarden voor ontwikkeling van ieder kind zijn en hier via maatwerk op in te spelen.
- *De schoolse setting die de leerrechtgroep biedt,* waarin kinderen zich meer moeten aanpassen aan elkaar en aan een programma wordt ook als bevorderende factor genoemd.
- *Belang van aandacht voor dynamiek in de groep* komt ook uit de gesprekken op deze pilot naar voren dat het belangrijk is aandacht te hebben voor de dynamiek in de leerrechtgroep. De leerkracht verwijst naar gedragscomponenten van bepaalde kinderen in de groep die het soms nog lastig kunnen maken om tot onderwijs te komen.

Bron: Tyltylschool

Op **organisatorisch niveau** spelen op de Tyltylschool de volgende werkzame elementen en bevorderende en belemmerende factoren bij de leerrechtaanpak:

- *Gezamenlijke visie op doelen en een probleemanalyse wordt nog gemist:* Terwijl de uitvoerend professionals aangeven dat er op kindniveau wel goed overleg is over doelen en aanpak, geven zij aan nog helderheid te missen over het uiteindelijke doel van de leerrechtaanpak en de visie die daaraan ten grondslag ligt. Het gaat dan om een visie die gedeeld wordt met het bestuurlijke niveau en door alle uitvoerende professionals direct betrokken bij de leerrechtgroep, maar ook een visie die gedeeld wordt met andere professionals binnen de school. De pedagogisch medewerker geeft aan te zien dat professionals van de school en de pedagogisch medewerkers van AVSZ nu soms verschillende pedagogische visies hanteren. Er wordt aangegeven dat er de laatste tijd wel weer meer afstemming over de doelen van de aanpak is. Dat heeft te maken met het toegenomen aantal overleggen tussen partners. In de overleggen wordt er gesproken over de leerrechtgroep als onderdeel van de school en de bijhorende rol van de leerkracht in de groep. Eerder werden deze gesprekken heel lang niet gevoerd, zo stelt een pedagogisch begeleider: *"de doelen waarom we hier zitten. Dat is me jaren onduidelijk geweest: waar zijn we naar toe aan het werken? Wat willen we als team en voor de jongens bereiken, voor de kinderen? Komt er een uitstroomprofiel, is dat het doel?"* (Pedagogisch medewerker ASVZ leerrechtgroep Tyltylschool).
- *Kader, richtlijnen en sturing.* De uitvoerend professionals geven aan het gevoel te hebben de pilot alleen vorm te hebben gegeven. Zo geven zij aan nog zoekende te zijn naar wat nu de fijnste manier is om binnen een leerrechtaanpak de combinatie te bieden van zorg en onderwijs. Daar worden sturing en heldere afspraken over de rollen van verschillende professionals soms nog gemist.
- *Betrokkenheid, supervisie en controle vanuit bestuurlijk niveau.* Onder de uitvoerend professionals bestaat behoefte aan meer betrokkenheid en begeleiding vanuit bestuurlijk niveau. Uitvoerend professionals hebben de behoefte te weten of ze op de 'juiste koers' zitten. Alle respondenten verwijzen hier ook naar de vele professionele wisselingen in zowel het uitvoerende als managementteams van deze pilot die niet bevorderlijk hebben gewerkt op dit punt. Op dit moment ligt de behoefte vooral in zicht krijgen op hoe volgend jaar er uit gaat zien, gezien de huidige leerkracht met verlof gaat en er nog geen zicht op vervanging is.
- *...en heldere rolverdeling en afspraken:* Mede door het ervaren gebrek aan (communicatie en afstemming over) visie en sturing vanuit management, maar ook door de verandering van aanpak (van groepsdoorbroken naar aparte groep in de school) en pas meer recente inzet van de leerkracht op de groep, zijn er nog niet op alle vlakken heldere afspraken rondom een passende rolverdeling tussen pedagogisch medewerkers en leerkracht binnen de groep. Zo stelt de pedagogisch medewerker: *"De rolverdeling vind ik nog moeilijk. En dat zit 'm voor mij vooral met name in het feit dat we het de*

eerste jaren wel allemaal zelf hebben gedaan. Wat ik al deed op het KDC hebben we als AVSZ nog meer neergezet, en dat is gewoon goed gegaan." (Pedagogisch medewerker ASVZ Leerrechtgroep Tyltylschool). Er leven vragen over wie wanneer welk stukje onderwijs oppakt, maar ook wie wanneer een rol speelt in relatie tot zorgaspecten als bijvoorbeeld het aansturen en begeleiden van de kinderen op gedragsmatige aspecten. Ook hier is de laatste periode wel meer helderheid ingekomen, zo geven de professionals aan.

- *De leerrechtgroep als eilandje in de school.* Een uitdaging waar de uitvoerend professionals op deze leerrechtgroep mee te maken hebben die aan meerdere andere werkzame elementen raakt, is het feit dat de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkelingsmogelijkheden en uitdagingen van de kinderen van de regulieren klassen van de Tyltylschool niet aansluiten bij de huidige groep kinderen van de pilot groep. Dat maakt dat de ontwikkelingsdoelen en de behoefte aan begeleiding, expertise, aanpak en methodes van de pilot groep en de rest van de school niet matchen. Er zijn pogingen gedaan om de groepen meer met elkaar te integreren (bijvoorbeeld bij het buitenspelen) en professionals meer met elkaar te laten uitwisselen (bijvoorbeeld in gezamenlijke intervisie), maar deze initiatieven vinden om verschillende redenen en onvoorziene omstandigheden (waaronder Corona) op dit moment vrijwel geen doorgang. Dit maakt dat meerdere betrokkenen de leerrechtgroep beschrijven als *'eilandje in de school'*. Een van de professionals op bestuurlijk niveau geeft aan dat er wat dit betreft nog meer ontwikkeltijd nodig is voor de pilot op de Tyltylschool: *"We moeten veel meer denken aan 1 systeem. De Ib'er moet meer betrokken worden. Dat gebeurt toch nog niet goed. [...] We zijn nog niet bij die 100%, maar wel 70%. Ik denk nu aan: schooltijden. De leerrechtgroep gaat op een andere tijd naar huis. Idealiter kom je daar ook tot gezamenlijkheid rond schooltijden."*
- *Er is erg weinig materiaal beschikbaar.* De leerkracht maakt voor groep Mint het lesmateriaal. Zowel vanuit het bestuurlijk niveau als door de uitvoerend professionals wordt aangegeven dat het verkrijgen van (geschikt) materiaal voor de kinderen van de pilot leerrechtgroep nog een uitdaging is. Vooral een leesmethode wordt gemist. Wat deze zoektocht lastiger maakt is het feit dat in de reguliere groepen van de Tyltylschool, vergeleken met een ZML-school, een heel andere doelgroep kinderen bediend worden. In deze reguliere groepen worden methodes gebruikt die gezien niveau niet bruikbaar zijn in de pilotgroep.
- *Kinderen kunnen buiten de klas nog weinig tot leren komen.* Het feit dat er geen integratie is op schoolniveau maakt ook dat de betrokken uitvoerend professionals de fysieke ruimte in de school niet op zo een manier gebruiken al zij zouden willen, bijvoorbeeld aparte lesruimte voor individuele begeleiding van kinderen. De leerkracht geeft aan dat het feit dat er alleen een individuele werkruimte in een ander deel van het gebouw beschikbaar is terwijl er verder niet veel integratie is met de school en de andere kinderen, een van de redenen is dat aan de kinderen van groep Mint nog minder individuele aandacht omtrent de onderwijsdoelen geboden wordt dan zij zou wensen. De leerkracht geeft aan: *"Ik heb wel met ze gewerkt in het kamertje. Alles wat ze in de groep weten, weten ze daar niet. Alleen daar heen lopen is al zo spannend. Dan vragen ze alles aan mij. Gedrag komt dan naar boven, kinderen zeggen helemaal niks."* (Leerkracht leerrechtgroep Tyltylschool)

Op **relationeel niveau** kwamen de volgende werkzame elementen en bevorderende en belemmerende factoren naar voren uit de analyse:

- *Gezamenlijke reflectie en monitoring.* Op de Tyltylschool vindt gezamenlijke afstemming rondom de ontwikkeling van individuele leerlingen in overleggen plaats. Tijdens de overleggen informeren de verschillende professionals elkaar. Echter monitoring van onderwijsontwikkelingsdoelen en andere ontwikkeldoelen gebeurt nog wel in gescheiden systemen.
- *Nabijheid en face-to-face interactie.* Professionals op zowel uitvoerend als managementniveau geven aan dat onderlinge interactie waaronder kennisdeling tussen professionals die betrokken zijn bij de leerrechtgroep aan het begin van de pilot, toen er nog klas overstijgend gewerkt werd, meer aanwezig was. Uit de gesprekken met de uitvoerders blijkt ook dat

het met zijn drieën op de groep staan soms nog als een uitdaging ervaren wordt: *"Ik vind het wel een uitdaging om met z'n drieën te zijn in de klas. Fysiek, maar ook op vrij weinig leerlingen. En je bent wel de hele dag met z'n drieën op 6 en soms 8 jongens. Dat is niet altijd een prettige manier van werken."*, aldus een van de pedagogisch medewerkers.

- *Vertrouwen tussen partners als aandachtspunt.* Uit de gesprekken komt naar voren dat, met het oog meer uitwisseling en opbouwen van relatie, er het afgelopen jaar meer dialoog is geweest tussen professionals van het uitvoerende team onderling en tussen professionals van het uitvoerende team en leden van het bestuursniveau.

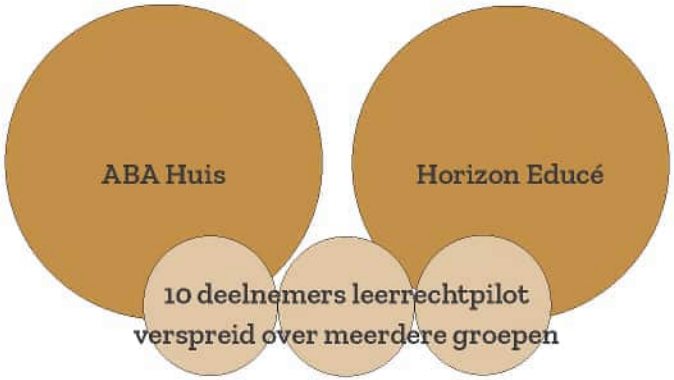
Op **professioneel niveau** spelen de volgende werkzame elementen en bevorderende en belemmerende factoren een rol:

- *Van elkaar leren en kennisdelen als wens*: hier kan op en rondom de leerrechtgroep van de Tyltylschool nog verder in geïnvesteerd worden. De potentiële meerwaarde van het werken in een multidisciplinair team wordt beaamd door alle betrokkenen. Zo stelt een van de professionals van bestuurlijk niveau: *"Medewerkers zijn geschoold in sociale begeleiding, denken vanuit mogelijkheden. Vooral verder met de activiteit. Maar zij weten niet hoe een taallijn werkt, hoe je dat soort dingen het beste oppakt."* (Locatiemanager AVSZ). Er is naast pedagogische begeleiding echt een leerkracht nodig. De leerkracht heeft kennis van didactiek *"hoe bied je, en op welke manier wat aan?"* (Locatiemanager AVSZ)
- *...zo ook samenhangende professionalisering.* Professionals geven aan meerwaarde te zien in gezamenlijke studiedagen en intervisie met het bredere team van de school. De gezamenlijke studiedagen zouden met ingang van 2022 wel plaats gaan vinden. Deze dagen zijn ook aan ouders gecommuniceerd als sluitingsdagen. Echter komt dit nog steeds niet van de grond en worden we vanuit Mint niet bij deze dagen betrokken.
- *De vele wisselingen en zoektocht naar vervanging bij uitval en verlof maken bouwen moeilijker.* Op de Tyltylschool zijn de afgelopen jaren veel personele wisselingen in het team geweest, op zowel management- als uitvoerend niveau. Momenteel speelt dat bij verlof van de leerkracht geen uitzicht op vervanging is, wat weer voor onduidelijkheid en onrust zorgt in het uitvoerende team. Wisselingen hebben het tot hun recht doen komen van andere werkzame elementen, zoals het vormen van een gezamenlijke visie en het maken van afspraken en onderling rolverdeling niet makkelijk gemaakt. Zo stelt een van de pedagogisch medewerkers: *"Andere locatiemanager bij AVSZ, 5 andere teamleiders en andere pedagogen, hier drie directeuren. Dus in die 6 jaar tijd... Wie gaat nu wat doen en wie is nu waar verantwoordelijk voor? [...] Dat helpt niet bij succes denk ik, als je niet die stabiliteit hebt, qua inhoud, groep en proces, als dat startpunt qua organisatie al vaag is, dan zijn we nu waar we nu zijn. Dan is er wel veel gegroeid, maar... Er had wel veel meer kunnen groeien met een duidelijke structuur."*
- *Continuïteit in de begeleiding van de groep valt soms weg.* Betrokken professionals geven aan dat continuïteit in begeleiding soms wegvalt vanwege verschillende vrije dagen van leerkracht en pedagogisch begeleiders in het kader van verschillende Cao's. Het is lastig aan vervanging te komen en vanwege continuïteit op de groep is dit ook niet altijd wenselijk.
- *Behoefte aan pilot overstijgend leren.* Tot uitwisseling met andere pilots is het volgens betrokken professionals nog niet echt gekomen. Die behoefte bestaat wel. Het met elkaar meekijken en uitwisselen over en afstemmen op visies over doelen van de Leerrechtaanpak in meer brede zin wordt als waardevol gezien.

Op het **niveau van ondersteunende systemen** spelen, daar waar het gaat om werkzame elementen en bevorderende en belemmerende factoren, ten slotte procedures voor documentatie via LVS-*systemen*. Betrokken professionals zien het als een van de grootste successen van de pilot dat de schoolse ontwikkeling van de kinderen nu weergegeven wordt in een leerlingvolgsysteem. Dat gebeurt op de Tyltylschool voor zorg en onderwijs in twee aparte systemen: ParnasSys en PlanCare. De professionals hebben geen digitaal toegang tot elkaars systemen, maar de plannen worden op papier onderling tussen professionals gedeeld. Meer integratie van de systemen is voor de toekomst wel een wens.

4.4. Pilot ABA Huis en Horizon Educé

In 2018 is de samenwerking tussen onderwijs en zorg in eerste instantie gestart tussen Horizon Educé en ABA Huis. Vanaf het begin was de opzet dat er een leerkracht 3 dagen per week aansluit op het bestaande zorgaanbod en leerlingen individueel tot leren brengt in een aparte ruimte. Inmiddels geeft de leerkracht ook les aan kleine groepjes kinderen en ontvangen de pedagogisch medewerkers advies en de begeleiding van de leerkracht en de intern begeleider met betrekking tot het aanbieden van lesstof, de aanschaf van materiaal of het doortrekken van een bepaalde leerlijn of thema naar het lokaal of de dagplanning. Er zijn 10 plekken beschikbaar voor de over drie groepen verspreide leerrechtpilot.



4.4.1. Welke doelgroep staat centraal?

De leerrechtpilot van ABA Huis is de enige leerrechtpilot die op een zorglocatie plaatsvindt. De leerrechtgroep is verspreid over drie groepen: groep blauw, groep oranje en groep rood. De jongste kinderen zijn 3,5 (als al duidelijk is dat ze niet naar school kunnen) en het oudste kind is 9. De meeste kinderen van de leerrechtgroep hebben nog geen regulier onderwijs gevolgd, zijn 4 of 5 jaar oud en stromen in vanuit huis of een specialistische voorziening. Op dit moment kunnen kinderen die niet in de gemeente Rotterdam wonen, niet meedoen aan de leerrechtpilot.

4.4.2. Welke aanpak staat centraal?

Zoals hierboven al wordt aangegeven zijn de kinderen van de leerrechtpilot verspreid over drie groepen. ABA Huis wil kinderen de juiste context en de mogelijkheid bieden om zich zo optimaal mogelijk te ontwikkelen. Bij ABA Huis komen de kinderen in een vaste, kleine groep en wordt er dagelijks gewerkt aan doelen die individueel voor hen zijn opgesteld door een multidisciplinair team.

Op de locatie van ABA Huis zijn de kinderen verspreid over een school-voorbereidende groep, een ondersteunende communicatiegroep en een reguliere groep. Er is geen vaste dagplanning/rooster, wel wordt er een zorgplan op maat gemaakt en wordt de planning per groep anders ingedeeld of aangepast op individuele behoeften van een kind. De uitvoering van het zorgplan wordt gedaan door zogenoemde ABA trainers (pedagogisch medewerkers gespecialiseerd in het werken volgens de principes van ABA).[5] Zij staan onder supervisie van een behandelaar (gedragsdeskundige), deze behandelaar is tevens eindverantwoordelijke voor het zorgplan. De eindverantwoordelijkheid van het onderwijsperspectiefplan (OPP) ligt bij de intern begeleider van Educé en wordt uitgevoerd door de leerkracht.

De leerkracht is nooit alleen in de groep en werkt altijd samen met meerdere pedagogisch medewerkers. In eerste instantie is de begeleiding van de leerkracht als aanvulling op het aanbod individueel aangepakt. De leerkracht haalt een kind uit de groep en gaat met het kind 1-op-1 werken. De groepen op de zorglocatie hebben allemaal een eigen prikkelarme 1-op-1 ruimte waar met de kinderen aan individuele doelen kan worden gewerkt en zij zich goed kunnen concentreren. Tegelijkertijd zie je de invloed van onderwijs ook terug in de groep: inmiddels is de leerrechtgroep ook meer bezig met groepsinstructies

5 ABA staat voor Applied Behaviour Analysis. ABA is een vorm van intensieve gedragstherapie en kenmerkt zich door zeven principes: Wat is ABA? Het ABA Huis legt het je graag uit!

of samenwerken in kleine groepjes. Dat varieert per kind, omdat het niveauverschil binnen groepen ook groot kan zijn.

De behandelduur van het ABA Huis is 1 tot maximaal 3 jaar, daarna stromen de kinderen altijd uit. In principe wordt met alle kinderen van de leerrechtpilot, en dus op alle groepen, toegewerkt naar onderwijs. Kinderen die als uitstroombestemming een onderwijsklas hebben, zitten over het algemeen in de onderwijs-voorbereidende groep. Soms blijkt echter dat dit toch niet passend is en past uitstroom naar een (langdurige) zorglocatie beter bij een kind. Het idee is dat ook aan deze cognitief 'lager'-functionerende groep onderwijs kan worden geboden.

Bron: ABA Huis

4.4.3. Welke doelen staan centraal?

Hoe worden doelen bijgehouden en gemonitord?
In het OPP staan de leerdoelen die geënt zijn op schrijven, rekenen en lezen. Bij jonge kinderen kunnen de doelen meer verbonden zijn aan voorbereidende activiteiten. Er is ook een groep waar de ZML-leerlijn 3 bij zou passen. Daar wordt steeds een individuele planning voor gemaakt in het OPP.

In het OPP staat de informatie die relevant is voor het onderwijs en de informatie die door de zorgaanbieder wordt opgenomen. Met behulp van het document kunnen er keuzes worden gemaakt over de beoogde uitstroombestemming van een kind. De uitstroombestemming wordt onderbouwd door de gegevens over het Plancius-niveau en het ZML-leerlijnniveau op gebied van communicatie, spelontwikkeling, zelfredzaamheid, sensomotoriek, sociaalemotionele ontwikkeling, schriftelijke taal en rekenvoorbereiding. Op basis van het totaalprofiel wordt opgeschreven wat een kind in een jaar heeft laten zien als het gaat om de leerontwikkeling, en wat op basis daarvan de verwachte uitstroomprognose zal zijn.

Hoe ziet dat er in de praktijk uit?
Het OPP wordt gezien als verrijking van het zorgplan, dat meer is gericht op lang zelfstandig werken, samenspel, een groepsinstructie opvolgen en zindelijkheid. De doelen in het zorgplan zijn naast deze voorschoolse vaardigheden bijvoorbeeld ook gericht op ontwikkeling op het gebied van communicatie, zelfredzaamheid en spelvaardigheden. Het OPP wordt opgesteld als schaduwdossier, maar de doelen van het OPP worden ook in het zorgplan opgenomen. Hierdoor staan alle individuele doelen die door het multidisciplinaire team (gedragsdeskundige, leerkracht/intern begeleider en logopedist) zijn opgesteld in één zorgplan.

Dit zorgplan staat in het elektronisch cliëntendossier waarin dagelijks op alle doelen wordt gerapporteerd door zowel de zorg-als onderwijsprofessionals. Daar kunnen alle professionals bij, omdat ouders daar toestemming voor hebben gegeven. Er is eerder een poging gedaan om de zorg- en onderwijsomgeving te integreren in één plan, zodat er geen OPP als schaduwdossier meer hoeft te worden opgesteld. Dat kon verantwoordings-technisch echter niet worden gerealiseerd.

In de praktijk zijn de ontwikkelcriteria erg verschillend per kind. Bij de ondersteunende communicatiegroep is het voorliggende doel vanzelfsprekend communicatie. Het PPO Rotterdam kijkt ook mee naar de standaard ontwikkelcriteria. Als de uitstroombestemming zorg is, wordt er door professionals vooral gekeken naar welke doelen zoveel mogelijk kunnen worden behaald. Zorgprofessionals zijn door het online dossier steeds op de hoogte van de onderwijsbehoeften van de leerrechtgroep. Op die manier worden de leerlijnen op de hele locatie ingezet, ook door collega's die niet meedoen aan de pilot. Voor de kinderen buiten de leerrechtgroep wordt er echter geen OPP bijgehouden.

4.4.4. Korte schets van de elementen en factoren op het ABA Huis

Op **inhoudelijk niveau** zien we dat de volgende werkzame elementen en bevorderende en belemmerende factoren een rol spelen bij de ontwikkeling van de kinderen van de leerrechtpilot op ABA Huis:

- *Het is nodig dat zorg voorliggend blijft.* In het geval van ABA Huis gaat het om een zorglocatie waar onderwijs wordt geboden. Een afdelingsdirecteur van Educé noemt dit het verschil tussen 'onderwijs-zorglocaties' en zorg-onderwijslocaties', waar het soms nodig is dat zorg bovenliggend blijft en onderwijs de verrijkende partner is.
- *Kinderen krijgen zorg op maat en worden als volwaardig gezien.* De leerkracht kijkt aan het begin 1-op-1 wat er mogelijk is. Met behulp van het behandelplan en OPP wordt onderwijs op maat gemaakt voor de tien kinderen. Doordat kinderen verspreid zijn over drie verschillende groepen, kan nog extra worden gekeken naar maatwerk op groepsniveau: in welke groep voelt het kind zich het meest ontspannen om tot leren te komen?
- *Ook de kinderen buiten de leerrechtpilotgroep hebben profijt van de samenwerking tussen zorg en onderwijs.* Doordat pedagogisch medewerkers zicht houden op de verschillende onderwijsbehoeften van de leerrechtpilotkinderen, worden de leerlijnen soms ook toegepast bij andere kinderen. Educé heeft ook voor ieder kind een onderwijsmap gemaakt aan de hand waarvan de kinderen samen met de pedagogisch begeleiders in de zomer ook door kunnen werken, als de leerkracht er niet is. De onderwijsmap is voor de kinderen met een OPP en wordt ook gekopieerd voor anderen. Zo hebben de andere kinderen profijt van de aanwezigheid van de leerkracht op de zorglocatie: *"Ik ben hier wel voor iedereen, dus als een collega vragen heeft over letters of getallen, dan ben ik er wel om te ondersteunen. En dan kijk ik een keer mee met het kindje. Dat is niet zo strak, zeker niet. Voor die kinderen van de pilot is het wel strak."* (Leerkracht Educé Leerrechtpilot ABA Huis)
- *Een satellietklas op de vervolgplek wordt nog gemist.* Professionals zien een gat als kinderen uitgeplaatst worden naar onderwijs. Daar krijgt het team nog regelmatig te maken met 'mislukkingen', omdat de overgang naar een school nog niet geleidelijk genoeg kan worden georganiseerd. Een satellietklas op een schoollocatie zou voor deze groep als uitstroombestemming erg wenselijk zijn. Ook wordt het geld voor schaduwen op de nieuwe locatie, om zo een veilige overgang te borgen, nog gemist. Nu zouden professionals dit vaak in hun eigen tijd moeten doen: *"Een vervolgstap is nu dus het bieden van een vervolggroep binnen het onderwijs. Dan heb je een veel zachtere landing en een makkelijkere doorstroom naar eventuele reguliere groepen."* (Manager ABA Huis leerrechtpilot). Wel wordt het vaste contact met het PPO over het beschikbare aanbod op scholen als positief ervaren.

Bron: ABA Huis

Op **organisatorisch niveau** spelen de volgende elementen en factoren een rol:

- *Er is flink geïnvesteerd in een gezamenlijke visie.* In de zoektocht naar een onderwijspartner merkten professionals van ABA Huis het belang van een gezamenlijke visie op wat belangrijk wordt gevonden in de omgang met kinderen. Op deze manier kwam ABA Huis bij Horizon terecht. In de samenwerking werd in het begin veel geïnvesteerd in de kennismaking: *"Wat ik bij andere pilots zie, is dat als je zorg en onderwijs verbindt, je eerst moet investeren om elkaar goed te leren kennen. Het zijn twee werelden, maar je moet leren respect hebben voor elkaar en met elkaar sparren over waarom je iets doet."* (Afdelingsdirecteur Horizon Educé). Ook professionals bevestigen het belang van het samen aangaan van een zoektocht.
- *Bestuurders zijn betrokken (waar nodig).* Betrokkenen geven aan dat er in het begin sprake was van een grote inhoudelijke en procesmatige betrokkenheid bij de pilot. Inmiddels loopt de pilot zo goed en is het vertrouwen tussen de verschillende partijen zo groot, dat er vooral vragen worden gesteld wanneer er iets misgaat of als er ergens over wordt getwijfeld. Waar nodig, weten zorg en onderwijs elkaar ook te vinden. Met name de betrokkenheid van de Ib'er wordt als helpend gezien.
- *De grootste uitdaging blijft het financieren van onderwijs op een zorglocatie.* De onzekerheid over de financiering leidt ieder jaar weer tot veel zorgen onder ouders en professionals. Het PPO mag wettelijk niet onderwijs financieren op een zorglocatie. In een ideaal scenario is de leerrechtgroep een vast onderdeel van deze locatie, maar het toekomstscenario is nu nog onzeker.
- *Er is weinig tot geen materiaal beschikbaar, en het zelf maken van materiaal is erg tijdsintensief.* Materiaal moet door het onderwijs-zorgteam zelf worden verzameld. Via scholen wordt er rekenwerk verzameld. Het zelf maken kost ook veel tijd. Vanuit ABA Huis heeft het team een heel klein materiaalbudget. Het gaat dan om 30 euro per groep per periode, wat ook kan worden besteed aan speelgoed. Ten slotte ziet het uitvoerende team het gebrek aan een digibord ook als groot gemis: *"Als ik een lesje wil doen, doe ik dat op een iPad. Dat vind ik echt ontzettend triest. Dan kun je zoveel meer oefenen, je hebt nu eigenlijk geen middelen om je best te doen. Hoezo mag een school dat alleen goedkoop kopen? Voor ons is dat nu onbetaalbaar."* (Leerkracht Educé ABA Huis)
- *Het verwachtingsmanagement rond de behaalde resultaten richting de gemeente blijft lastig.* De pilot is volgens betrokken erg gericht op resultaat. Er wordt aan het team vaak gevraagd: hoeveel kinderen stromen uit naar onderwijs? Professionals beantwoorden die vraag steeds als volgt: het is het recht voor kinderen om in zorg onderwijs te mogen ontvangen. Uitstroom naar regulier onderwijs is niet altijd het doel. Het wordt fijn gevonden als er kinderen uitstromen en er is veel contacten met scholen en PPO. Maar het niveau is voor de kinderen vaak te hoog – kinderen zijn

internaliserend en zitten vaak tussen cluster 2 en 3. Dat is een lastigheid van de doelgroep bij het bepalen van de uitstroombestemming.

- *De samenwerking met de uitstroombestemming kan nog beter.* Scholen zijn vaak terughoudend in het aannemen van de kinderen van ABA Huis. Met een aantal scholen is goed contact, maar met veel scholen is het contact ook moeizaam. Momenteel is het een grote tijdsinvestering om de school ervan te overtuigen dat een kind op de school zou passen. Het zou helpend zijn als er iemand van ABA Huis meer ruimte zou hebben om op scholen cursussen te geven over bijvoorbeeld een spraakcomputer. Ook zien betrokkenen het belang van het zicht op de sociale kaart van scholen: *"Je weet niet welke klassen er allemaal zijn. De sociale kaart is zo groot, dat je niet kan weten wat allemaal past. Vooral welke ondersteuning er mogelijk is, en of het internaliserend of gedrag is."* (Leerkracht Educé ABA Huis)

Op **relationeel niveau** spelen de volgende factoren en elementen een rol bij de leerrechtpilot op ABA Huis:

- *Gesprekscycli met ouders zijn geïntegreerd.* Er is afgesproken dat de leerkracht af en toe aansluit bij evaluatiemomenten. Collega's zijn altijd goed op de hoogte van het OPP en ouders kunnen de leerkracht ook altijd bellen met vragen over de onderwijsdoelen. Ouders worden vanaf het begin meegenomen en geïnformeerd over de pilotstatus van de leerrechtgroepen. Daar moeten professionals uitgebreid bij stilstaan: er moet worden benadrukt dat het niet zo is dat een kind sneller naar onderwijs doorstroomt, maar dat de leerkracht een verrijking is van het aanbod is wat hier wordt geboden.
- *...maar onzekerheid over de financiering legt druk op de relatie.* Ieder jaar is het onzeker of de pilot doorgaat. Kinderen kunnen zich alleen aanmelden als zij worden ingeschreven bij een school. Daarover is in het verleden met de ouderraad en ouders gesproken. Ouders hadden er erg veel moeite mee en waren bang dat een inschrijving bij onderwijs voor een opheffing van de jeugdwetindicatie zou leiden. *"Wij kunnen wel zeggen dat de gemeente hierachter staat, maar dat wil dan niet zeggen dat het systeem anders werkt. Je moet ook erg duidelijk communiceren: het betekent niet gelijk dat inschrijven bij die school ook betekent dat het kind daarnaartoe gaat, maar dat moet vanwege de samenwerking met Horizon."* (Leerkracht Educé ABA Huis leerrechtpilot)
- *Betrokkenen ervaren dat ze onderdeel zijn van 1 team.* In het begin moest iedereen gezamenlijk leren om met deze nieuwe vorm te werken. De leerkracht heeft ervaren dat zij heel warm werd ontvangen door collega's. Het slagen van de pilot is dus niet alleen aan één leerkracht te danken, maar ook aan de betrokkenheid en openheid van collega's. Ook de Ib'er is nu echt onderdeel van het team. Op deze manier konden de leerkracht en Ib'er ondergedompeld worden in de voor de locatie unieke methodiek: *"We zijn één team en met elkaar doen we dit."* (Logopedist ABA Huis)

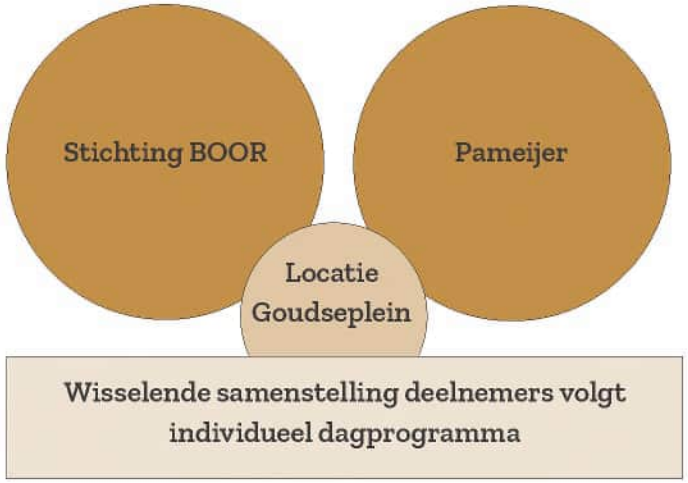
Op **professioneel niveau** spelen de volgende elementen en een rol:

- *Betrokkenen zien dat zij van elkaar leren.* De belangrijkste bijvangst van de leerrechtpilot op ABA Huis is dat de professionals veel van elkaar leren. De leerkracht heeft geleerd om met de methodiek van ABA Huis te werken en waar het voor haar interessant is, mag ze aansluiten bij de casuïstiekintervisie. Bij andere kinderen waar geen OPP voor is, zien professionals ook de waarde van kennisuitwisseling. Groepsmedewerkers blijven bijvoorbeeld alert op de pengreep bij instructies, waar dat voorheen niet zo was.
- *Professionalisering kan nog meer in samenhang worden georganiseerd, bijvoorbeeld rond de gespreksvoering met ouders.* Het team laat bijvoorbeeld weten graag aan de slag te gaan met het coachen van ouders. Er wordt wel interne scholing aangeboden, maar dat moet vaak aan het eind van de dag. Een vrijgeroosterde dag of scholingsdag zou veel effectiever zijn. Los van onderwijs zou er op teamdagen ook aandacht kunnen worden besteed aan wat er nodig is aan trainingen en cursussen. Tijd is hierbij altijd de voornaamste belemmering.
- *Overkoepelend leren met andere pilots is nog niet tot stand gekomen.* Onderling zijn er eigenlijk geen contacten met andere pilots, omdat er te veel verschillen zijn. Het team geeft aan bereid te zijn om te delen hoe zij dingen hebben aangepakt en opgelost, en ook graag van andere pilots te willen leren.

Op het niveau van **ondersteunende systemen** is het nog een uitdaging dat het tot heden niet is gelukt om het behandelplan en de OPP in één registratiesysteem te integreren. Wel hebben zowel zorg en onderwijs toegang tot elkaars online dossier.

4.5. Pilot Goudseplein en Pameijer

In 2019 is de leerrechtpilot Goudseplein in eerste instantie gestart als vervolg op van ouderinitiatief Acato[6], waarbij jongeren[7] die uit onderwijs waren gevallen op maat konden leren en elkaar op een laagdrempelige manier konden treffen. Onderwijs (Stichting BOOR) en zorg (Pameijer) werken nu samen op een buitenschoolse setting waar jongeren een op maat gemaakt digitaal en fysiek onderwijsaanbod kunnen volgen, als aanvulling op de zorg die nodig is.



6 Zie ook: Rapport van de ombudsman – Acato (acatorotterdam.nl)

7 Bij de leerrechtpilot Goudseplein gaat het om kinderen in de leeftijd tussen de 12 en 18 jaar oud. Daarom wordt in het portret van deze pilot het woord jongeren gebruikt in plaats van kinderen. In de rest van het rapport wordt voor de leerbaarheid de term kinderen aangehouden, tenzij het specifiek gaat om bevindingen in relatie tot Goudseplein.

4.5.1. Welke doelgroep staat centraal?

In de pilot Goudseplein richt men zich specifiek op activiteiten voor jongeren die langdurig zijn uitgevallen in het (voortgezet) onderwijs, specifiek van het samenwerkingsverband Koers VO. De Variawet regelt dat leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs met ingang van het schooljaar 2018/2019 meer maatwerk geboden kan worden. Leerlingen die niet naar school kunnen, vanwege een lichamelijke en/of psychische beperking, hebben op basis van de Leerplichtwet 1969 momenteel recht op een vrijstelling. De inzet van de Variawet is om deze leerlingen tijdelijk deeltijdonderwijs te laten volgen of onderwijs op een andere locatie dan school onder verantwoordelijkheid van de school. School moet aantonen wat zij al hebben gedaan en waarom dit niet heeft geholpen. Ook geven zij aan wat zij gaan doen of hoe de interventie helpt om weer toe te werken of weer in te groeien naar terugkeer op school.

Wanneer het langdurig niet duidelijk is of de jongere kan toegroeien naar het reguliere onderwijs of een andere passende onderwijsplek, kan de leerrechtpilot Goudseplein nieuwe kansen bieden. Onderwijs- en zorgprofessionals onderzoeken samen wat werkt voor deze jongeren. Per casus wordt vervolgens gekeken naar wat er aan kan worden geboden. Professionals merken over het algemeen dat deze doelgroep niet meer kan terugstromen naar onderwijs, omdat de jongeren te voorliggende psychische problematiek hebben.

Voor deelname aan de leerrechtpilot zijn er een aantal voorwaarden:

- De jongere vindt in het huidige onderwijssysteem geen passende plek, bijvoorbeeld door autisme of psychische problematiek.
- De jongere is 12-18 jaar en functioneert normaal of bovengemiddeld cognitief.
- De jongere is woonachtig in Rotterdam.
- De jongere ging naar een school van het samenwerkingsverband Koers VO.
- De jongere zat minimaal 6 maanden thuis en er zijn eerst andere mogelijkheden voor passend onderwijs verkend.

Daarnaast hebben leerlingen die naar speciaal onderwijs, speciaal basisonderwijs, praktijkonderwijs of een tussenvoorziening gaan, een toelaatbaarheidsverklaring (TLV) nodig. Dit is een bewijs dat de jongere recht geeft op een plek. De school vraagt de toelaatbaarheidsverklaring aan bij het samenwerkingsverband (Koers VO). Deze wordt ondertekend door de ouder(s) tezamen met het OPP. Het OPP wordt ook met de jongere besproken en door hem/haar ondertekend. In de TLV aanvraag schrijft de school welke ondersteuning de leerling nodig heeft.

4.5.2. Welke aanpak staat centraal?

De pilot wordt vormgegeven met partners Stichting Bestuur Openbaar Onderwijs Rotterdam, (Stichting BOOR), Pameijer en OnderwijsGoed. Daarnaast is MEE Rotterdam Rijnmond betrokken vanuit de rol als Zorg Onderwijs Specialist. De Zorg Onderwijs Specialist functioneert als toeleider met expertise in verschillende onderwijsmogelijkheden binnen de regio.1 Één van de leerkrachten (OnderwijsGoed) geeft online les, de andere leerkracht geeft fysiek les. Het centrale doel van de onderwijs- en zorgpartners is om de doelgroep verder te helpen in hun ontwikkeling, "op weg naar een plek in de samenleving".[1] Met een gecombineerd dagprogramma met onderwijs- en zorgactiviteiten krijgen deze jongeren een plek waarin zij zich op eigen tempo en binnen eigen mogelijkheden mogen ontwikkelen. Het onderwijs wordt verweven met de activiteiten die de jongeren aanspreken. Belangrijke onderdelen van de methoden van het onderwijs- en zorgteam zijn: de methode "Geef me de vijf", de methodiek van "autisme centraal" en de uitgangspunten van oplossingsgericht werken.

De aanmeldingsprocedure start met een gesprek tussen ouders/jongere, de school/aanmelder (vanuit het wijkteam of Koers VO) en de zorg- en een onderwijsspecialist van MEE. In dit gesprek wordt verkend of de leerrechtpilot een passende plek is voor de jongere. Als het beeld en de hulpvragen van de jongere passend blijken bij het zorg- en onderwijsaanbod, vindt er een intakegesprek plaats. Er wordt besproken wat de hulpvraag van de jongere is, wat het aanbod op de locatie voor de jongere kan betekenen, hoe de gewenningsperiode er uitziet en welke formele afspraken er gemaakt moeten worden – dit kan dan bijvoorbeeld gaan over het contact met de school van herkomst. Zo kunnen er met de school praktische afspraken gemaakt worden, bijvoorbeeld over materiaal.

In de gewenningsperiode van 6 weken trekt een jongere met name op met zijn persoonlijk begeleiders en is er ruimte om langzaam kennis te maken met de verschillende activiteiten en onderwijsvormen. In het begin is het vaak nog zoeken naar wat een jongere nodig heeft om beter in zijn vel te zitten. Vanuit die ontspannenheid kunnen jongeren vervolgens aan de slag met onderwijs. Verder spelen er in de beginfase nog veel praktische vragen over leerontheffing en de school van herkomst, ook bij ouders.

Er wordt veel geïnvesteerd in de relatie en het zoeken naar de intrinsieke motivatie van de jongeren. Leerrechtpilot Goudseplein werkt met een multidisciplinair team met leerkrachten, gedragsdeskundigen uit zorg en onderwijs en vakdocenten voor sport-, muziek- en kunstactiviteiten. De begeleiding is intensief en de gemaakte afspraken rond onderwijs, activiteiten en individuele doelen worden bijgehouden in een cyclisch ondersteuningsplan. Er zijn regelmatig evaluatiegesprekken met de ouders, jongere zelf, persoonlijk begeleider, de leerkracht en de gedragsdeskundige. Het streven is dat de jongeren vijf dagen per week naar de locatie komen, maar dit doel is voor veel van de jongeren niet haalbaar.

Op de locatie is een methode aanwezig speciaal voor jongeren met een vorm van autisme. Deze methode heeft een rustige opbouw, geen plaatjes die afleiden en een duidelijk overzicht. De methode kan ook digitaal gebruikt worden. De 'gewone' schoolboeken zijn voor jongeren met een vorm van autisme vaak onduidelijk en te prikkelrijk.

Bron: Goudseplein

4.5.3. Welke doelen staan centraal?

Welke doelen worden bijgehouden en gemonitord?
Het doel van de leerrechtpilot Goudseplein is om zoveel mogelijk aan te sluiten bij de interesse van de jongere. Vanuit de intrinsieke motivatie van de jongere worden de onderwijsactiviteiten, waar mogelijk, opgebouwd. Op deze manier kunnen jongeren tussen de 12 en 18 jaar, die in het huidig onderwijssysteem uitvallen om diverse redenen, een plek hebben om tot ontwikkeling te komen. Verder geeft de leerrechtpilot deze jongeren de kans om hun toekomstperspectief helder te krijgen. Naast de op maat gemaakte onderwijsdoelen in het OPP staan de volgende doelen centraal:

- Zelfredzaamheid stimuleren.
- Emotieregulatie.
- Plannen en organiseren.
- Samenwerken.
- Verantwoordelijkheid nemen.
- Indien nodig aanvullende behandeling volgen (intern of extern).

Hoe ziet dat er in de praktijk uit?
In de beginfase van de pilot (vanaf 2019) stonden de onderwijsdoelen in mindere mate centraal. Dit is inmiddels veranderd. De onderwijs- en zorgprofessionals zijn vanaf de intakegesprekken betrokken bij de jongeren. Zo kunnen zij met elkaar doelen opstellen die nodig zijn om tot ontwikkeling te komen. Voor het opstellen van de doelen wordt ook gekeken naar het concentratievermogen, de spanningsboog, de uitbreiding van de onderwijstijd, leren plannen en organiseren en het vergroten van het zelfvertrouwen. Een aantal jongeren hebben leerplichtontheffing. Ook met deze jongeren wordt er gekeken naar wat nodig is om tot ontwikkeling te komen, zowel persoonlijk als op onderwijs gericht.

Professionals zien dat de deelnemende jongeren na een lange periode thuis te hebben gezeten vaak niet zelfredzaam, onzeker of angstig zijn. Daar wordt aan gewerkt door de zorgprofessionals. Ondertussen krijgen leerkrachten de tijd om in eerste instantie een relatie met de jongeren op te bouwen.

De onderwijsdoelen worden bij een groot deel van de jongeren bepaald aan de hand van een niveaubepaling voor Nederlands, Engels en wiskunde. In sommige gevallen zijn de jongeren eerder getest op Havo, maar door onder andere het lange thuiszitten kan het zijn dat dit onderwijsniveau niet meer haalbaar is. De niveaubepalingen geven zo richting aan wat jongeren zelf willen en kunnen leren, met de ondersteuning van zorg om het traject te kunnen volhouden. Zo volgt het onderwijs- en zorgteam de cognitieve en psychologische ontwikkeling van de jongeren. Niet alle jongeren starten met een niveaubepaling, maar gaan door met de lesstof van de school van herkomst. Op de locatie Goudseplein kunnen zij op hun eigen tempo en op een rustige plek hun schoolwerk maken met begeleiding van een docent.

In de praktijk vinden ouders het vaak lastig om te tekenen voor de onderwijsdoelen in het OPP. Ze zijn nog huiverig om daar afspraken over te maken, omdat hun kind vaak behoorlijk is beschadigd door hun ervaring in het onderwijs. Toch zijn de onderwijsdoelen een belangrijk onderdeel van het programma en kunnen deze doelen helpen bij het bepalen van het toekomstperspectief met de leerkracht en jobcoach. Uitstroom naar onderwijs is voor veel van deze jongeren niet realistisch vanwege de prikkelverwerking en leerbaarheid, dus er wordt ook gekeken naar een uitstroomprofiel voor de arbeidsmarkt of richting dagbesteding.

4.5.4. Korte schets van de elementen en factoren op de leerrechtpilot Goudseplein

Op **inhoudelijk niveau** zien we dat de volgende werkzame elementen en bevorderende en belemmerende factoren een rol spelen bij de ontwikkeling van de jongeren van de leerrechtpilot op het Goudseplein:

- *De vertrouwensrelatie tussen professional en jongere is vanaf het begin cruciaal.* Voor de professionals is het aanzetten van de leerbaarheid een kwestie van contactopbouw. Leerkrachten investeren, voordat zij aan de slag gaan met leerdoelen, in eerste instantie in de individuele relatie.
- *Er wordt gestart met het werken aan eerste succeservaringen buiten de formele onderwijsdoelen, zodat jongeren meer zelfvertrouwen krijgen.* Professionals spreken met de jongeren over onderwerpen of projecten waarin jongeren hun huidige kennis en kunde al kwijt kunnen. Op die manier starten jongeren met een succeservaring en krijgen zij meer zelfvertrouwen om te kunnen starten met onderwijsdoelen: *"Ik denk dat het belangrijk is dat er niet te rigide naar het schoolse wordt gekeken en dat er in eerste instantie wordt ingezoomd op wat een jongere wel al kan. Die ervaringen met stuffelstages of dingen in de buitenwereld kunnen helpen bij het gevoel dat je, los van de schoolvakken, iets kan."* (Gedragsdeskundige Pameijer Leerrechtpilot Goudseplein)
- *De interactie tussen de jongeren komt steeds meer tot stand.* Veel van de jongeren komen uit schrijnende situaties en zijn door het lange thuiszitten ook eenzaam geworden. Hoewel het van groot belang is dat de jongeren zich terug kunnen trekken op de eigen werkplek, voelen zij zich na de gewenningsfase ook veilig genoeg om weer terug te komen in de groep. Daar kunnen ze een manier van contact krijgen die tot nu toe zeldzaam was, maar door de verdere doorontwikkeling van het dagprogramma ook steeds meer tot stand komt: door een aantrekkelijker dagprogramma, wordt de groep deelnemende jongeren groter en wordt het onderlinge contact tussen jongeren steeds dynamischer: *"We hadden een jongen die zei: ik heb eindelijk een vriend. Als ze hier contact kunnen krijgen, hoe mooi is het. Soms botst het ook wel, maar ze moeten ook leren dat niet de hele wereld naar hen wordt gevormd. Er zijn maatschappelijke dingen waar ze mee te maken hebben."* (Manager Pameijer Leerrechtpilot Goudseplein)
- *Het is ook belangrijk dat het plan steeds met hen wordt besproken en wordt herzien.* Er moet een duidelijk plan zijn wat, naast de ouders, ook met de jongere moet worden besproken. Zo ervaren jongeren na een reeks aan teleurstellingen weer een gevoel van regie en controle over hun schoolgang, bijvoorbeeld door invloed uit te oefenen op wat voor hen een ontspannen tempo is om te leren.
- *Er is maatwerk nodig met een individueel rooster rond leerdoelen.* In het begin is het voor de professionals zoeken naar een op maat gemaakt programma voor jongeren: hoe zitten jongeren in hun vel en wat hebben ze aan behandeling nodig om weer tot ontwikkeling te kunnen komen. Per jongere is er naast een algemeen rooster een individueel rooster met aangepaste onderwijstijden en projecten waar ze mee bezig zijn. Vanuit die positie kunnen leerkrachten en begeleiders pas aan de slag met onderwijs.
- *...maar in veel gevallen is iets anders dan autisme voorliggend, wat het leren in de weg staat.* Vaak is er bijvoorbeeld sprake van een angststoornis of depressie, die eerst behandeld moet worden. Die angststoornis kan in sommige gevallen bij Pameijer zelf worden behandeld, maar in veel gevallen ook niet. Bij andere organisaties zijn de wachtlijsten vaak erg lang.

Om deze reden is het vaak niet mogelijk om onderwijs te bieden – dan gaat er in eerste instantie veel aandacht naar het veilig voelen op locatie, het ontwikkelen van een structuur. Als het om externe aanmeldingen voor behandeling gaat, merken professionals dat er volle en lange wachtlijsten zijn in de jeugd GGZ. De wachttijden kunnen hierbij oplopen tot meer dan 1 jaar. Zo lang voorliggende psychische problematiek onbehandeld blijft, verwachten professionals niet dat de jongere volgens plan komt opdagen.

Bron: Goudseplein

Op **organisatorisch niveau** spelen de volgende factoren en elementen een rol:

- *Betrokkenen zien de beschikbare ruimte als een belangrijke succesfactor voor het kunnen leveren van maatwerk.* Bijzonder is de grootte van de locatie, waar alle jongeren een eigen individuele ruimte hebben (soms gedeeld met 1-3 andere jongeren). Op deze manier kunnen jongeren ontprikkelen op hun eigen plek. Een grote ruimte zorgt er verder voor dat jongeren met autisme of psychische problematiek niet altijd met elkaar in kamers verkeren, en contact kunnen opzoeken wanneer zij dit willen. Op deze manier zorgt de beschikbare ruimte voor een veilige sfeer voor de jongeren.
- *Partners zijn in gesprek over welke doelen ze gezamenlijk nastreven.* Zo geven de tussentijdse verantwoordingsmomenten aanleiding om stil te staan bij wat tot nu toe is gedaan onder de bestaande subsidievoorwaarden. Uitvoerende professionals geven wel aan dat het in eerste instantie een zoektocht was naar de visies van onderwijs en zorg, en hoe deze twee 'werelden' uiteindelijk samen konden komen. Dat zoekproces is moeizaam geweest, maar daar zien betrokkenen nu het resultaat van.
- *Het was dus een zoektocht, maar inmiddels zijn er heldere afspraken.* Men heeft uitgewerkt en eigen gemaakt wat onderwijs en wat zorg voor zijn rekening neemt. In het team is bekeken hoe dat het beste kan worden opgezet. Zo is er overeenstemming over hoe de taken zijn verdeeld.
- *Er is uitgebreid aandacht voor screening.* Betrokkenen zien het als ondersteunend bij de samenwerking dat zorg- en onderwijsspecialisten van Stichting MEE Rotterdam een heel uitgebreide screening doen voor de aanmelding van een jongere, waardoor er ook altijd een volledig dossier vanuit eerdere zorgverlening en vanuit school wordt aangeleverd.
- *Professionals missen nog een netwerkbenadering.* Op andere locaties van behandelvoorzieningen is er vaak ook een wijkteam betrokken die een beschikking afgeeft. Dat maakt dat er altijd iemand meekijkt van het wijkteam, ook rond het afgeven van een indicatie voor bijvoorbeeld een angststoornis. In de leerrechtpilot is het soms ook zo dat het wijkteam niet betrokken is, waar dat wel nodig is. In zulke gevallen is het lastig om zicht te krijgen op de thuissituatie en gezinsondersteuning in te richten.
- *Het verwachtingsmanagement rond het behalen van doelen richting de gemeente blijft een uitdaging.* Professionals geven aan dat er veel wordt verwacht van de resultaten van de pilot, terwijl er op kleinere schaal ook veel doelen worden behaald: zij zien het al als winst als jongeren iedere dag de locatie binnenkomt. Dat zorgt ervoor dat er veel aandacht uitgaat naar het managen van de verwachtingen richting de gemeente. *"De gemeente heeft officiële doelen, die wel passend zijn: zicht op terugkeer school, uitstroomprofiel voor de arbeidsmarkt. Dat zijn fantastische doelen, maar je weet niet of je ze bij iedereen gaat halen. Het heeft zo'n lange adem nodig. Je moet niet*

verwachten dat iemand na 3 jaar een baan kan vinden. [...] Hoe kijk je naar wat zinnig is, wanneer doelen zijn bereikt?" (Leerkracht BOOR Leerrechtpilot Goudseplein). Zij verwachten daarbij ten slotte meer betrokkenheid van de gemeente – zij ervaren dat het nu erg lang kan duren voordat er duidelijkheid is over sommige praktische zaken.

- *Bevlogen leiderschap is volgens de uitvoerders essentieel.* Betrokkenen ervaren dat er op de locatie een ommekeer is gekomen in leiderschap, met de komst van een nieuwe coördinator. Eerder zijn er veel wisselingen geweest. Met de komst van een nieuwe coördinator ziet het uitvoerende team direct dat er meer sturing is en dat taken duidelijker worden verdeeld. Zo ontstaat er ook een voor de jongeren aantrekkelijker dagprogramma, waardoor zij vaker naar de locatie komen. Bevlogen leiderschap vertaalt zich op deze manier ook in de ontwikkeling van de jongeren.
- *Op deze locatie wordt de communicatie met de school 'van herkomst' soms als lastig ervaren.* De school waar de jongere vandaan komt ontvangt wel geld. Meestal is het contact met de school van herkomst positief, ook als een jongere maar kort naar de schoollocatie is gegaan. In sommige gevallen kijkt de school in de ervaring van betrokkenen niet mee met wat deze jongere nog nodig heeft op de nieuwe locatie. Er moet vaak langdurig worden gevraagd naar boeken en ander materiaal van de school van herkomst. Daar kan de gemeente volgens betrokkenen ook meer in faciliteren: *"Dat is vooral de communicatie met gemeente en de school van herkomst. Het is vaak niet duidelijk hoe de financiering in elkaar steekt."* (Leerkracht BOOR Leerrechtpilot Goudseplein)
- *Er valt nog winst te behalen bij de samenwerking rond materiaal.* Hoewel de doelgroep tussen de pilots enorm verschilt, kan er mogelijk wel worden verkend of er gezamenlijk materiaal kan worden aangeschaft. Er kan dan bijvoorbeeld worden gedacht aan een digibord.

Op **relationeel niveau** speelt met name het contact met de ouders een rol: met ouders wordt structureel gesproken, ook als dat soms ingrijpt op de thuissituatie. Cycli rond gesprekken en vakanties worden steeds opnieuw met de ouders afgestemd. Soms is het afstemmen van de cycli van onderwijs en zorg nog een issue. Voor elke vakantieperiode is er bijvoorbeeld weer een gesprek met collega's en ouders, omdat gedurende die periode het onderwijsaanbod niet doorlopend is.

Het is verder soms een zoekproces naar hoe de jongere het beste samen met zijn/haar gezinssysteem kan worden geholpen. Ook ouders hebben veel vragen en zijn al bij verschillende scholen en instanties geweest. Dat blijft zoeken, geven professionals aan: hoe gaan we daar met elkaar mee om, zodat de ouders betrokken blijven?

Op **professioneel niveau** spelen de volgende factoren en elementen een rol:

- *Er wordt op teamniveau kennis uitgewisseld tussen onderwijs en zorg.* Door van de zorgprofessional te horen wat is gedaan qua zorg, kan de leerkracht weten waar de jongere aan toe is aan onderwijs. Door gedurende de week op deze manier zorg- en onderwijsbeeld met elkaar uit te wisselen, kunnen beide werelden van elkaar leren.
- *Er wordt gewerkt aan het professionaliseringsaanbod.* Het professionaliseringsaanbod is in eerste instantie nog een zoektocht geweest. Vanuit Pameijer zijn een aantal cursussen of bijeenkomsten georganiseerd. Zo probeerden professionals ook van elkaar te leren. In het begin hebben leerkrachten iets minder steun ervaren, maar de kaders rond professionalisering zijn de afgelopen periode veel duidelijker geworden. Zo is er in mei een studiedag georganiseerd door Stichting BOOR.
- *Trainingen krijgen vorm in samenhang en met het hele team.* Wanneer er trainingen plaatsvinden vanuit Pameijer of Stichting BOOR, zijn de trainingen ook voor het hele team. Op deze manier zorgt de pilot dat alle medewerkers een basis aan deskundigheid hebben, bijvoorbeeld rond een specifieke methodiek of het elektronisch dossier.

Op het niveau van **ondersteunende systemen** speelt met name een rol dat zowel zorg als onderwijs toegang hebben tot hetzelfde registratiesysteem voor de inzage in het OPP en het zorgplan.

5 Conclusies

In dit hoofdstuk presenteren we de overkoepelende conclusies. We beschrijven welke *werkzame elementen* en *bevorderende en belemmerende factoren* in de ondersteunings- en organisatiestructuur rondom de leerrechtpilot van gemeente Rotterdam uit de materiaalanalyse en de interviews met betrokken professionals naar voren komen als bijdragend aan de ontwikkeling en het ontwikkelingsperspectief van betrokken kinderen. Daarbij gaan we in op de verschillen en overeenkomsten tussen de vijf pilots. Kan vooraf gesteld worden dat de meeste elementen/factoren naar voren komen bij alle pilots, dan wel als *werkzaam*, dan wel als *belemmerend*.

Kan vooraf gesteld worden dat de meeste elementen/factoren naar voren komen bij alle pilots, dan wel als *werkzaam*, dan wel als *belemmerend*.

Daarnaast valt op dat één element/factor die geïdentificeerd is aan de hand van de literatuurstudie bij geen enkele pilot terugkomt, namelijk: peer-mediated interventie. Bovendien komt een aantal elementen en factoren alleen bij één van de pilots terug. De verschillende die we opgemerkt hebben tussen de pilots lijken te maken te hebben met drie zaken: 1) de kenmerken van de kinderen die in de verschillende pilots bediend worden, 2) de verschillende settingen en locaties waarin de pilots vormgegeven worden en, 3) betrokkenheid, visie, sturing en monitoring vanuit bestuurs- en directieniveau.

Hieronder presenteren we de conclusies aan de hand van de vijf niveaus die uit de literatuurstudie naar voren zijn gekomen, namelijk: inhoudelijk niveau, organisatorisch niveau, relationeel niveau, professioneel niveau en het niveau van ondersteunende systemen. Onder deze niveaus bespreken we welke elementen en factoren vanuit de literatuurstudie terug gezien zijn en welke elementen en factoren we als aanvullend geïdentificeerd hebben.

5.1. Welke werkzame elementen en bevorderende factoren zijn uit de analyse naar voren gekomen?

Inhoudelijk niveau

Op inhoudelijk niveau kwamen drie elementen/ factoren uit de literatuurstudie terug in de analyses van de pilots: een stabiele vertrouwensrelatie tussen professional en kind, een veilige sfeer, structuur en een vaste groep en; ruimte voor maatwerk en de inzet op intrinsieke motivatie.

Stabiele vertrouwensrelatie tussen de professional en het kind
De leerkracht en pedagogisch medewerker werken bij alle pilots aan een vertrouwensrelatie met het doel kinderen tot leren te brengen. Het opbouwen van een vertrouwensrelatie kan in sommige gevallen maanden duren, maar als de basis er staat, kan er op het juiste moment op de leerbaarheid worden ingezet door de leerkracht en pedagogisch medewerker.

Veilige sfeer, structuur en een vaste groep
De extra inzet op gedrag en structuur binnen de leerrechtgroepen zorgt ervoor dat kinderen zich veilig voelen en tot leren komen. Ook wordt aangegeven dat de vaste groep en het vaste team een veilige basis geven voor het kind. In de meeste pilots lukt dit al goed. Op alle pilots wordt er zo veel mogelijk gewerkt met een vaste groep. In een enkel geval spelen er elementen en factoren op andere niveaus die uitdagingen bieden voor een consequente en continue inzet op gedrag en structuur.

Ruimte voor maatwerk en inzet op intrinsieke motivatie
Binnen alle pilots wordt een programma op maat gemaakt, waardoor zowel de pedagogisch- als onderwijsprofessionals kunnen meebewegen met de ondersteuningsbehoeften van een kind. Toch blijft het een uitdaging om het

leveren van maatwerk en de inzet op intrinsieke motivatie bij de kinderen te combineren met verantwoording en registratie in het leerlingvolgsysteem, zo stelt één van de professionals: *"Wanneer een kind kan worden aangezet tot leren door te tellen in duizenden, maar nog niet goed tot 20 kan tellen, is dat lastig te verantwoorden."*

Als aanvulling op de literatuurstudie werden nog vijf andere elementen en factoren gevonden die spelen op inhoudelijk niveau, namelijk: contact met andere kinderen in een schoolse setting; aandacht voor sfeer binnen de groep; ruimte voor gewenning/adaptatiefase en facilitering daarvan; de meerwaarde van multidisciplinaire teams en; het voorliggend blijven van de zorg bij de samenwerking.

Contact met andere kinderen in een schoolse setting

Op de verschillende locaties vinden er verschillende soorten interacties plaats met de kinderen van de 'reguliere groepen', bijvoorbeeld bij gezamenlijke activiteiten of het buitenspelen. Waar de ene leerkracht over de interactie met de reguliere groepen zelfs zegt: *"de impact van dit contact is even groot als dat wat wij als professionals doen. Die uitwisseling kan alleen maar plaatsvinden omdat de groep in een school is gehuisvest."*, zegt de andere leerkracht weer: *"Het buitenspelen gebeurt niet structureel, dit gebeurt sinds corona bijvoorbeeld nog steeds gescheiden van de andere groepen – de kinderen geven zelf aan dat ze dit prettig vinden."* . Op **één** locatie lukt het vrijwel helemaal niet om contact te krijgen met andere kinderen in een schoolse setting. Een andere pilot is niet ingebed in een schoolse setting maar op een zorg locatie, waar wel ook uitwisseling met kinderen uit andere groepen plaatsvindt. En op een andere locatie is er geen schoolcontext, dus kan dit contact niet plaatsvinden.

Aandacht voor sfeer binnen de groep: 'de groepsdynamiek moet kloppen'

Van de eerste lichting kinderen heeft men pilot breed geleerd dat goede screening op de sociale dynamiek binnen een groep erg belangrijk is. In verschillende samenstellingen kijken teams van orthopedagogen, gedragsdeskundigen, pedagogisch medewerkers en het OC/KDC naar de kinderen die goed bij de leerrechtpilotgroep zouden passen. Zo wordt er in sommige groepen ook gekeken naar hoe kinderen met stoornissen als autisme en kinderen die juist weer veel prikkels nodig hebben (bijv. kinderen met het syndroom van down) samen in een groep geplaats kunnen worden zodat kinderen ook van elkaar kunnen leren. Zo stelt één van de leerkrachten: *"Dan zien de 'autistenkinderen' hoe het óók kan."*

Ruimte voor gewenning/adaptatiefase en facilitering daarvan

Uit de gesprekken blijkt dat de kinderen in veel gevallen tijd nodig hebben om 'aan te komen' in de leerrechtgroep, dan wel vanuit een KDC/OC dan wel vanuit een andere groep binnen dezelfde locatie. Binnen één pilot wordt daarom gewerkt met 'stage lopen'. Bij andere pilots wordt het belang van gewenning/adaptatie ook onderschreven, maar wordt ook aangegeven dat dit niet altijd lukt onder andere vanwege instroom vanuit andere organisaties en/of tijdgebrek van professionals. Zo vertelt één van de pedagogisch begeleiders: *"Er wordt altijd aangeboden dat ze hier komen kijken, maar in de praktijk gebeurt dat nooit. 1 juf deed dat in haar eigen tijd."*. Bij sommige pilots leeft de zorg om de overgang naar het reguliere schoolsysteem. Professionals zien dat kinderen dit moeilijk vinden. De overstap vanuit de kleinschalige leerrechtgroep naar het reguliere schoolsysteem is groot en lukt dan ook niet altijd goed. Een aantal professionals geeft aan behoefte te hebben gefaciliteerd te worden op dit punt, ook door de gemeente.

Meerwaarde van multidisciplinaire teams

Professionals benadrukken de waarde van de aansluiting bij het 'reguliere' multidisciplinaire team binnen de instelling waar de leerrechtpilot vormgegeven wordt. Of er ook daadwerkelijk aansluiting is, verschilt per pilot.

Soms blijft zorg voorliggend

Op sommige locaties is het nodig dat zorg voorliggend blijft: een gesprekspartner noemt dit het verschil tussen onderwijs-zorglocaties en zorg-onderwijslocaties.

In het geval van **één** van de pilots is er bijvoorbeeld bij jongeren vaak sprake van een angststoornis of depressie, die eerst behandeld moet worden voordat de jongere aan leren toe kan komen. In deze gevallen is het vaak langdurig niet mogelijk om aan onderwijsdoelen te werken – *"tot een voorliggende psychische problematiek wordt opgelost, is het geen zekerheid dat een jongere het afgesproken onderwijs- en zorgplan volhoudt"*, al dus een van de professionals op bestuurlijk niveau.

Tot slot kwam bij één van de pilots nog één aanvullend werkzaam element op inhoudelijk niveau naar voren:

Aandacht voor input kind bij onderwijsdoelen en zorgplan.
De specifieke doelgroep waar op één van de pilots mee gewerkt wordt, namelijk jongeren van 12-18 jaar met een normaal of bovengemiddeld cognitief niveau, maakt het mogelijk om de jongeren zelf een rol te laten spelen in het meedenken over de onderwijsdoelen en het zorgplan. Volgens de betrokken professionals is dit belangrijk wil er daadwerkelijke ontwikkeling of een ontwikkelingsperspectief ontstaan voor deze jongeren.

Organisatorisch niveau

Op organisatorisch niveau kwamen zes elementen/ factoren uit de literatuurstudie terug in de analyses van de pilots. Dat zijn: gezamenlijke visie en probleemanalyse; heldere afspraken; betrokken leiderschap; samenwerking met de gemeente; goede huisvesting en; een netwerkbenadering.

Gezamenlijke visie en probleemanalyse
Het bleek bij alle pilots van belang dat er op bestuurlijk en uitvoerend niveau een visie wordt ontwikkeld omtrent doelen van de leerrechtaanpak en de samenwerking daarin. De vertaling van die visie in het programma moet gepaard gaan met een gezamenlijke probleemanalyse. Vragen die daarbij aandacht vergen zijn: Welke thema's zijn belangrijk voor het vertalen van de visie in de pilot? Wat zijn de knelpunten? Wat moet structureel verbeterd? Voorbeelden van thema's zijn de mismatch tussen de zorg- en onderwijskalender, de toelaatbaarheidsverklaring of de afstemming van het OPP op het zorgplan. Het verschilt per pilot of en hoe die gezamenlijke visie en probleemanalyse tot stand is gekomen. Zo stelt een van de leerkrachten: *"Dat is me jaren onduidelijk geweest: waar zijn we naar toe aan het werken? Wat willen we als team en voor de kinderen? Komt er een uitstroomprofiel, is dat het doel? Veel klassen van deze school dachten dat onze kinderen daar naar moesten uitstromen, maar dat past dan helemaal niet. Dat was heel erg zoeken waar we dan samen naartoe werken. Ik ben wel benieuwd of andere pilots dat wel duidelijk hadden: we gaan het zo doen, want dit is het plan."*

Heldere afspraken
Ook het uitwerken en eigen maken van afspraken rondom wat onderwijs en wat zorg voor zijn rekening neemt blijkt van belang voor het succes van de pilots. De pilots lijken te verschillen in de mate waarin heldere afspraken er al zijn. In een aantal teams is overeenstemming over verdeling van rollen en taken. Echter professionals binnen die pilots waar de visie en probleemanalyse nog gemist werd ervaren vaak ook dat afspraken niet voldoende helder zijn. Zo signaleert een bestuurder betrokken bij een van de pilots: *"Begeleiders vonden het ingewikkeld dat ze het eerst zelf deden, en dat er nu een leerkracht bij komt. Die gaat mij nu vertellen wat ik moet doen, en dat is zoeken geweest in het begin. Je moet vooral in gesprek met elkaar gaan."*

Betrokken leiderschap
Ook wanneer de organisatie rondom en binnen de leerrechtgroep goed verloopt, is het nodig dat er sprake is van inhoudelijke en procesmatige betrokkenheid vanuit bestuurs- en directieniveau. Als er zaken minder goed lopen, heeft het uitvoerende team het idee dat ze bij hen aan kunnen kloppen. Het wisselt tussen pilots hoe zij de betrokkenheid vanuit bestuursniveau ervaren. Een leerkracht van één van de pilots geeft aan betrokkenheid vanuit bestuurs- en directieniveau gemist te hebben en stelt: *"Wat dat betreft heb ik het echt alleen*

gedaan, geen supervisie. Er is niemand die controleert wat ik doe, of ik het goed doe. We wisten niet wat de bedoeling was." In sommige gevallen wordt dit gemis begrepen in een context van veel personele wisselingen, ook op bestuurs- en directieniveau. Bij één van de locaties zien we dat de komst van een nieuwe locatiecoördinator zich direct vertaalde in de ontwikkeling van de jongeren, doordat er een voor jongeren aantrekkelijker dagprogramma werd ontwikkeld.

Samenwerking met de gemeente

Door betrokken professionals is ingebracht dat er over de loop der jaren veel wisselingen geweest zijn in de gemeentelijke contactpersonen. Ook is het door drukte vaak voor de gemeente niet mogelijk geweest aan te sluiten bij de stuurgroep overleggen. Daarnaast vonden betrokkenen het vaak lastig de verwachtingen van de gemeente te managen, gezien de lange adem die de ontwikkeling van de leerrechtpilots vergt. Tevens kon er volgens betrokken professionals over praktische zaken soms niet snel genoeg worden geschakeld. Met name leerlingenvervoer was daarbij een aandachtspunt. Zo stelt een van de locatie directeuren: *"Elk jaar is het weer een zoektocht logistiek: dan krijg je soms combinaties van kinderen, 8 kinderen in een busje... Dat is onverantwoord en zoekt zo'n taxibedrijf ook... Dan heb je als school weinig invloed en heb je de gemeente echt nodig."*.

Goede huisvesting

De fysieke ruimte moet het mogelijk maken zowel groepsgericht als individueel te werken, zo blijkt uit de interviews met uitvoerend professionals. Naast dat in het lokaal van de leerrechtgroep ook ruimte moet zijn om kinderen individueel te laten werken, is het belangrijk een extra ruimte voor individuele begeleiding beschikbaar te hebben. Deze ruimte is, zoals op één van de pilots, idealiter exclusief beschikbaar voor de leerrechtgroep en zit vlak bij de klas. Op deze manier is het uit de klas halen een taak die minimale inspanning vraagt van zowel leerkracht als kind en kunnen kinderen buiten de klas structureel tot leren komen. Het aanvullend gebruik van een geschikte ruimte voor individuele begeleiding is nog niet op alle pilots goed mogelijk.

Netwerkbenadering

In de leerrechtpilot is het soms ook zo dat het wijkteam niet betrokken is, waar dat wel nodig of van meerwaarde zou zijn. Specifiek op één van de pilots komt naar voren dat het van meerwaarde zou zijn als er altijd iemand meekijkt van het wijkteam, bijvoorbeeld daar waar het gaat om het afgeven van een indicatie voor bijvoorbeeld een angststoornis van deelnemende jongeren. Als in zo een geval een wijkteam niet betrokken is, is het lastig om af te stemmen op de thuissituatie en gezinsondersteuning in te richten mocht dat nodig zijn.

Als aanvulling op de literatuurstudie werden nog drie andere elementen en factoren gevonden die spelen op organisatorisch niveau, namelijk: inbedding in de rest van de school of zorglocatie; beschikbaarheid van materiaal en; aandacht voor screening.

Inbedding in de rest van de school of zorglocatie

De leerrechtgroep is op veel locaties ingebed in de schoolomgeving of in het geval van ABA Huis de zorglocatie. Er worden gezamenlijke activiteiten ondernomen met kinderen uit andere klassen (bijvoorbeeld buiten spelen, vieringen of sporadisch specifieke activiteiten in de klas) en er is uitwisseling met het reguliere team (informeel contact, studiedagen, intervisie). Betrokken professionals geven aan dat dit bevorderlijk werkt, voor de sfeer en veiligheid in de groep en de school/ instelling, voor de professionals (het gevoel deel te zijn van een team) en voor de schoolse ontwikkeling van de leerrechtgroep kinderen. Aansluiting van de groep bij de rest van de school is op één van de pilots nog een uitdaging. Op deze specifieke locatie blijken de sociaal-emotionele en cognitieve ontwikkelingsmogelijkheden en uitdagingen van de kinderen van de reguliere klassen niet meer te sluiten bij die van de kinderen uit de pilotgroep, zoals bij aanvang van de pilot wel het geval was. Dat maakt dat de ontwikkelingsdoelen en de behoefte aan begeleiding, expertise, aanpak en methodes van de pilotgroep en de rest van de school niet meer aansluit. Dit wijst uit dat het belangrijk is bij een veranderende instroom op de leerrechtgroep te blijven monitoren of de locatie nog steeds de meest passende is.

Beschikbaarheid van materiaal
De beschikbaarheid van kwalitatief goed en qua didactiek en niveau passend materiaal is voor veel pilots nog een uitdaging. Ook onderwijsondersteunende middelen als een digibord is geen vanzelfsprekendheid op de meeste locaties. Hier speelt op alle pilots een gebrek financiën, maar op één van de pilots ook gebrek aan aansluiting met de school van herkomst/de schoollocatie. Uit gesprekken met betrokken uitvoerend professionals blijkt dat zij uit noodzaak zelf vaak lesmateriaal maken, wat als erg tijdsintensief ervaren wordt.

Uitgebreid aandacht voor screening
Betrokkenen zien het als ondersteunend voor de ontwikkeling van de kinderen dat zorg- en onderwijsspecialisten in wisselende samenstelling een heel uitgebreide screening doen voor de aanmelding van een kind. Zo wordt er binnen één pilot ook altijd een volledig dossier vanuit eerdere zorgverlening en vanuit school aangeleverd.

Tot slot kwam bij één van de pilots nog één aanvullend werkzaam element op organisatorisch niveau naar voren:

Contact met de school van herkomst.
Op deze locatie wordt de communicatie met de school 'van herkomst' als belangrijk punt genoemd. In sommige gevallen is het contact met de school van herkomst positief, ook als een jongere maar kort naar de schoollocatie is gegaan. Maar in veel gevallen kijkt de school in de ervaring van betrokkenen niet mee met wat deze jongere nog nodig heeft op de nieuwe locatie. Er moet vaak langdurig worden gevraagd naar boeken en ander materiaal van de school van herkomst of informatie over de leerplichtontheffing. In het bevorderen van het contact tussen de leerrechtgroep en de school van herkomst zou de gemeente volgens betrokkenen een meer faciliterende rol kunnen spelen.

Relationeel niveau

Op relationeel niveau kwamen drie elementen/ factoren uit de literatuurstudie terug in de analyses van de pilots, namelijk: vertrouwen tussen partners; aandacht voor teambuilding, en; in samenspraak met ouders.

Vertrouwen tussen partners
Bij alle pilots kwam naar voren dat het belangrijk gevonden wordt dat partners vertrouwen in elkaar hebben en zich gelijkwaardig voelen. Het gaat er volgens partners om dat zij 'elkaar het licht in de ogen gunnen'. Het verschilt per pilot hoe dit vertrouwen nu al is verduurzaamd. Personele wisselingen en gebrek aan visie, sturing en kader en daaruit voortvloeiende heldere afspraken lijken hierop van invloed te zijn.

Aandacht voor teambuilding
Uit de gesprekken met betrokkenen van de vijf pilots komt naar voren dat het belangrijk is dat er wordt geïnvesteerd in teambuilding en dat de professionals van de leerrechtgroep echt opgenomen worden in het team van de school of zorginstelling. Dat betekent ook dat trainingen of studiedagen worden aangeboden aan het hele team: *"We zijn één team en met elkaar doen we dit."*, aldus een van de pedagogisch begeleiders. Op de pilots is dit in verschillende mate gelukt, echter voor alle pilots blijft het een aandachtspunt.

In samenspraak met ouders werken
Op de meeste pilots is regelmatig overleg met ouders. Dit overleg vindt plaats in het kader van zowel de zorgplanbesprekingen als de OPP-besprekingen. Door ouders in deze besprekingen mee te nemen kunnen zij meedenken over de ontwikkeldoelen van hun kind. Op dit soort overlegmomenten is ook ruimte voor evaluatie en wordt ook gekeken of een kind (nog) op een passende plek zit.

Professioneel

Op professioneel niveau kwamen vier elementen/ factoren uit de literatuurstudie terug in de analyses van de pilots, namelijk: een professionele leergemeenschap; vaardigheden om te reflecteren en feedback te leveren; gezamenlijke professionalisering en; voorbij individuele bevlogenheid.

Een professionele leergemeenschap: het 'teach the teacher effect'
Uit de interviews met betrokken uitvoerders van de pilots komt vaak naar voren dat onderwijs en zorg van elkaar leren door samen te werken in de leerrechtpilot. Zo stelt één van de professionals: *"De bijvangst is dat de professionals heel veel van elkaar leren."*. Dat leren vindt zowel plaats in de context van de school/ zorginstelling waar de leerrechtgroep zich bevindt, waar leerkracht en pedagogisch medewerker binnen de groep direct kennis uitwisselen, en ook breder in de school/ instelling. Maar leren kan ook tot stand komen op het KDC of OC, waar de leerkracht de groepsleidsters kan stimuleren om te werken aan schoolse voorwaarden en de leerkracht weer kan leren over de omgang met gedrag. Hoewel dit leren plaatsvindt, wordt dit meestal niet al structureel genoemd. Hier werd het effect van de corona periode genoemd: *"De afgelopen 2 jaar is dat allemaal een beetje vervaagd. Het moet weer een beetje opgepoetst worden."*, aldus een van de professionals. Er kan vooral nog meer geïnvesteerd worden in het creëren van een professionele leergemeenschap samen met professionals in de school/ instelling die niet direct betrokken zijn bij de leerrechtgroep. Ook kan in de uitwisseling tussen professionals van de leerrechtgroep en het KDC of OC over het algemeen nog meer interprofessioneel leren tot stand komen.

Vaardigheden om te reflecteren en feedback te leveren
Aansluitend bij het vorige punt blijkt uit de gesprekken dat de teams (meer) tijd missen om gezamenlijk te reflecteren en leren. Het verschilt tussen de pilots of en in welke mate professionals aansluiten bij de studiedagen en teambuildingsactiviteiten van de school/ instelling.

Gezamenlijke professionalisering
Aansluitend bij de vorige twee punten, is professionalisering nog een uitdaging binnen de verschillende pilots. Op sommige locaties heeft dat met samenwerking en integratie binnen de school/ zorginstelling in het algemeen te maken, maar op alle locaties worden ook de verschillende Cao's onderwijs/ zorg genoemd die het voor professionals lastig maakt om een zelfde dag vrij te krijgen voor gezamenlijke professionalisering, bijvoorbeeld het bijwonen van een studiedag.

Voorbij individuele bevlogenheid
Het personeel is op de meeste locaties stabiel en de meerwaarde en het belang daarvan wordt benadrukt. Toch blijft de leerrechtpilot kwetsbaar op dit punt. Zo stelt een van de professionals:

"Het personeel is op deze locatie vrij stabiel, professionals vinden die combinatie tussen zorg en onderwijs vaak leuk. Maar vanuit school kan het draagvlak nog wat breder worden. Er is nu 1 groep met 1 pedagogisch medewerker en 1 leerkracht, dus het is een risico dat de expertise niet behouden kan worden. Daarom moet de expertise nog verder worden uitgebreid in de school.". Wordt gesignaleerd dat personele wisselingen een reëel risico zijn. Zo zijn er op één van de pilots de afgelopen jaren veel personele wisselingen geweest op zowel bestuurlijk- en directieniveau als op uitvoerend niveau en is er momenteel vanwege verlof geen leerkracht beschikbaar voor de leerrechtgroep. Dit heeft voor onzekerheid gezorgd en het creëren van een gezamenlijke visie en bepalen van een koers bemoeilijkt.

Als aanvulling op de literatuurstudie werd nog één andere factor gevonden die speelt op professioneel niveau:

Pilot overstijgend leren
Uit de interviews blijkt dat pilot overstijgend leren nog weinig tot niet plaatsgevonden heeft. Er wordt tussen een aantal pilots wel informatie gedeeld en er

is contact met de andere scholen over de op te richten pilot Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO). Maar op uitvoerend niveau is er nog weinig ruimte geweest om bij elkaar mee te kijken. Sommige pilots hebben meer of minder behoefte aan het van elkaar leren dan anderen. Zo stelt een van de professionals op bestuurlijk niveau: *"Als het niet lekker loopt, snap ik dat je die behoefte meer hebt. Maar bij ons loopt het dus wel lekker."*.

Ondersteunende systemen

Op niveau van ondersteunende systemen speelt ten slotte één factor: kennisuitwisseling in de verschillende ICT-systemen.

Kennisuitwisseling in de verschillende ICT-systemen
Onderwijs en zorg kunnen in bijna alle pilots gebruik maken van dezelfde systemen waarin de gegevens over de kinderen van de leerrechtgroep in te zien zijn. Toch blijft het een uitdaging hoe systemen nog beter op elkaar kunnen worden afgestemd, zodat dubbel werk wordt voorkomen.

De analyse in dit onderzoek toont dat de meeste elementen/factoren naar voren komen bij alle pilots. Één element/factor die geïdentificeerd zijn aan de hand van de literatuurstudie komen bij geen enkele pilot terug: peer-mediated interventie. Daarnaast komt een aantal elementen/factoren alleen bij één van de pilots terug.

Wat betreft de factoren/ elementen die bij verschillende pilots naar voren komen kan geconcludeerd worden dat er verschillen zijn in *hoe* de verschillende elementen/factoren terugkomen bij de vijf pilots, namelijk soms alsnog missend, soms als bevorderend, maar soms ook als belemmerend. Uit de analyse blijkt dat de verschillen tussen de pilots met name te maken hebben met drie zaken:

1. Ten eerste maken de kenmerken van de kinderen en jongeren die in de verschillende pilots bediend worden (zoals verschillen in leeftijd, cognitief niveau en specifieke beperking of stoornis) dat bepaalde elementen/ factoren als bevorderend dan wel belemmerend ervaren worden.
2. Ten tweede maken de verschillen in setting en locatie waarin de pilots vormgegeven worden (bijvoorbeeld een onderwijs- of zorglocatie en mogelijkheden die het gebouw biedt) ook dat bepaalde elementen/factoren dan wel als bevorderend dan wel als belemmerend ervaren worden.
3. Tot slot blijkt dat betrokkenheid, visie, sturing en monitoring vanuit bestuurs- en directieniveau een essentiële rol speelt bij of bepaalde elementen/factoren dan wel als bevorderend dan wel als belemmerend ervaren worden. Er kan dan bijvoorbeeld worden gedacht aan de mate van betrokkenheid van professionals bij en gezamenlijke afstemming rondom visievorming rondom de (doelen van de) pilot en, helderheid van afspraken over taak- en rolverdeling op uitvoerend niveau)

5.2. Overkoepelende observaties

Een breed gedragen meerwaarde voor de ontwikkeling van het kind...

Dit onderzoek heeft nogmaals onderstreept dat alle betrokken professionals werkzaam op de vijf leerrechtpilots geloven in de meerwaarde van het aanbieden van een combinatie van onderwijs en zorg binnen een leerrechtaanpak. Het kwam dan ook in de interviews naar voren dat zij zich allen maximaal inzetten voor het leveren van hun bijdrage aan de pilots en dat veel al ontwikkeld is. Ondanks ervaren belemmeringen in de randvoorwaardelijke sfeer, kwam uit de interviews duidelijk naar voren dat professionals op bestuurlijk zowel als uitvoerend niveau grote meerwaarde zien in de leerrechtaanpak. Zo biedt deze aanpak kinderen voor wie volledige schoolgang tijdelijk of voor een langere periode niet mogelijk is de kans om via kennismaken met 'het schoolse systeem' mee te doen – nu en later – in de samenleving. Professionals op uitvoerend niveau benoemen verschillende belangrijke successen die op

individueel kindniveau behaald worden. Het gaat daarbij, afhankelijk van het kind, om aspecten die raken aan sociaal-emotionele ontwikkeling en/of aan onderwijsontwikkeling: kinderen voelen zich veilig, kijken naar elkaar om en kunnen in die ontspannenheid na vaak veel moeilijke jaren in andere onderwijscontexten eindelijk tot leren komen.

Ondanks dat de meerwaarde niet alleen op de onderwijsontwikkeling ligt, is één van de meerwaarden van de leerrechtaanpak volgens betrokken professionals wel dat de schoolse ontwikkeling van deelnemende kinderen wordt weergegeven in een leerlingvolgsysteem, wat eventueel vervolg in onderwijs (of bij oudere jongeren ook werk) vergemakkelijkt. Naast dat de leerrechtaanpak van meerwaarde is voor de deelnemende kinderen heeft deze volgens betrokken professionals ook impact op de kinderen buiten de leerrechtgroep: de leerkracht kan op een zorglocatie een stempel drukken op het volgen van de leerbehoeften van kinderen, en op een schoollocatie kunnen leerkrachten school-breed weer leren van de gedragsexpertise van pedagogisch medewerkers.

...maar er zijn nog zeker punten voor de doorontwikkeling

Zoals gesteld komt uit de analyse naar voren dat de meeste elementen/factoren spelen bij alle pilots, dan wel als *werkzaam*, dan wel als *belemmerend*. Visie, sturing en monitoring vanuit bestuursniveau lijkt een essentiële rol te spelen in het feit of elementen en factoren ook als *werkzaam* en *bevorderend* (dan wel belemmerend) ervaren worden.

Tegelijk kwam uit de gesprekken naar voren dat de aanpakken nog steeds op een aantal punten doorontwikkeld worden. In dat kader werd door meerdere professionals de behoefte geuit te weten wat er voor een aanpakken gehanteerd worden in de andere pilots. Er bestaat behoefte aan afstemming en gezamenlijk leren tussen pilots. Professionals benadrukken in dit kader dat het verwachtingsmanagement rond het behalen van doelen van de leerrechtaanpak richting de gemeente en in enkele gevallen richting bestuurlijk niveau een uitdaging blijft. Professionals geven aan dat er 'veel groots' wordt verwacht van de resultaten van de pilot, terwijl er juist op kleinere schaal veel mooie doelen worden behaald. Volgens een deel van de betrokkenen zorgt dit ervoor dat er in de pilot veel aandacht uitgaat naar het managen van de verwachtingen richting de gemeente.

De ingewikkelde maatschappelijke context van de leerrechtpilot

Uit de analyse komt ook naar voren dat het belangrijk is om de ontwikkeling van de leerrechtpilots in relatie tot verschillende contextaspecten begrijpen. Ten eerste hebben de maatregelen die in de afgelopen jaren genomen moesten worden in het kader van Covid-19 (zoals bijvoorbeeld tijdelijke sluiting van scholen en instellingen en daarna niet meer groepsdoorbroken kunnen werken) volgens enkele betrokkenen effect gehad op het ontwikkelen van de pilots en de werkzaamheid en bevordelijkheid van bepaalde elementen en factoren. Als tweede belangrijke contextuele factor kwam personeelsverloop en tekort naar voren. Het structurele tekort in de onderwijs- en zorgsector maakt continuïteit wat betreft professionele inzet binnen de leerrechtaanpak een uitdaging. Ten derde gaven de professionals aan dat het pilot-zijn veel onzekerheid meebrengt voor betrokkenen (professionals zowel als ouders), onder andere over hoe de aanpak er volgend schooljaar uit zal komen te zien. Vanuit de behoefte aan zekerheid en verder kunnen bouwen werd meerdere keren de wens geuit 'pilot-af' te geraken. Tot slot kwam in een aantal gesprekken naar voren dat bij het ontwikkelen van de verschillende aanpakken in de pilots een duidelijkere visie en sturing op de overkoepelende doelen van de Leerrechtaanpak en meer regie en betrokkenheid vanuit de gemeente gemist is.

Duidelijkheid over het vervolg

Er bestaat bij betrokkenen vanuit de verschillende pilots een sterke behoefte aan zicht op vervolg. Het gaat dan zowel om het vervolg en de verdere ontwikkeling van de leerrechtaanpak in het primair onderwijs als over de ontwikkeling

van de Voortgezet Speciaal Onderwijs (VSO) pilot. In relatie tot het vervolg van de aanpak in het primair onderwijs spelen vragen en zorgen als: krijgt al die diversiteit in aanpakken voor specifieke doelgroepen straks wel een plek in gezamenlijke inkoop? Hoe wordt er voor gezorgd dat straks nog meer kinderen bediend worden en deelnemen aan de leerrechtaanpak? Hoe wordt bij groei en doorontwikkeling geborgd dat individuele kinderen bij het meest passende aanbod terechtkomen? Wat betreft VSO ervaart men het als een groot pijnpunt dat er momenteel kinderen zijn die van de leerrechtgroep uitstromen naar een KDC. Veruit de meeste kinderen die uitstromen van de leerrechtpilot zouden voor hun verdere ontwikkeling het meeste baat hebben bij de structuur en het tempo van de schoolse setting die nu ook in de pilot leerrechtgroepen geboden wordt.

6 Aanbevelingen voor het vervolg van de leerrechtaanpak

Op basis van de in het vorige hoofdstuk gepresenteerde conclusies, worden in dit hoofdstuk aanbevelingen gedeeld voor het vervolg van de leerrechtaanpak van de gemeente Rotterdam. De aanbevelingen worden hieronder puntsgewijs weergegeven, onderverdeeld in overkoepelende aanbevelingen op bestuurlijk niveau, en aanbevelingen voor het uitvoerende niveau. De overkoepelende aanbevelingen op bestuurlijk niveau zijn gericht aan de gemeente en samenwerkingspartners en de aanbevelingen voor het uitvoerende niveau zijn gericht aan de professionals die betrokken zijn bij vormgeving en uitvoer van de aanpakken op locatie.

Aanbevelingen voor vervolg – bestuurlijk niveau

- Expliciteer de overkoepelende visie op, en de doelen van, de leerrechtaanpak op gemeentelijk niveau. Blijf daar vervolgens over in gesprek met de praktijk.
- Verbreed de doelen van de leerrechtaanpak. Expliciteer dat ontwikkelprofielen en doelen op maat zijn en eventuele uitstroom dus divers is. Sommige kinderen gaan verder met onderwijs, sommigen keren terug naar school en andere (jongeren) stappen in op de arbeidsmarkt. Neem in de visie ook op dat meedoen aan de leerrechtaanpak voor sommige kinderen al winst kan zijn. Sommige kinderen hebben ook buiten de begrote periode en leeftijd nog baat bij een leerrechtplek in het PO en VO.
- Bied continuïteit vanuit de gemeente in personele inzet.
- Toon vanuit de gemeente meer inhoudelijke betrokkenheid.
- Speel tegelijk als gemeente een meer faciliterende rol rondom praktische zaken zoals leerlingenvervoer.
- Blijf als gemeente in gesprek met het Rijk. Vervul in deze een ambassadeursrol. Blijf (in het kader van verwachtingsmanagement, ook vanuit Den Haag) in gesprek over de doelen van de aanpak en het verduurzamen van de leerrechtaanpak.
- Creëer een kaart 'passend onderwijs'. Breng hierop in kaart welke locaties er met welke specialismen zijn. Dit maakt het mogelijke, als passend geplaatst wordt, optimaal gebruik te maken van de context.
- Borg bij inkoop ruimte voor variatie in visie op samenwerking en pedagogische aanpak.
- Zorg ook voor financiële haalbaarheid van deze variatie. Vervul daarvoor een ambassadeursfunctie in Den Haag.
- Zorg voor een passende match en afstemming tussen onderwijsvisies, pedagogische visies en zorgvisies van samenwerkende partijen (onderwijs- en zorgpartij en professionals).
- Stel als voorwaarde aan de inkoop dat er ruimte is voor diversiteit in aanpakken voor specifieke doelgroepen, opdat uiteindelijk 100% van de kinderen die baat hebben bij leren bediend kan worden.
- Blijf bij wisseling in het type leerlingen dat instroomt monitoren of de locatie nog wel de meest passende is voor een leerrechtgroep.
- Borg ruimte en tijd voor kennisdeling en uitwisseling van expertise tussen professionals van verschillende locaties.
- Bundel kennis en krachten van verschillende locaties om gezamenlijk materiaal en professionaliseringsaanbod in te kopen en/of te ontwikkelen.

Aanbevelingen voor vervolg – uitvoerend niveau

- Borg gezamenlijke probleemanalyse en visie tussen professionals op bestuursniveau en uitvoerend niveau.
- Zorg voor betrokkenheid, sturing en kaders vanuit bestuursniveau.
- Zorg voor heldere afspraken inclusief taak en rolverdeling binnen het uitvoerende team.
- Denk na over groepssamenstelling. Zoek tussen verschillende locaties van de leerrechtaanpak naar een gebalanceerde samenstelling van groepen (bijv. met kinderen die meer sociaal gericht zijn en kinderen die minder prikkels kunnen hebben).
- Borg zoveel mogelijk passende plaatsing voor elk kind. Let goed op bij plaatsing van een individueel kind op een groep: welke context (klas zowel als school/ instelling) als aanpak (meer/minder gestructureerd, tempo, zorg of onderwijs voorliggend) biedt het kind de meeste ontwikkelingsmogelijkheden? Kijk vanuit een netwerkbenadering welke andere partners zoals bijvoorbeeld het wijkteam hier een rol in kunnen spelen.
- Zorgwaar nodig voor een wenperiode en warme overdracht voor kinderen, zowel bij instroom op de leerrechtgroep als bij uitstroom naar vervolgonderwijs of anders. Onderzoek mogelijkheden en vormen voor warme overdracht zoals een satellietklas of een schaduwperiode waarin een professional uit de leerrechtgroep een tijdje 'meeloopt' met het kind.
- Werk met groepsprogramma's en een vaste dagstructuur.
- Bouw in het programma momenten voor individuele aandacht en begeleiding en werken aan individuele onderwijsdoelen in. Zoek naar geschikt gebruik van de fysieke ruimte hiervoor (bijvoorbeeld een extra ruimte voor individuele begeleiding).
- Borg continuïteit van een multidisciplinair team waarin ruimte voor vervanging bij uitval is.
- Borg ruimte, tijd en mogelijkheid tot flexibele inzet voor aanwezigheid van zowel de pedagogisch medewerker op school als de onderwijsprofessional op KDC/OC. Creëer op die manier met betrokken onderwijs- en zorgpartijen verschillende varianten van 'leerrechtgroepen' waarin ofwel onderwijs, ofwel zorg meer voorliggend is. Zo zorg je ervoor dat verschillende kinderen op verschillende momenten een passend aanbod geboden kan worden, waarin wel continuïteit is in onderwijs- en pedagogische visie.
- Borg ruimte en tijd voor kennisdeling en uitwisseling van expertise tussen verschillende professionals op de locatie en tussen de onderwijsinstelling en het KDC/OC.
- Borg ruimte en tijd voor gezamenlijke professionalisering op de locatie.

Referenties

Admiraal, W., Lockhorst, D., & van der Pol, J. (2012). An expert study of a descriptive model of teacher communities. *Learning Environments Research, 15*(3), 345-361.

Barnhoorn, J., Broeren, S., Distelbrink, M., de Greef, M., van Grieken, A., Jansen, W., ... & Raat, H. (2013). *Cliënt-, professional-en alliantiefactoren: hun relatie met het effect van zorg voor jeugd*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Bass, J. D., & Mulick, J. A. (2007). Social play skill enhancement of children with autism using peers and siblings as therapists. *Psychology in the Schools, 44*(7), 727-735.

Bomhof, M., & van der Grinten, M. (2020). *Jeugdhulp op school*. Amsterdam: Oberon.

Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.

Bryson, J. M., Crosby, B. C., & Stone, M. M. (2015). Designing and implementing cross-sectorcollaborations: Needed and challenging. *Public Administration Review, 75*(5), 647-663.

Chan, J. M., Lang, R., Rispoli, M., O'Reilly, M., Sigafoos, J., & Cole, H. (2009). Use of peer-mediated interventions in the treatment of autism spectrum disorders: A systematic review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(4), 876-889.

Chang, Y. C., & Locke, J. (2016). A systematic review of peer-mediated interventions for children with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders, 27*, 1-10.

Carron, T., Rawlinson, C., Arditi, C., Cohidon, C., Hong, Q.N., Pluye, P., Gilles, I., & Peytremann-Bridevaux, I. (2021). An Overview of Reviews on Interprofessional Collaboration in Primary Care: Effectiveness. *International Journal of Integrated Care, 21*(2).

Dembo, R. S., Huntington, N., Mitra, M., Rudolph, A. E., Lachman, M. E., & Mailick, M. R. (2022). Social network typology and health among parents of children with developmental disabilities: Results from a national study of midlife adults. *Social Science & Medicine, 292*, 114-623.

Dembo, R. S. (2021). *Social Support and Health of Parents of Children with Developmental Disabilities: A Network-Oriented Approach* (Doctoral dissertation, Brandeis University, The Heller School for Social Policy and Management).

Doornenbal, J. (2012). *Opgroeien doe je maar één keer: Pedagogisch ontwerp voor het kindcentrum*. Groningen: Hanzehogeschool Groningen.

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

Doornenbal, J., & Kruiter, J. (2016). Twenty years of community schools in Groningen: A Dutch case study. In: *Developing community schools, community learning centers, extended services schools and multi-service schools*, pp. 229-252.

Doornenbal, J., & Duin, A. (2015). *Een ontwikkel- en leergemeenschap voor kinderen*. Kindcentra 2020, een realistisch perspectief, 31-47.

Distelbrink, M., Gilsing, R., Pels, T., Schöne, J., & Wind, D. (2014). *Proeftuinen om het kind: Een kwalitatieve verkenning*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Fanousse, R. I., Nakandala, D., & Lan, Y. C. (2021). Reducing uncertainties in innovation projects through intra-organisational collaboration: a systematic literature review. *International Journal of Managing Projects in Business*.

Friele, R. D., Bruning, M. R., Bastiaanssen, I. L. W., De Boer, R., Bucx, A. J. E. H., & De Groot, J. F. (2018). *Eerste evaluatie Jeugdwet*. Den Haag: ZonMw.

Gerdes, J. (2021). *All inclusive? Collaboration between teachers, parents and child support workers for inclusive education in prevocational school*. Amsterdam: Vrije Universiteit Amsterdam.

Gromada, A., Rees, G., & Chzhen, Y. (2020). *Worlds of influence. Understanding what-shapeschild well-being in rich countries. Innocenti Report Card 16*. Florence: Unicef.

Hilhorst, P., Zonneveld, M., & de Winter, M. (2013). *De gewoonste zaak van de wereld: Radicaal kiezen voor de pedagogische civil society*. Den Haag: Raad voor Maatschappelijke Ontwikkeling.

Jepma, I. J., Swart, B., & Vergeer, M., (2011). *Opstaan tegen het thuiszitten*. Amsterdam: Sardes / Kohnstamm Instituut.

Jonkman, H., Brock, A. L., Britt, A., & De Winter-Koçak, S. (2022). *Kennis versterken over de verbinding tussen onderwijs en jeugdhulp. Naar een nieuwe onderzoeksprogrammering*. Utrecht: Verwey-Jonker Instituut.

Kaats, E. A. P., & Opheij, W. (2011). Over 'vermogen tot verbinden'gesproken. M&O, 1, 51-68. • Kalverboer, M. (2018), 19 april). Position paper betreffende de evaluatie van de Jeugdwet [brief van de kinderombudsvrouw].

Keulen, van, A. (2014). *Pedagogisch kader: voor professionele netwerken onderwijs en kinderopvang*. Uitgeverij SWP.

Laemers, M.T.A.B. & Schoonhoven, R.van. (2014). *(Regionale) samenwerking tussen onderwijs en (jeugd) zorg. Een overzicht van wettelijke kaders. Onderzoek voor de Onderwijsraad*. Den Haag: Onderwijsraad.

Ledoux, G., & Waslander, S., m.m.v. Eimers, T. (2020). *Evaluatie Passend onderwijs*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Leemrijse, C., Bakker, D. de, & Schoenmakers, T. (2016). *Overvecht Gezond! Theoretische onderbouwing van de integrale aanpak 'krachtige basiszorg' in de Utrechtse wijk Overvecht*. Utrecht: Nivel.

Lieskamp, M., & Schouten, M. (2013). *De professionele leergemeenschap in het onderwijs*. Huizen: Uitgeverij Pica.

Lubberman, J., Bertling, L., & Duysak, S. (2019). *Impuls thuiszittersaanpak. Onderzoek naar het verhaal achter de cijfers en de ambities van het Thuiszitterspact*. Amsterdam: Regioplan.

McConnell, S. (2002). Interventions to facilitate social interactions for young children with autism: Review of available research and recommendations for educational intervention and future research. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 32, 351–372.

OCW (2020). *Intensivering aanpak tekorten in het onderwijs en de lerarenopleidingen*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Pedersen, L. M. L. (2020). Interprofessional collaboration in the Norwegian welfare context: A scoping review. *Journal of Interprofessional Care*, 34(6), 737-746.

Pijnenburg, H., & Van Hattum, M. (2016). Sleutelfactoren doen het samen: Naar een integratief werk-zame factorenmodel voor de jeugdsector. M. Berk, A. Hoogenboom, M. de Kleermaker, & K. Verhaar (red.), *De jeugdprofessional in ontwikkeling: Handboek voor professionals in het jeugddomein*, 139-166.

Postema, P., Boersma, S., Fransen, G., Molleman, G., & Raaijmakers, F. (2016). *Integraal Wijkgericht Werken: een ideaal ontrafeld*. Nijmegen: AMPHI academische werkplaats, Radboudumc, GGD Gelderland Zuid.

Rawlinson, C., Carron, T., Cohidon, C., Arditi, C., Hong, Q. N., Pluye, P., ... & Gilles, I. (2021). An Overview of Reviews on Interprofessional Collaboration in Primary Care: Effectiveness. *International Journal of Integrated Care*, 21(2).

Reeves, S., Goldman, J., Gilbert, J., Tepper, J., Silver, I., Suter, E., & Zwarenstein, M. (2011). A scoping review to improve conceptual clarity of interprofessional interventions. *Journal of Interprofessional Care*, 25(3), 167-174

Reichow, B., & Volkmar, F. R. (2010). Social skills interventions for individuals with autism: Evaluation for evidence-based practices within a best evidence synthesis framework. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(2), 149-166.

Ryndak, D. L., Orlando, A. M., Storch, J. F., Denney, M. K., & Huffman, J. (2011). A Mother's Perceptions of Her Ongoing Advocacy Efforts for Her Son with Significant Disabilities: Her Twelve-Year Journey. *International Journal of Whole Schooling*, 7(2), 74-91.

Schoevers, E., & van Eck, P. (2020). *Het voorkomen en terugdringen van thuiszitten*. Amsterdam: Oberon.

Schot, E., Tummers, L., & Noordegraaf, M. (2020). Working on working together. A systematic review on how healthcare professionals contribute to interprofessional collaboration. Journal of *Interprofessional Care*, 34(3), 332-342

Schruijer, S. (2020). The dynamics of interorganizational collaborative relationships: Introduction. *Administrative Science*, 10(35), 1-9.

Schruijer, S. (2011). De betekenis van interorganisationeel leiderschap. Een literatuurverkenning en empirische illustratie. *M&O*, 4, 76-90.

Schwartz, H., Reitsma, J., Snoek, M., Schwartz, H., & Reitsma, J. (2019). *Beroepsbeeld Medewerker Integraal Kindcentrum*. Amsterdam: Hogeschool van Amsterdam.

SER (2020). *Zorg voor de toekomst*. Den Haag: Sociaal-Economische Raad.

Sloper, P. (2004). Facilitators and barriers for co-ordinated multi-agency services. *Child: Care, Health & Development*, 30(6), 571-580.

Smeets, E. (2007). *Samenwerking tussen primair onderwijs, voortgezet onderwijs, regionale expertisecentra en jeugdzorg: Onderzoek naar innovatie in vijf regio's*. Nijmegen: ITS

Smeets, E., & Veen, D. van (2018). *Samenwerking tussen onderwijs, gemeenten en jeugdhulp. Onderzoek naar succesfactoren in praktijkvoorbeelden*. Nijmegen: KBA.

Smet, de, M., Ruys, I., & Frijns, C. (2019). Collectief leren via samenwerking met externe professionals. *Eindrapport literatuurstudie*.

Sørensen, M., Stenberg, U., & Garnweidner-Holme, L. (2018). A scoping review of facilitators of multi-professional collaboration in primary care. *International Journal of Integrated Care, 18*(3).

Supper, I., Catala, O., Lustman, M., Chemla, C., Bourgueil, Y., & Letrilliart, L. (2015). Interprofessional collaboration in primary health care: A review of facilitators and barriers perceived by involved actors. *Journal of Public Health*, 37(4), 716-727.

Veen, A., Stigt, A. van, & Ledoux, G. (2021). *Onderzoek naar de meerwaarde van Integrale Kindercentra. Inclusiekenmerken IKC*. Amsterdam: Kohnstamm Instituut.

Veen, van, D., Bosdriesz, M., Florian, L., Huizenga, P., Kuijs, K., & Smeets, E. (2017). *Geïntegreerde voorzieningen voor specialistische onderwijszorg in samenwerkingsverbanden passend onderwijs (primair onderwijs)*. Hogeschool Windesheim/NCOJ, Zwolle/Amsterdam.

Veerman, E. P. D. J. W. (2021). *Buitengewoon Leren Plus*. Wageningen University & Research.

Verheijden, E. & De Lange, M. (2016). *Wat werkt bij integrale jeugdhulp?* Utrecht: Nederlands Jeugdinstituut

Vink, R., van der Neut, I., Gielen, P., & Willemse, P. (2012). *De doorbraak van het team*. Tilburg: IVA.

Walraven, M., & Lockhorst, D., & Weijers, S. (2015). *Aan de slag!*. Utrecht: Oberon.

Widmark, C., Sandahl, C., Piuva, K., & Bergman, D. (2011). Barriers to collaboration between health care, social services and schools. *International Journal of Integrated Care, 11*, 1-9.

Zhong, W., Su, C., Peng, J., & Yang, Z. (2014). Trust in interorganizational relationships: A meta-analytic integration. *Journal of Management*, 1-26.

Bijlagen

Bijlage 1: Zoekstrings literatuuronderzoek

Bij het zoeken naar literatuur zijn de volgende zoektermen gebruikt:

Onderwijstype	Zoekstring
1. Primair onderwijs	(Nederland*) AND (basisonderwijs* OR primair onderwijs*) AND (jeugdhulp* OR jeugdzorg* OR jgz* OR jeugdgezondheidszorg* OR onderwijs-zorgarrangement* OR onderwijszorgarrangement* OR thuiszitters*) AND (integrale samenwerking*) AND (randvoorwaarden* OR samenwerkingsmechanismen*) - (scriptie* OR masterproef*)
2. Voortgezet onderwijs	(Nederland*) AND (voorgezet onderwijs* OR middelbaar onderwijs*) AND (jeugdhulp* OR jeugdzorg* OR jgz* OR jeugdgezondheidszorg* OR onderwijs-zorgarrangement* OR onderwijszorgarrangement* OR thuiszitters*) AND (integrale samenwerking*) AND (effectiviteit* OR interventie* OR werkzame elementen*) - (scriptie* OR masterproef*)
3. Passend onderwijs	(Nederland*) AND (passend onderwijs*) AND (Nederland*) AND (jeugdhulp* OR jeugdzorg* OR jgz* OR jeugdgezondheidszorg* OR onderwijs-zorgarrangement* OR onderwijszorgarrangement* OR thuiszitters*) AND (integrale samenwerking*) AND (effectiviteit* OR interventie* OR werkzame elementen*) - (scriptie* OR masterproef*)

Overzicht selectieproces geraadpleegde artikelen

Taal/zoekstrategie	Hits	Op titel	Op abstract
Primair onderwijs	397	36	6
Voortgezet onderwijs	271	29	8
Passend onderwijs	212	28	3
Totaal:	880	93	17

Snowballing en citatiezoeken

In aanvulling op de systematische literatuurstudie is naar extra artikelen gezocht via de sneeuwbalmethode(snowballing) en citatiezoeken. Dit had als doel om de gevonden literatuur aan te vullen en om meer gericht publicaties te zoeken over aspecten van de kwaliteit van werk die niet in de systematische literatuurstudie naar voren kwamen. De sneeuwbalmethode is gehanteerd om de gevonden studies aan te vullen met eerder onderzoek waarnaar in de gevonden publicaties verwezen wordt. Van citatiezoeken is gebruikgemaakt door voor empirische artikelen die specifiek ingaan op de relatie tussen onderwijs en jeugdhulp, na te gaan in welke andere artikelen deze worden aangehaald. Daarbij zijn dezelfde criteria gehanteerd als bij de selectie van artikelen uit de systematische literatuurstudie, maar daarbij werd soms een uitzondering gemaakt wanneer een artikel eerder dan 2012 werd gepubliceerd. Wanneer het artikel bruikbaar bleek, is ook hierop de strategie van citatiezoeken toegepast.

Bijlage 2: Analysekader materiaalanalyse

	Randvoorwaarden & Werkzame elementen
Inhoudelijk niveau	***Combinatie van leerkracht met aanvullende begeleiders*** • Aan kunnen sluiten bij de interesses van iedere leerling • Grotere flexibiliteit • Peer-mediated interventie • Trainen van klasgenoten om te leren omgaan met leerlingen met specifieke ondersteuningsbehoeften (vooral gericht op ASS) ***Veilige sfeer*** • Een veilige plek waar geen pesten voorkomt ***Vertrouwensrelatie professional en kind*** • Professionals worden ervaren als open, warm, niet beoordelend, vriendelijk, geïnteresseerd, opmerkzaam. bevestigend, stimulerend en betrouwbaar • Professionals vermijden negatieve interactie en beschuldigende/denigrerende opmerkingen • Professionals zijn reflectief en vragen regelmatig op feedback ***Flexibiliteit professionals*** • Professionals leveren maatwerk • Professionals kunnen buiten bestaande kaders denken en hebben 'lef' • Professionals kunnen goed omgaan met 'ruptures' ***Adequate huisvesting/centrale ontmoetingsplek*** • Een verzorgde en nette omgeving • Een professionele fysieke omgeving • Een welkom en attent ontvangst • Geen traditionele schoolomgeving ***Het benutten van de leefomgeving*** • Leefomgeving-georiënteerde manier van ondersteuning • Gevoeligheid van professionals voor het benutten van serendipiteit: onverwachtse gebeurtenissen of ontwikkelingen rond wonen, werk, school, vrije tijd en hobby's ***Gedeelde stip op de horizon*** • De overeenstemming over het belang van het doel van het programma tussen leerling en professional
Bestuurlijk niveau	***Gezamenlijke probleemanalyse en visie*** • gezamenlijke visie op opvoeden, spelen, leren en ontwikkelen • gezamenlijk moreel compas • groepsidentiteit • gezamenlijke probleemanalyse • gedeelde doelen • gedeelde urgentie ***Betrokken leiderschap*** • leidinggevende of manager met een heldere visie die wederzijds vertrouwen creëert • transformationeel leiderschap: een leidinggevende met een visie die collega's inspireert • Samenwerking met de gemeente • begeleiding vanuit de lokale overheid/ gemeente als zijnde partner die het proces vanuit het collectieve belang aanvliegt ***Netwerkbenadering*** • breed netwerk van medeopvoeders (incl. huisartspraktijken en lokale teams) die zich om jeugdigen bekommeren ***Heldere afspraken*** • heldere afspraken over de vorm van de samenwerking • heldere afspraken over de wijze van financiering • heldere afspraken over de inzet van mensen en middelen • heldere afspraken over wie de regie heeft per casus en wie wanneer het aanspreekpunt is

Relationeel niveau	• open dialoog tussen betrokken organisaties • gezamenlijke inspanning om relaties te onderhouden ***Reflectie en monitoring*** • monitoring van cliënttevredenheid en vermindering van probleemgedrag en doelrealisatie • er is ruimte voor (intercollegiale) reflectie, wederzijdse feedback en leren • heldere definitie van rollen en verantwoordelijkheden ***Nabijheid: kennisdeling en ontmoeting*** • bevordering van kennisuitwisseling door nabijheid (een fysieke ontmoetingsplaats) en face-to-face interactie ***Samen met ouders/opvoeders*** • ouders wordt actief uitgenodigd om deel te nemen aan overleggen, planvorming en uitvoering • luisteren naar wat ouders over hun kind in te brengen hebben • er zijn heldere afspraken met ouders over partnerschap in opvoeding • de onderwijs- en zorgtaal richting ouders wordt verhelderd • ouders denken positief over inclusief onderwijs in relatie tot de ontwikkeling van het kind ***Vertrouwen tussen partners*** • wederzijdse erkenning en gelijkwaardigheid staan centraal • men durft elkaar aan te spreken op negatieve punten ***Focus op continuïteit van zorg*** • goede afstemming met elkaar rond de resultaten • er bestaat een overbruggingsaanbod waarbij bevlogen leraren en pedagogisch medewerkers klaarstaan voor een tijdelijke opvang • er is één aanspreekpersoon bij de overdracht die de doorgaande lijn voor ogen houdt
Professioneel niveau	***Een professionele leergemeenschap*** • het van en met elkaar leren in een open en pluriforme groep • een organisatiecultuur waarin het vanzelfsprekend is om kennis te delen, kritisch naar de eigen praktijk te kijken en naar die van collega's van andere organisaties • cultuur van open communicatie ***Reflectieve competenties professionals*** • onderzoekende, open, reflectieve houding van professionals • positief staan t.o. samenwerking • open staan voor feedback en kritiek ontvangen en geven gedurende de gehele loopbaan • professionals kunnen verschillende rollen aannemen binnen het team en boven hun eigen specialisme staan ***(Samenhangende) professionalisering*** • professionals houden hun vakkennis up-to-date • werkgevers stimuleren en faciliteren een lerende organisatie en deskundigheidsbevordering • aanbieden van professionaliseringsactiviteiten in een samenhangend traject • (gezamenlijk) volgen van scholing gericht op samenwerking en communicatie ***Voorbij individuele bevlogenheid*** • is geïdentificeerd wie de kernpartners zijn en er zijn bestuurlijke afspraken gemaakt (zodat het samenwerkingsverband niet valt of staat bij de 'individuele bevlogenheid' in de persoon van de directeur of locatiemanager)
Niveau van ondersteunende kennissystemen en informatie-uitwisseling	***Informatie-uitwisseling*** • er zijn gemeenschappelijke procedures voor documentatie en de omgang met cliëntgegevens • informatie- en datasystemen van verschillende organisaties zijn afgestemd • er is vertrouwen in de veiligheid van elkaars systemen ***Kennisbenutting*** • er worden effectieve interventies gebruikt voor kennisbenutting • er wordt een relatie gelegd tussen na- en bijscholing en opleidings- en beroepsregistratie-eisen • professionals als 'reflective practitioner' of 'practitioner-researcher' kunnen zelf een actieve en gelijkwaardige bijdrage leveren aan kennisontwikkeling in de eigen praktijk • er is gelijkwaardig tweerichtingsverkeer tussen de praktijk en wetenschap

Bijlage 3: Overzicht materiaal

Algemeen

- Evaluatie leerrechtpilots Rottterdam (2021)
- Leerrechtpilot VSO inventarisatie (n.d.)

A.Willeboerschool en Lievegoed

- Format OPP (n.d.)
- Evaluatie pilot januari (2019)
- Leerrechtgroep Willeboerschool (n.d.)
- Ondersteuningsarrangement Leerrecht A. Willeboerschool (n.d.)
- Resultaten leerrechtpilots SO

Dr. A van Voorthuysenschool en Pameijer

- Dagprogramma (n.d.)
- Resultaten leerrechtpilots SO (n.d.)

ABA Huis en Horizon Educé

- Plan van aanpak ABA Huis-Horizon Educé
- Presentatie OZA Proeftuin (2021)

Tyltylschool en AVSZ

- Projectplan AVSZ en Tyltylschool (2016)
- Resultaten leerrechtpilots SO (n.d.)

Goudseplein en Pameijer

- Informatieboekje leerrechtpilot Goudseplein (n.d.)
- Resultaten leerrechtpilots VO (n.d.)

Bijlage 4: Topiclijst interviews

Deel 1

Introductie

1. Korte introductie respondent.

Kunnen jullie vertellen op welke manier en hoe lang jullie al verbonden zijn aan de pilot?

2. Wat is volgens jullie de kern van wat jullie precies doen in deze leerrechtpilot?

Stand van zaken:

Doelgroep

3. Hoe ziet jullie doelgroep er op dit moment uit? Is dit de afgelopen jaren veranderd? Zo ja, hoe?

Inhoud en aanpak

4. Kunt u iets vertellen over de inhoud van jullie leerrechtpilot?
   - 4a. Welke doelen staan centraal? Waar werken jullie naar toe?
   - 4b. Hoe is deze inhoud vormgegeven? Wie was daarbij betrokken?
   - 4c. Wat voor een activiteiten, methodes en materialen worden er ingezet?
   - 4d. Hoe ziet de begeleiding er uit?

Ervaringen en evaluatie

5. Kunt u iets vertellen over uw ervaringen met de uitvoering van/organisatie en coördinatie van de interventie?
6. Wat zijn tot nu toe de belangrijkste successen en belemmeringen?
   - 6a. Wat heeft u ervaren als succesvolle aspecten bij de uitvoer van de interventie? Hoe zouden jullie dit succes verklaren?
   - 6b. Wat heeft u ervaren als succesvolle aspecten in de ondersteuning en organisatie van de interventie? Hoe zouden jullie dit succes verklaren?
   - 6c. Wat is volgens u minder succesvol daar waar het gaat om de uitvoer van de interventie?
     Pagina-einde
     Hoe zouden jullie dit verklaren?
   - 6d. Wat is volgens u minder succesvol daar waar het gaat om de ondersteuning en organisatie van de interventie? Hoe zouden jullie dit verklaren?
7. Is de interventie sinds de start van de pilot nog doorontwikkeld? Wat was de aanleiding? Op welke manier? Wie was daarbij betrokken?
8. Wat is er volgens u nog nodig om de interventie door te ontwikkelen zowel op inhoud en aanpak als op organisatie? En wat is er nodig om deze te bestendigen? Wat vraagt dat van de ondersteunings- en organisatiestructuur van de pilot? Heeft u daarbij iets van de gemeente nodig? Zo ja, wat?

Deel 2 - Resultaten literatuurstudie voorleggen

> kort literatuurstudie toelichten incl. verschillende niveaus

9. Wat zijn volgens jullie factoren die een rol spelen op **inhoudelijk niveau** die de ontwikkeling van betrokken kinderen/ jongeren positief beïnvloeden? Met inhoudelijk niveau bedoelen we de elementen van het programma van de interventie. Als factoren kan je dan bijvoorbeeld denken aan een veilige sfeer, de vertrouwensrelatie tussen kind en professional, grote flexibiliteit van professionals, activiteiten op de relatie tussen leerlingen onderling (peers), etc.
10. Wat zijn volgens jullie factoren die een rol spelen op **bestuurlijk niveau** die de ontwikkeling van betrokken kinderen/ jongeren positief beïnvloeden? Met bestuurlijk niveau bedoelen we de randvoorwaarden in de bestuurlijke context. Als factoren kan je dan bijvoorbeeld denken aan een gezamenlijke probleemanalyse, betrokken leiderschap, samenwerking met de gemeente, een brede netwerkbenadering, etc.
11. Wat zijn volgens jullie factoren die een rol spelen op **relationeel niveau** die de ontwikkeling van betrokken kinderen/ jongeren positief beïnvloeden? Met het relationele niveau bedoelen we randvoorwaarden tussen collega's onderling. Als factoren kan je dan bijvoorbeeld denken aan gezamenlijke reflectie en monitoring, nabijheid van partijen, samenwerking met ouders/opvoeders, vertrouwen tussen partners etc.

12. Wat zijn volgens jullie factoren die een rol spelen op **professioneel niveau** die de ontwikkeling van betrokken kinderen/ jongeren positief beïnvloeden? Met professioneel niveau bedoelen we de ontwikkeling van competenties van professionals. Als factoren kan je dan bijvoorbeeld denken aan een professionele leergemeenschap, samenhangende professionalisering, aandacht voor competenties professionals.
13. Wat zijn volgens jullie factoren die een rol spelen op **procesniveau** die de ontwikkeling van betrokken kinderen/ jongeren positief beïnvloeden? Met procesniveau niveau bedoelen we de afstemming met partners over het zorgplan. Als factoren kan je dan bijvoorbeeld denken aan duidelijke afspraken over wie het aanspreekpunt is, continue dialoog met ouders en professionals over het zorgplan.
14. Wat zijn volgens jullie factoren die een rol spelen op **het niveau van informatiesystemen** die de ontwikkeling van betrokken kinderen/ jongeren positief beïnvloeden? Met het niveau van informatiesystemen bedoelen we de omgang en kennisuitwisseling en de uitwisseling van gegevens over kinderen. Als factoren kan je dan bijvoorbeeld denken aan kennisbenutting van nieuwe interventies en de kennisdeling met andere partners over de kinderen.

Aanbevelingen

15. Wat zijn uw aanbevelingen voor het vervolg van de Leerrecht Pilots?
    15a. Waar zou volgens u het accent op moeten komen liggen?
    15b. Waarop juist niet?
    15c. Zijn er nog specifieke aanbevelingen die u mee zou willen geven voor de gemeente?

Tot slot

16. Is er nog materiaal dat ons, aanvullend op dit gesprek, informatie kan geven over de doelgroep, inhoud en aanpak van jullie pilot?

Afsluiting

- Toelichten verdere verloop onderzoek

COLOFON

Opdrachtgever	Gemeente Rotterdam
Auteurs	Dr. I.M. Soeterik A.L. Brock, MSc
Foto omslag	123rf
Uitgave	Verwey-Jonker Instituut Kromme Nieuwegracht 6 3512 HG Utrecht T (030) 230 07 99 E secr@verwey-jonker.nl I www.verwey-jonker.nl

De publicatie kan gedownload worden via onze website:
http://www.verwey-jonker.nl

ISBN 978-94-6409-170-0

© Verwey-Jonker Instituut, Utrecht, juni 2022.

Het auteursrecht van deze publicatie berust bij het Verwey-Jonker Instituut. Gedeeltelijke overname van teksten is toegestaan, mits daarbij de bron wordt vermeld.
The copyright of this publication rests with the Verwey-Jonker Institute. Partial reproduction of the text is allowed, on condition that the source is mentioned.